

Membre de l'université Paris Lumières

Mélanie Sargeac

De quoi la sélection est-elle le nom ?

*Une enquête sur les formations de droit au
prisme de l'établissement*

Thèse présentée et soutenue publiquement le **06/12/2021**

en vue de l'obtention du doctorat de Sociologie de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de Mme **Maud Simonet**

et de M. **Hugo Harari-Kermadec**

M. Jean-François Giret	Rapporteur	Professeur des universités, IREDU, Université de Bourgogne
M. Frédéric Lebaron	Rapporteur	Professeur des universités, IDHES, ENS Paris-Saclay
Mme Muriel Darmon	Présidente	Directrice de recherche, CESSP, CNRS
Mme Leïla Frouillou	Membre du jury	Maîtresse de conférences, CRESPPA, Université Paris Nanterre
Mme Maud Simonet	Directrice	Directrice de recherche, IDHES, CNRS
M. Hugo Harari-Kermadec	Directeur	Professeur des universités, ERCAE et IDHES, Université d'Orléans

De quoi la sélection est-elle le nom ?

Une enquête sur les formations de droit au prisme de
l'établissement

Mélanie Sargeac

Remerciements

Il n'est pas excessif de dire que réaliser une thèse de sociologie en trois ans, qui plus est en pleine pandémie, est une gageure. Mais il s'agissait avant tout, et bien avant le début de ce travail, d'un positionnement personnel.

Je retiens de ces années de thèse à la fois leur caractère résolument collectif et la grande liberté que ce statut a pu m'offrir. Les conditions matérielles dont j'ai pu profiter, ainsi que les rencontres scientifiques qui ont eu lieu dans le cadre de ce travail, ont contribué à faire de cette formation, une période des plus épanouissantes. Les ressources offertes par l'obtention d'un contrat doctoral, l'environnement scientifique de mon laboratoire, ses temps de recherche, ses séminaires, ainsi que les différentes circonstances d'encadrement, m'ont permis de mener à bien cette recherche dans le temps qui m'était imparti.

Je remercie vivement les membres du jury d'avoir accepté d'accorder du temps à la lecture de ce manuscrit. Si la thèse consacre la fin d'une formation, il est tout à fait généreux d'accepter de s'engager dans la compréhension d'une pensée en pleine construction. Je suis aussi très sensible à la composition de ce jury, et à cet accompagnement de mes premiers pas en recherche.

Je remercie les deux membres de mon comité de thèse Samuel Bouron et Frédéric Neyrat pour avoir accepté de lire des versions en chantier et pour leurs très précieux conseils, en amont, et durant ce travail. Je remercie également François Vatin pour ses relectures d'une grande rigueur et particulièrement attentives à la formulation d'une pensée théorique générale.

Enfin, je remercie Hugo Harari-Kermadec et Maud Simonet pour leur accompagnement tant scientifique que bienveillant tout au long de cette thèse. J'aimerais en particulier dire ici à Hugo toute ma reconnaissance pour m'avoir accompagnée, et épaulée, dans mes premières publications scientifiques. J'aimerais rendre compte également de toute la richesse théorique que Maud a pu m'offrir par sa spécialisation scientifique différente de la mienne. Cette codirection m'a permis de toujours garder à l'esprit que l'angle qui me paraissait le plus pertinent était un choix scientifique. J'espère avoir pu rendre compte de nos discussions dans ce travail.

Cette thèse n'a pas seulement bénéficié de nombreuses rencontres au sein du laboratoire IDHES, mais aussi de l'accueil particulièrement amical que j'ai pu ressentir au sein des différents sites, en particulier celui de Nanterre et celui de l'ENS Saclay. Un immense merci à toutes les personnes avec qui j'ai eu l'occasion d'y discuter, parfois derrière l'écran d'un ordinateur, ou au détour d'un café, et sans qui je n'aurais pas pu réaliser ce travail.

Je remercie également les enseignants-chercheurs, aux statuts multiples, qui ont accepté de m'accorder un entretien dans le cadre de cette recherche. La pensée que j'ai tenté de développer ici n'aurait pas pu prendre cette forme sans le temps qu'ils ont pris pour discuter avec moi de leur philosophie de l'Université.

Je termine ces remerciements en témoignant ma gratitude à Liora Israël pour m'avoir offert pendant deux ans des conditions d'enseignement exceptionnelles à l'EHESS, ainsi que la possibilité de créer un séminaire sur mes thématiques de recherche au sein du master de sociologie. Plus largement, les discussions que nous avons pu avoir autour du droit m'ont accompagnée tout au long de ce travail. J'exprime également toute ma reconnaissance aux personnes qui ont suivi le séminaire « Sociologie de l'enseignement supérieur » pendant cette période.

Enfin, j'aimerais remercier Joël Laillier pour sa grande prévenance à l'égard de la fin de la rédaction de ma thèse, depuis mon recrutement en tant qu'ATER, jusqu'à mes premiers enseignements.

Terminer une thèse à 26 ans offre un avantage indéniable, il reste une longue vie pour dire toute son affection aux personnes qui ont, de près ou de loin, participé aux conditions d'élaboration de ce travail.

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIÈRES	7
INTRODUCTION	11
PARTIE 1. RÉFORMER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE : DU SYSTÈME EUROPÉEN À LA GESTION INDIVIDUALISÉE DES ÉTABLISSEMENTS	27
INTRODUCTION	29
CHAPITRE 1. LES RÉFORMES EUROPÉENNES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE : ORGANISER L'HARMONISATION POUR ENCADRER LA COMPÉTITIVITÉ	32
1.1 PLANIFIER L'ÉCONOMISATION DE L'ESR : ENTRE INTERNATIONALISATION ET TERRITORIALISATION	35
1.2 USAGES DES STATISTIQUES ET DISCOURS D'EXPERTISE DANS LE PROCESSUS RÉFORMATEUR DE L'ESR	41
CHAPITRE 2. DE L'ÉTUDE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À LA SOCIOLOGIE DE LA QUANTIFICATION	46
2.1 PRODUIRE DES CHIFFRES SOUS CONTRAINTE PROFESSIONNELLE : LE CAS DU SERVICE STATISTIQUE DU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (SIES)	48
2.2 INVESTIR « L'OPEN DATA » : LES PUBLICATIONS DU MINISTÈRE ENTRE ENJEUX DE TRANSPARENCE ET COMMUNICATION POLITIQUE	62
CHAPITRE 3. DES INDICATEURS GÉNÉRALISTES À LA POLITIQUE DES INDIVIDUALITÉS	86
3.1. LA LOI DE PROGRAMMATION DE LA RECHERCHE (LPR) : FINANCER CERTAINS, CHERCHER ENSUITE	91
3.2. LA GESTION DES FLUX ÉTUDIANTS DANS LA LOI ORE : CORRESPONDRE D'ABORD, ORIENTER ENSUITE.	96
CONCLUSION	105
PARTIE 2. LES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES PAR LE PRISME DE LA SÉLECTION	107
INTRODUCTION	109
CHAPITRE 1. LE PRISME DE LA SÉLECTION : ENJEUX ACADÉMIQUES ET DISCIPLINAIRES	112
1.1 LES VŒUX D'ORIENTATION PAR LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION	112
1.2. ÉTUDIER LES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES À PARTIR DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES DE DROIT	118
CHAPITRE 2. UN ESPACE CONCURRENTIEL DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES DE DROIT	120
2.1 DE L'ORIENTATION ACTIVE À L'ORIENTATION INDIVIDUELLE	123

2.2 LA RÉPARTITION PAR PLATEFORME : RESPONSABILISATION ET GESTION CONCURRENTIELLE	130
2.3 UN ESPACE POST-BAC DU DROIT SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉ	138
CHAPITRE 3. COMPRENDRE LA DIFFÉRENCIATION DES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES AU PRISME DES SOCIALISATIONS	148
3.1 L'ÉTABLISSEMENT COMME ANGLE DE COMPARAISON DE LA MISE EN CONDITION DES ÉTUDIANTS	149
3.2 DE LA RÉPARTITION SOCIALE DES ÉTUDIANTS À L'ADAPTATION DES DISCOURS ENSEIGNANTS	155
CHAPITRE 4. LES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES EN DROIT À L'UNIVERSITÉ : UNE INFLUENCE DE L'ÉTABLISSEMENT D'ORIGINE ET DU TYPE DE BACCALAURÉAT ?	166
4.1 LES TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES PAR L'ANALYSE DES SÉQUENCES	167
4.2 CROISER LE TYPE DE BAC ET L'ÉTABLISSEMENT : DES PARCOURS INFLUENCÉS PAR LA FORMATION D'INSCRIPTION ?	174
<u>PARTIE 3. LA DISCIPLINE JURIDIQUE PAR SES ACTEURS ET SES TENSIONS : DISCOURS PROFESSIONNEL ET REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDES DE DROIT</u>	181
<hr/>	
INTRODUCTION	183
CHAPITRE 1. APPRÉHENDER LE CHAMP DE LA DISCIPLINE JURIDIQUE PAR SES ACTEURS	185
1.1 LE CHAMP DU DROIT	185
1.2 PRÉSENTATION DES MATÉRIAUX	188
CHAPITRE 2. LA DISCIPLINE JURIDIQUE PAR ELLE-MÊME	194
2.1 LE DROIT COMME SCIENCE « DURE » ? : STRATÉGIES DE DISTINCTION ET POSITIONNEMENTS ACADÉMIQUES	196
2.2 LA NEUTRALITÉ PAR LA TECHNIQUE	204
CHAPITRE 3. DES POSITIONNEMENTS CONCURRENTIELS DANS L'ESPACE DES FORMATIONS	208
3.1 UN ENSEIGNEMENT DU DROIT À L'ANGLO-SAXONNE ? LE CAS DE L'ÉCOLE DE DROIT DE SCIENCES PO	209
3.2 CONSTRUIRE UN RAPPORT AU DROIT COMMUN DANS LA CONCURRENCE UNIVERSITAIRE PARTAGÉE	216
CHAPITRE 4. UN « BON JURISTE » : TRANSMISSION D'UN ETHOS PROFESSIONNEL ET PLACE DE LA MÉRITOCRATIE	225
4.1 LE « BON JURISTE », UN « BON ÉLÈVE » AVANT TOUT	226
4.2 LA SÉLECTION À L'ENTRÉE DES ÉTUDES DE DROIT, UNE SÉLECTION PLUS « JUSTE »	232
4.3 REPRÉSENTATIONS ET DESCRIPTIONS PUBLIQUES DES ÉTUDES DE DROIT : LE CAS DES MAQUETTES ET DES FICHES <i>PARCOURSUP</i>	237
CHAPITRE 5. HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉTUDIANTS EN DROIT ET SENS DONNÉ AUX ÉTUDES : UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE	241

5.1 RECUEILLIR LES REPRÉSENTATIONS DES EXPÉRIENCES ÉTUDIANTES PAR LA PASSATION DE QUESTIONNAIRES	243
5.2 DISPARITÉS DU « SENS DONNÉ » AUX ÉTUDES DE DROIT	245
CHAPITRE 6. LE DROIT COMME CHOIX D'ÉTUDES, LE DROIT COMME ENGAGEMENT : RAPPORTS AU DROIT MULTIPLES DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE	246
6.1 UNE TYPOLOGIE DES REPRÉSENTATIONS ÉTUDIANTES ET DU RAPPORT AU DROIT DANS TROIS LICENCES FRANCILIENNES	247
6.2 LE DROIT POUR LA « JUSTICE SOCIALE » : POSITIONNEMENTS CONTRASTÉS AUTOUR DE L'ENGAGEMENT « PAR » LE DROIT	250
6.3 ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE DE DROIT : LE DROIT COMME ASCENSEUR SOCIAL	260
6.4 RAPPORT À LA SÉLECTION DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCE DE DROIT	263
CHAPITRE 7 : DES DISPARITÉS SOCIALES DES ÉTUDIANTS À UN « ESPACE SOCIAL » DES FORMATIONS DE DROIT	276
CONCLUSION	285
CONCLUSION	289
ANNEXES	301
ANNEXE 1	301
ANNEXE 2	302
BIBLIOGRAPHIE	317
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	327

Introduction

La construction de l'objet de cette thèse est indissociable de mon propre parcours universitaire, d'abord comme étudiante, puis de manière différente en tant que doctorante participant aux activités de recherche et d'enseignement au sein d'un laboratoire.

J'ai étudié la sociologie – ou les sciences sociales – dans quatre institutions différentes durant mes cinq années de premier et de deuxième cycles : d'abord à l'Université de Bordeaux Segalen puis à l'Université Paris Diderot, et enfin dans deux écoles, l'EHESS et l'ENS de Paris. Durant ma thèse j'ai pu participer aux activités du laboratoire IDHE.S dans deux établissements supplémentaires que sont l'Université Paris Nanterre et l'ENS Paris-Saclay. Aussi, après un an de vacances à Sciences Po, j'ai pu retrouver l'EHESS, mais cette fois-ci en tant que monitrice, durant deux ans. Tout au long de mes études j'ai eu régulièrement le sentiment qu'il y avait une certaine tension entre une uniformité disciplinaire – la sociologie – et une variabilité de ses enseignements selon les établissements, les parcours, les années, ou encore la progression dans les études.

L'orientation post-bac, à mon époque via *Admission post-bac* (APB) et désormais via *Parcoursup*, initie le début de tout parcours étudiants. Ce processus tend à présenter de façon uniforme les différentes formations d'une même discipline en prétendant ne les différencier que selon des critères géographiques, la grande majorité des licences proposées étant qualifiées de « non sélective ». Pourtant, la présentation de ces formations sur *Parcoursup* laisse entrevoir immédiatement des distinctions d'ordre sélectif par la présentation des capacités d'accueil et des types de publics acceptés durant les années précédentes. La dimension géographique éclaire déjà les choses : en province le choix de l'orientation post-bac se détermine essentiellement en fonction du domaine d'études retenu. Mon parcours personnel a débuté dans une licence intitulée « sciences humaines et sociales » où la sociologie représentait une mention parallèle à l'enseignement notamment de la psychologie et des sciences de l'éducation. Il faut attendre la troisième année de licence pour, conformément à ce que l'orientation post-bac pouvait laisser penser, suivre un parcours dédié exclusivement à la sociologie. Cette première variabilité prend une dimension supplémentaire en Île-de-France où la multiplicité des institutions implique de choisir à la fois une discipline que l'on souhaite étudier mais aussi l'établissement dans lequel on l'étudiera.

Ces « choix » multipliés, qui peuvent paraître beaucoup plus ouverts, sont en fait contraints par des facteurs qui impliquent la réputation de l'établissement, sa position géographique, une sensibilité théorique des enseignements et des critères de sélectivité locaux divers. Ces critères apparaissent

dans les fiches *Parcoursup* mais également par des descriptions différentes sur le site web de l'établissement. Derrière ces variations, les lycéens choisissent une discipline à étudier dont ils comprendront les enjeux de variabilité que progressivement durant leurs études. Dans le cas francilien, cela se matérialise par exemple par des changements d'établissements au sein des parcours en fonction d'une meilleure compréhension du système, mais également au fur à mesure que l'étudiant précise ses propres préférences.

L'enseignement de la sociologie répond ici à des facteurs économiques qui conduisent la majorité des formations à proposer des licences de sciences humaines avec des parcours disciplinaires dans le but de combiner les effectifs étudiants et enseignants. L'enjeu des établissements est ainsi manifestement différent en Île-de-France puisque contrairement aux autres villes son offre universitaire implique que les différentes formations d'une même discipline proposent des parcours qui se positionnent les uns par rapport aux autres en faisant varier les spécialisations localement proposées. Les expériences étudiantes et les expériences enseignantes sont impactées par ces luttes de positionnement internes aux disciplines dont découlent les stratégies des établissements pour attirer différents publics.

Cette expérience sensible et personnelle m'a conduit à étudier la tension entre uniformité et variabilité dans les études, et en particulier à tenter de comprendre comment elle se déclinait dans l'enseignement et les études de droit. C'est en quelque sorte passer de la sociologie comme expérience au droit comme terrain d'étude.

La sociologie comme expérience, le droit comme objet d'étude

Répondre à la question « les études de droit sont-elles les mêmes partout ? » n'est pas évident. Les formations universitaires dépendent tant des enseignements (donc des personnes qui les dispensent et de leurs contenus) que du public qui y étudie et de l'établissement qui les reçoit. Si les licences de droit sont « non sélectives » en première année d'après la description qui en est faite par *Parcoursup*, les établissements les plus attractifs acquièrent la possibilité de sélectionner en pratique leur public à la différence des formations les moins demandées. L'enjeu le plus visible est le jeu de listes d'attente par lequel les formations qui reçoivent le plus de demandes obtiennent une marge de manœuvre leur permettant de trier les candidatures et de sélectionner ainsi leurs étudiants.

Nous pouvons nous interroger sur les effets des mécanismes que nous venons de décrire en termes de trajectoires étudiantes qui conduisent à réaliser des études de droit dans un établissement plutôt que dans un autre – variabilité de l'offre universitaire et variabilité de la sélection. La nature même

de ces variabilités, et la difficulté à les percevoir et à en comprendre les enjeux sous-jacents en ce qu'elles sont implicites et floues, conduisent à renforcer des distinctions sociales dans l'appréhension des règles du système. Il en découle des rapports sociaux aux études différenciés entre les étudiants dont il faut comprendre la portée dans le cadre particulier de notre terrain.

Les études de droit : acteurs et enjeux

La centralisation des institutions de gouvernance de l'enseignement supérieur en France conduit à maintenir une vision globale du champ académique et une certaine uniformité. Cette uniformité se lit à travers les contenus d'enseignement d'une même discipline validés nationalement, des processus généraux de recrutement des enseignants – fonctionnaires d'État – mais aussi dans l'accès officiellement uniforme aux études supérieures par le baccalauréat, et un service public rendu *a priori* identique sur tout le territoire par les universités (services universitaires de logement, de restauration, de documentation, d'accueil, etc.).

Pourtant, malgré cette vision d'ensemble, un grand nombre de politiques publiques tendent à différencier les établissements et les formations qu'ils proposent entre eux. Deux tendances complémentaires et contradictoires sont présentes : une gouvernance nationalisée – et *nationalisante* – qui s'appuie sur des acteurs territoriaux (des ministères jusqu'aux rectorats) et un objectif politique d'efficacité et de compétitivité internationale qui passe par des actions politiques qui vont valoriser et soutenir de façon différente les établissements. La friction de ces deux tendances a un impact jusque dans les contenus d'enseignement d'une même discipline, et implique aussi des variations d'ordre symbolique, géographique, et matériel entre les formations. On l'observe à la fois dans les discours des enseignants-chercheurs et dans les représentations des étudiants dans lesquelles les établissements ne se « valent » pas de manière évidente tout en étant perçus à travers la discipline commune qu'ils proposent.

Ces deux tendances évoquées plus haut – uniformité et variabilité – se retrouvent dans le discours des enseignants-chercheurs que nous avons interrogés et apparaissent en deux temps : d'abord ils émettent qu'ils sont attachés à une unité de l'enseignement qui est très corrélée à une vision unitaire de la profession. Et ceci est relié dans leurs discours à la neutralité du droit, qui en tant que discipline « technique » ne peut véhiculer qu'un socle commun : celui du Droit. Mais dans un second temps apparaît systématiquement une autre description, plus fine, et sensible aux enjeux de positionnement et de distinctions entre les facultés. Pour reprendre l'expression que Bourdieu

décrit dans *La Noblesse d'État*¹ cela laisse apparaître les « effets de champ », effets « à distance », que les établissements exercent les uns sur les autres au sein de leur « champ gravitationnel ».

Du côté des étudiants, notre enquête présentera plusieurs de ces paradoxes à partir de l'étude de l'orientation en droit via la plateforme *Parcoursup*. Nous décrirons à partir de nos résultats que la plupart des étudiants laissent entrevoir qu'ils ont pris en considération – de façon exacte ou imparfaite – que le choix de cette discipline n'est qu'une des variables finales. Le « choix » du droit est de ce fait imbriqué à des dimensions multiples, non restreintes à la discipline, mais dépendant d'un choix d'établissement, d'options, d'une ville, etc. Certains néo-bacheliers franciliens émettent d'ailleurs des vœux de disciplines variées mais au sein d'un seul établissement retenu ce qui illustre que pour certains l'établissement prime sur la discipline. D'autres étudiants, inscrits dans un établissement dans lequel la discipline juridique jouit d'un capital symbolique exceptionnel, auraient parfois préféré étudier ailleurs dans ce qui, pour eux, offrirait plus de prestige ou de reconnaissance professionnelle – comme Sciences Po ou dans une classe préparatoire – et dont les enseignements ne sont pourtant pas exclusivement consacrés au droit. Ces étudiants expriment toutes les contradictions que nous venons de décrire en comprenant dans leur choix d'études de multiples tensions qui sont à l'origine d'un certain rapport entrepreneurial aux études. Il y a une différenciation forte entre une reconnaissance et une hiérarchisation académique d'une part, et un prestige social d'autre part. Ces deux dimensions interviennent dans la perception des choix d'études selon différents angles de vue, qui est différent selon que l'on est étudiant de tel ou tel milieu social, enseignant-chercheur, professionnel, responsable politique.

Nous avons choisi de nous concentrer sur la discipline juridique pour plusieurs raisons. D'une part, c'est une filière universitaire « non sélective » sur la plateforme *Parcoursup*, dont les effectifs étudiants sont conséquents. Cette configuration est propice à des analyses statistiques pertinentes. D'autre part, le droit occupe une position particulière dans le champ académique en ce qu'il jouit d'un capital symbolique important. Dans *Homo academicus*² en 1984 Bourdieu place cette discipline du côté du « pôle temporel » du champ académique en s'appuyant sur des proximités avec le champ économique et le champ du pouvoir en particulier. Ce positionnement en fait une filière légitimée dans le champ académique par son enseignement théorique tout en comportant une visée professionnalisante et non déconnectée de la rentabilité économique et sociale. En cela, c'est une filière universitaire qui conserve un fort pouvoir de reproduction sociale tout en possédant la capacité de se targuer de proposer une relative ouverture sociale en tant que filière universitaire

¹ Voir page 187, dans Bourdieu, Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, éd. de Minuit, 576 p., 1989.

² Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, éd. de Minuit, 304 p., 1984.

accessible en premier cycle par l'obtention du baccalauréat. Cette capacité est à comprendre dans un contexte d'instauration d'une « discrimination positive » obligatoire pour les grandes écoles³ qui doivent accueillir depuis 2009 au moins 30% de boursiers en s'alignant sur cet objectif initié pour les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)⁴. Les capacités d'accueil sont une problématique importante pour cette filière qui se retrouve être très régulièrement la plus demandée des parcours universitaires. En juillet et en août 2021, la ministre Frédérique Vidal a annoncé à deux reprises la création de places supplémentaires en master : d'abord 1400 places, puis 3000, suite au lancement d'une pétition d'une mobilisation « d'étudiants sans master ».

Enfin, le droit présente des enjeux académiques mouvants dont une des reconfigurations parlantes a débuté il y a quelques années et dont les effets prennent toute leur ampleur actuellement. Les enjeux d'enseignement et de définition de ce que la discipline nomme « doctrine » juridique sont usuellement étudiés de manière interne à la discipline, par les juristes eux-mêmes ou les historiens du droit. Ceux-ci ont vu leur position ébranlée après la publication d'un arrêté de 2007 qui permet aux étudiants de Sciences Po de se présenter à l'examen d'entrée du Barreau. Les controverses qui ont suivi sont intéressantes en ce qu'elles visibilisent des rapports de force internes – académiques et professionnels – qui mettent à nouveau en avant l'importance des institutions dans cette définition de ce que doit être l'enseignement du droit. De nombreuses publications au croisement des sciences juridiques et de la sociologie reviennent sur ce sujet dont nous pouvons citer en particulier le dossier coordonné en 2013 par Myriam Aït-Aoudia, Liora Israël et Rachel Vanneuville⁵ et l'ouvrage de Christophe Jamin, doyen de l'École de Droit de Sciences Po intitulé *La cuisine du droit*⁶. Ces questions se rattachent naturellement à la sociologie du curriculum qui est un axe qui n'est pas directement intégré dans notre analyse et constituerons un prolongement de cette thèse pour dresser un tableau général des enjeux sociologiques de l'enseignement du droit. La période n'était pas propice à réaliser des observations des enseignements en grand nombre – partielles dans nos données de terrain – en raison du mouvement de grève universitaire à la rentrée 2019 et des différents confinements liés à la pandémie de COVID-19. Nous intégrerons cependant des observations curriculaires importantes pour nos analyses à partir de données récoltées par ailleurs.

³À ce sujet voir Pasquali, Paul, *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, 459 p., 2014.

⁴ Voir le discours de Valérie Pécresse à l'occasion de la signature en 2009 du contrat d'établissement de l'I.E.P. de Paris, en ligne ici : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49560/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49560/accueillir-30-de-boursiers-dans-les-grandes-ecoles.html>

⁵ Aït-Aoudia, Myriam, Vanneuville, Rachel « Le droit saisi par son enseignement. Présentation du dossier », *Droit et société*, vol. 83, no. 1, pp. 7-16, 2013.

⁶ Christophe Jamin, doyen de l'École de droit de Sciences Po, a publié un ouvrage qui revient sur cette question de l'enseignement du droit en France : Jamin, Christophe, *La cuisine du droit. L'École de droit de Sciences Po : une expérimentation française*, Lextenso, p. 277, 2012.

L'établissement comme maillon central de l'analyse

Dans cette thèse, nous postulons que retenir l'échelon de l'établissement comme dimension centrale de l'enseignement supérieur, et plus précisément des études de droit, permet de rendre compte des multiples tensions.

Partir de ce maillon qu'est l'établissement contribue à éclairer la tension entre d'une part des discours politiques qui déclarent mettre au centre de leurs objectifs les étudiants, et d'autre part ces mêmes politiques qui conduisent à produire une gestion des établissements en les distinguant les uns des autres. Ceci contribue entre autres à comprendre les liens entre ces enjeux de positionnement entre les établissements et les discours que produisent les enseignants et des étudiants sur les études de droit. En parallèle de ces politiques qui installent une concurrence entre les établissements, plusieurs enseignants s'efforcent en retour – à l'exception peut-être de ceux qui se perçoivent tout en haut de la hiérarchie académique – de valoriser une dimension commune de l'enseignement voire un aspect interchangeable entre ces formations. Là encore, l'échelle de l'établissement s'avère pertinente pour distinguer les différents discours entre eux et ce qu'ils révèlent des effets « à distance » que les établissements exercent les uns sur les autres et sur leur environnement. Enfin, se concentrer sur l'établissement permet aussi de comprendre l'influence des politiques publiques sur les trajectoires étudiantes et sur les pratiques pédagogiques de façon différenciée selon les établissements.

Plus je percevais l'institution de l'intérieur plus je comprenais que les pratiques d'évaluation de l'enseignement supérieur étaient connectées aux luttes internes dont l'établissement pouvait être un facteur de variation. Avant de devenir doctorante, j'ai effectué un terrain de master au sein de l'Université PSL dans le cadre d'un stage pour lequel je devais rédiger leur rapport HCERES. Construire un dossier d'évaluation de ce regroupement d'établissements a été extrêmement éclairant pour comprendre les enjeux de positionnement académique tant envers les autres regroupements qu'entre les membres internes. Mon attention a été initialement attirée par la tension qui s'exerce entre d'une part la constitution de l'établissement comme maillon central des pratiques évaluatives des politiques publiques de l'enseignement supérieur, et d'autre part les luttes en termes de discours et de pratiques internes au champ académique vis-à-vis de la considération de l'établissement comme un facteur de variations potentielles. Autrement dit, cela m'a semblé frappant de percevoir dans les discours des enseignants parfois une description d'enjeux de distinction entre les établissements en termes de public et du prestige accordé au diplôme délivré, et à l'inverse une contestation de ces enjeux inégalitaires, car les enseignements dispensés seraient

uniformes en premier cycle. La rencontre avec ces variations, que cela soit dans la littérature grise ou dans mes expériences de terrain, constitue le questionnement de départ de ce travail.

Retenir un objet de sociologie de l'éducation en se focalisant sur les différenciations sociales et scolaires entre les établissements soulève des enjeux fondamentaux de sociologie classique, telle que la définition de l'école comme institution de socialisation et les mécanismes de reproduction qui y sont associés. Or, ces questions se voient réactualisées par une sociologie de l'éducation qui commençait à s'intéresser à des « effets établissements » pour décrire les variations de trajectoires entre les élèves. Cela apparaît indissociable des actions réformatrices au niveau international et national qui, notamment depuis les années 1970, tendent à constituer les établissements en tant qu'acteurs économiques jusqu'à les qualifier d'« autonomes » et responsables de leurs résultats. Cette tension entre des politiques publiques historiquement centralisées et de plus en plus atomisées offre un intérêt particulier à la question des parcours étudiants entre les établissements du supérieur.

Depuis les années 1980, une partie de la sociologie de l'éducation a donc commencé à s'intéresser à des « effets contextuels » entre les établissements (voire entre les classes) pour expliquer les « incidences en termes d'inégalités sociales »⁷ dans les carrières scolaires. Derrière ces différenciations de contextes, ce sont les « variables comme la composition sociale du collège fréquenté, la structure de son corps enseignant, ses pratiques en matière de groupements d'élèves, l'offre de places, etc. » qui sont prises en compte et que l'on peut résumer par « l'effet établissement ». Ces recherches, qui se concentrent exclusivement sur l'enseignement primaire et secondaire, peuvent offrir une finesse d'explication supplémentaire à l'analyse de l'enseignement supérieur en les transposant à ce niveau d'analyse. Les travaux de Marie Duru-Bellat et d'Alain Mingat proposent de décrire l'influence « de la concentration dans une unité collective donnée de caractéristiques particulières », c'est-à-dire que « pour qui analyse le déroulement des scolarités, le contexte pourra être un collège accueillant en majorité des enfants d'agriculteurs »⁸. D'après ces auteurs, leur perspective « écologique » du contexte s'efforce de combiner des analyses des mécanismes généraux et les analyses de travaux plus monographiques. Notre lecture de ces travaux ne les distingue pas de manière franche des analyses structurelles de l'école qu'ont pu produire Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁹ notamment à partir de la description de l'inégalité des

⁷ Voir notamment Duru-Bellat Marie, Mingat Alain, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, pp. 649-666, 1988.

⁸ *Ibid.*

⁹ Voir Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éd. de Minuit, 189 p., 1964 et Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éd. de Minuit, 279 p., 1970.

chances de réussite scolaire entre les différences classes sociales en ce que cette littérature, et notamment les travaux de Duru Bellat et Alain Mingat mettent en exergues les effets de « l'origine sociale des élèves [qui] marque fortement les orientations »¹⁰. De fait, les « effets collèges » décrits s'additionnent à des effets sociaux selon lesquelles l'origine sociale impliquent des rapports différenciés aux choix d'orientation réalisés par les familles. Si les auteurs ne se réapproprient pas le vocabulaire structuraliste, les conclusions avancées nous semblent pouvoir apporter des précisions à cette lecture théorique en ce que Duru-Bellat, Jarousse et Mingat observent « qu'une part assez importante des différenciations sociales (environ 32 %) tient à des facteurs indépendants de la réussite scolaire et d'une façon générale à des différences de "comportements", de la part des individus (demandes familiales, stratégies de redoublement), et des acteurs de l'institution (procédures d'orientation, offre de formation) »¹¹. Le déterminisme social apparaît particulièrement important dans les résultats de leur étude : « Un résumé quelque peu de ces chiffres, c'est qu'environ un tiers des différenciations sociales dans l'accès à un second cycle long est joué en fin de primaire (dont approximativement la moitié avant même l'accès au primaire), qu'un second tiers se joue dans les écarts sociaux de réussite au collège et qu'un dernier tiers tient à des mécanismes liés à la gestion de la carrière des élèves pendant ces quatre années »¹². Dans cet article de 1992, les trois auteurs décrivent ainsi que l'origine sociale « joue sur les acquisitions réalisées par les élèves depuis leur entrée dans le système scolaire, avec par conséquent, au fil des années, une accumulation d'écarts entre les enfants des milieux favorisés et les autres, qui vont se matérialiser en 5ème à la fois par des différences de notes (ou de résultats à des épreuves communes), et d'âge (un âge élevé révélant des redoublements antérieurs) »¹³.

Pour autant, ces auteurs complexifient les effets de l'origine sociale sur les carrières scolaires en comprenant comme élément supplémentaire l'influence de l'établissement. Au niveau des collèges, les différences scolaires se mesurent alors entre des « collèges efficaces » et « des collèges où les progressions sont moins bonnes » (essentiellement de petits collèges ruraux à recrutement populaire) par lesquelles s'additionnent les écarts sociaux et les effets de contexte. Ainsi, les auteurs concluent que « ces différences de progression entre catégories sociales (environ un quart de la différence entre enfants d'ouvriers et d'enfants de cadres supérieurs et la moitié pour les enfants d'agriculteurs) sont imputables à l'établissement dans lequel les élèves tendent, compte tenu de leur origine sociale, à être scolarisés »¹⁴ tels que les mécanismes différenciés d'orientation par exemple.

¹⁰ Duru-Bellat, Marie, Jarousse, Jean-Pierre, Mingat, Alain, « De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire », *Les Cahiers de l'IREDU*, 156 p., 1992.

¹¹ *Ibid.*, page 144.

¹² *Ibid.*, page 144.

¹³ *Ibid.*, page 4.

¹⁴ *Ibid.*, page 52.

Ils s'efforcent de « chercher à isoler l'influence de ces facteurs qui relèvent du déroulement ou de la gestion du cursus scolaire, en les distinguant des facteurs sociaux d'une part, des facteurs de niveau scolaire, d'autre part »¹⁵ ou autrement dit de déterminer si « des élèves comparables ont des orientations différentes selon le collège où ils sont scolarisés »¹⁶. C'est-à-dire que dans cette perspective, Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, renversent l'analyse classique en identifiant « d'éventuels effets de la tonalité sociale du collège » qui pourraient « rendre compte en partie des différenciations sociales de carrières scolaires »¹⁷ et cela d'autant plus que « l'effet-collège » et plus fort sur les « élèves faibles ». Ils utilisent cette dimension – notamment en termes de sélectivité des élèves en fin de 5^{ème} et en fin de 3^{ème} – afin de rendre compte des variations qui s'observent entre les établissements. Ces travaux qui ne portent pas sur l'enseignement supérieur sont tout de même intéressants par leur analyse de « l'autonomie » des collèges au fonctionnement historiquement décentralisé. Nous pouvons noter toutefois quelques travaux qui utilisent depuis cette littérature pour étudier les trajectoires étudiantes au sein des universités françaises. En particulier, la thèse de Christophe Michaut intitulée « L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants » dirigée par Marie Duru-Bellat¹⁸. Signalons aussi la thèse de Mathieu Goudard « Effets établissement dans l'enseignement supérieur et la recherche »¹⁹ réalisée sous la direction de Russell Davidson et Jean-François Giret. La première comprend une étude de l'influence du contexte d'enseignement sur la réussite, en croisant plusieurs établissements et différentes disciplines. La seconde propose une application originale du concept « d'effets établissement » au prisme des « performances d'insertion » professionnelle des étudiants.

D'après l'hypothèse que nous formulons dans cette thèse, cette sociologie de l'éducation qui travaille cette notion « d'effet établissement » bien qu'elle se soit focalisée très majoritairement sur l'enseignement secondaire permet de comprendre des mécanismes en jeu au niveau de l'enseignement supérieur. Elle décrit une relative autonomie des établissements du secondaire dans la gestion de l'orientation des élèves tout en étant insérés dans une gouvernance nationale. Cela se retrouve également dans les principes de la plateforme *Parcoursup* dont la sélection des candidatures dépend d'attendus nationaux mais aussi d'attendus déterminés localement. Si cette plateforme a généralisé la sélection par le classement des candidatures, dont la responsabilité incombe aux équipes pédagogiques au sein des établissements, il reste un cadre national et un droit de regard des rectorats limitant cette autonomie. Ces critères de sélection attribuent un poids non négligeable aux

¹⁵ *Ibid.*, page 56.

¹⁶ *Ibid.*, page 69.

¹⁷ *Ibid.*, page 68.

¹⁸ Michaut, Christophe, *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, thèse de sciences de l'éducation, Université de Dijon, 2000.

¹⁹ Goudard, Mathieu, *Effets établissement dans l'enseignement supérieur et la recherche*, thèse de sciences économiques, Aix-Marseille Université, 2012.

appréciations des chefs d'établissements du secondaire ce qui peut se lire notamment à travers la « Fiche Avenir » qui complète les bulletins scolaires dans les dossiers des futurs étudiants. Ce prisme de l'établissement nous permet de réintégrer des effets de contexte de scolarisation qui s'additionnent à des effets sociologiques plus larges. Par exemple, pour reprendre l'expression qu'utilise Agnès Van Zanten ces effets de contextes peuvent également éclairer « l'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants »²⁰. Dans notre thèse cette question se posera sous un jour un peu différent qui est celui des représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de leur discipline mais aussi de leur public étudiant en fonction de l'établissement auquel ils appartiennent.

De « l'effet établissement » à l'établissement comme centre de gravité d'un champ

La façon dont nous utilisons l'établissement n'est pas totalement similaire à celle des auteurs que nous avons cités plus haut autour de « l'effet établissement ». Contrairement à ces travaux nous n'isolons pas l'établissement en contrôlant l'effet des autres variables, mais nous cherchons à développer en quoi il peut permettre de mettre en lumière les différents mécanismes qui conduisent à polariser l'enseignement supérieur.

La littérature classique qui introduit la notion d'effet établissement d'abord aux États-Unis puis en France retient une nouvelle variable pour étudier essentiellement les écarts de réussite des élèves. Pour nous l'établissement est en quelque sorte le centre de gravité du champ que nous étudions : il est au cœur de pensées et d'actions politiques, d'enjeux de différenciation des trajectoires étudiantes, et un site où se mettent en place des discours et des pratiques pédagogiques variés. Dans notre analyse nous cherchons à faire travailler le concept d'établissement comme un échelon permettant de produire une lecture qui se veut la plus systémique possible, en faisant se croiser différents paramètres que sont les politiques éducatives, les formations de droit en Île-de-France et le droit en tant que discipline enseignée. Les établissements sont de plus en plus appréhendés comme des acteurs centraux dans les politiques éducatives. Nous pouvons évoquer par exemple la très récente thèse d'histoire contemporaine d'Étienne Bordes sur ce sujet à partir de l'étude de la conférence des présidents d'université depuis les années 1970²¹. Son analyse historique le conduit

²⁰ Van Zanten, Agnès, « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur, pp. 207-223, 2004.

²¹ Bordes, Étienne, « La Conférence des présidents d'université (1971-2007). Une socio-histoire du gouvernement des universités », thèse d'histoire contemporaine, Université Toulouse-Jean Jaurès, octobre 2021.

en effet à avancer que « l'évolution de la capacité d'intervention de la CPU est corrélée à une transformation de la configuration universitaire française et la mise en avant en son sein de l'échelle de l'établissement comme pivot de l'action publique »²². Au niveau international, cette idée transparait dans les politiques de l'Union européenne à travers la notion d'« économie de la connaissance » qui depuis la stratégie de Lisbonne au début des années 2000 prévoit un agenda politique pour faire de l'Europe l'économie la « plus compétitive du monde ». Tout en fédérant un système européen de l'enseignement supérieur, la conséquence de cet objectif est une répartition concurrentielle des financements entre pays puis établissements.

Nous observons une gouvernance de l'enseignement supérieur tiraillée entre des politiques européennes mettant en avant la recherche d'un système fédéré – l'Union européenne comme « économie de la connaissance » depuis la stratégie de Lisbonne – tout en développant la répartition concurrentielle des financements, essentiellement pour la recherche. Il en découle aussi une reconfiguration de ces mêmes établissements (ou plutôt de certains de ces établissements) depuis de nombreuses années qui font l'objet de regroupements, voire de fusions, compatibles avec des politiques budgétaires et de gestion internationale.

L'enseignement supérieur pour comprendre les effets des politiques contemporaines

Retenir l'établissement est d'autant plus intéressant que c'est le niveau de lecture que peuvent atteindre les pouvoirs publics. Leurs données qui proviennent exclusivement d'enquêtes statistiques à l'échelle nationale conduisent surtout à décrire l'enseignement supérieur à travers des agrégations au niveau des établissements, des disciplines, mais peu au niveau des individus (et non en termes qualitatifs).

Les politiques nationales et européennes, à l'instar de la stratégie de Lisbonne, tendent à constituer l'enseignement supérieur comme un des principaux leviers de compétitivité de la sphère économique internationale. L'enseignement supérieur se retrouve au croisement de différentes disciplines par les enjeux divers, économiques, sociaux, internationaux qu'il convoque. Nous nous concentrerons en particulier sur la mise en nombre dont il fait l'objet, et sur les représentations de l'enseignement supérieur qui en découlent comme d'un ensemble d'établissements en concurrence. On retrouve ainsi dans la littérature l'analyse de l'application de nouveaux principes de

²² *Ibid.*

management, comme peuvent l'illustrer en particulier les recherches d'Isabelle Bruno²³. D'autres travaux font du cas de l'enseignement supérieur un moyen de décrire l'utilisation croissante d'indicateurs statistiques, comme l'article collectif de Corine Eyraud, Mustapha El Miri, et Patrick Perez²⁴. Cet objet d'étude multiple permet également de voir la mise en œuvre de « palmarès » au sein de la sphère médiatique et politique, et on pourra consulter à ce sujet l'article de Julie Bouchard de 2012²⁵. Selon un autre axe, Sandrine Garcia analyse le développement d'une évaluation de la « qualité universitaire » par de nouvelles formes d'expertise²⁶. Dès 2001, Christine Musselin décrit également les acteurs de cette expertise administrative dans une interprétation différente à partir de la sociologie des organisations qu'elle propose²⁷. Cette littérature s'appuie notamment sur l'analyse de la convention de Lisbonne de 1997.

En amont, et en particulier depuis les années 1960 jusqu'aux années 1980, plusieurs études développent des analyses structurelles de l'enseignement supérieur. Progressivement, la littérature étudiant l'enseignement supérieur prend une forme nouvelle, davantage spécialisée sur des objets restreints. Cela découle d'un changement de paradigme qui fait de l'enseignement supérieur un objet fondamental de l'économie nationale et internationale. Pourtant, les analyses structurelles de l'enseignement supérieur de la seconde partie du 20^e siècle ont grandement contribué à former notre hypothèse selon laquelle retenir l'établissement permet de comprendre l'aspect relationnel des formations de droit et d'analyser dans ce cadre les positionnements respectifs des étudiants et des enseignants. Les travaux de Bourdieu et Passeron qui retiennent le prisme de la discipline et le concept de champ pour décrire ce qui distingue d'une part les enseignants de telle institution et de telle discipline dans *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*²⁸, et d'autre part les étudiants entre eux en superposant leur discipline de rattachement avec leur origine sociale dans *Les héritiers : les étudiants et la culture*²⁹ ont été majeures dans la construction théorique de cette thèse. Les travaux de Christine Musselin, et des équipes de recherche qu'elle coordonne à Sciences Po, ont œuvré plus tard à décrire et préciser les processus décisionnels dans et sur l'enseignement supérieur. L'axe central de l'analyse qu'ils élaborent nous semble intéressant à confronter à cette économisation de l'enseignement supérieur puisqu'ils étudient ce champ comme n'importe quelle

²³Voir notamment Bruno, Isabelle, « La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, pp. 28-45, 2008.

²⁴ Eyraud, Corine, El Miri, Mustapha, Perez, Patrick, « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *Revue Française de Socio-Économie*, pp. 219-240, 2020.

²⁵ Julie Bouchard, « La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche », *Quaderni*, pp. 25-40, 2012.

²⁶ Garcia, Sandrine, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, vol. 70, pp. 66-87, 2008.

²⁷ Musselin, Christine, *La longue marche des universités françaises*, Presses Universitaires de France, 2001.

²⁸ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*

²⁹ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, *op. cit.*

institution d'État. L'enquête développée par Christine Musselin avec Erhard Friedberg entre 1987 et 1990 au sein d'une équipe du Centre de Sociologie des Organisations qui porte sur les ministères de l'Enseignement Supérieur en France et en Allemagne a donné lieu à la parution d'un ouvrage en 1993 intitulé *L'État face aux universités en France et en Allemagne*³⁰. Elle a d'ailleurs précédé de nombreuses autres recherches de ce centre sur les acteurs d'une expertise à partir du cas de l'enseignement supérieur, dont nous pouvons citer notamment l'ouvrage de Clémentine Gozlan sur les processus de décisions au sein de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES)³¹. Leur enquête Plus tard, les ouvrages de Christine Musselin se sont centrés sur l'aspect concurrentiel du monde universitaire le décrivant par sa dimension de « marché » comme c'est le cas dès 2005 dans *Le marché des universitaires*³² mais aussi en 2017 avec *La grande course des universités*³³ et l'année suivante dans son article « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index »³⁴. Parallèlement, la sociologie des politiques publiques de l'enseignement supérieur ne s'est pas seulement intéressée à l'aspect strictement politique et éducatif des réformes mais également aux outils qu'elles construisent et véhiculent. C'est notamment le cas des indicateurs statistiques en pleine recrudescence tant pour expliquer que pour gouverner l'enseignement supérieur. La centralité de concepts de *benchmarking* et de *new public management* dans la science politique de l'enseignement supérieur nous semble parlant sur ce point. Les travaux d'Isabelle Bruno se sont attachés à décrire cette technique du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie européenne de Lisbonne³⁵. Dans sa thèse, Bruno conclue que cette pratique manifeste la transition d'une « intégration par le droit » vers une « européanisation par le chiffre ». Elle atteste que la technique du benchmarking a été un levier pour réaliser un « Espace Européen de la Recherche » sur le modèle d'un marché compétitif. Dans la lignée des travaux de Desrosières³⁶, Bruno décrit ainsi en quoi cette « mise en nombre » va permettre aux pouvoirs politiques à l'échelle européenne de redéfinir l'enseignement supérieur par des moments de convention et de mesure. Plus tard, ses analyses de la quantification seront élargies

³⁰ Friedberg, Erhard, Musselin, Christine, *L'État face aux universités en France et en Allemagne*, Economica, 1993.

³¹ Gozlan, Clémentine, *Les valeurs de la science : Enquête sur les réformes de l'évaluation de la recherche en France*, ENS éditions, 2020.

³² Musselin, Christine, *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*, Presses de Sciences Po, 2005.

³³ Musselin, Christine, *La grande course des universités*, Presses de Sciences Po, 2017.

³⁴ Aust, Jérôme, Mazoyer, Harold, Musselin, Christine « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, pp. 9-37, 2018.

³⁵ Bruno, Isabelle, *Déchiffrer l'"Europe compétitive" : étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, Thèse de doctorat, Sciences Po, 2006.

Voir aussi Bruno, Isabelle, Clément, Pierre, Laval, Christian, *La grande mutation. Éducation et néolibéralisme en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.

³⁶ Desrosières, Alain, *Pour une sociologie historique de la quantification : L'Argument statistique I*, Presses des Mines, 331 p., 2008.

à l'État dans lesquels elle revient sur sa mise « sous pression statistique »³⁷. La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 a en particulier institutionnalisé l'obligation pour les établissements publics telles que les universités de recourir à des indicateurs de performance dans les différents domaines relevant de la finance publique. Dans leur article³⁸ « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur » paru en 2020 dans la *Revue Française de Socio-Économie*, Corine Eyraud, Mustapha El Miri, et Patrick Perez, reviennent sur les implications économiques et administrative de cette loi en prenant pour objet le cas de l'enseignement supérieur. Ils concluent de cette « nouvelle forme de rationalité » le passage à un « management par objectif et à un financement à la performance »³⁹.

L'établissement au cœur de trois échelles : politiques publiques, trajectoires étudiantes, et représentations disciplinaires

L'argumentation de cette thèse repose sur trois parties qui appréhendent les établissements de l'enseignement supérieur comme l'objet central des politiques publiques (partie 1), comme un facteur déterminant des trajectoires étudiantes (partie 2) et comme une variable explicative des représentations disciplinaires des enseignants et des étudiants (partie 3).

La première partie entend préciser en quoi la création d'un espace de l'enseignement supérieur européen par la stratégie de Lisbonne installe une gestion des établissements entre deux tendances que nous décrivons à travers le rapport harmonisation d'un système/compétitivité de ses membres. Nous commencerons par décrire comment en France les réformes successives de l'enseignement supérieur ont progressivement instauré l'obligation pour les établissements de quantifier leur performance. Cette utilisation de données chiffrées s'inscrit dans le changement de paradigme que nous évoquons plus haut et qui fait de l'enseignement supérieur un objet central d'une économie concurrentielle. Ensuite, nous présenterons à partir d'une enquête réalisée au sein du service statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur (SIES) en quoi ce service révèle l'investissement gouvernemental dans des données statistiques sur l'enseignement supérieur. Parallèlement, nous tenterons d'analyser comment ces statisticiens du ministère de l'Enseignement Supérieur réagissent à ces forts enjeux politiques par un investissement de la « neutralité » et de la « technique ». Cela n'est pas sans rappeler le discours professionnel des enseignants-chercheurs de droit. Enfin, nous travaillons sur le cas de la loi de programmation de la recherche (LPR) en

³⁷ Bruno, Isabelle, Didier, Emmanuel, *Benchmarking. L'État sous pression statistique*, Paris, La Découverte / Zones, 2013

³⁸ Eyraud, Corine, El Miri, Mustapha, Perez, Patrick, « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *op. cit.*

³⁹ *Ibid.*, page 167.

décrivant que cette loi réaffirme le renforcement de l'utilisation du domaine de la connaissance comme levier économique. Elle met en lumière une gestion de la recherche dans laquelle le financement est conditionnée aux résultats. Nous prolongerons notre analyse en mettant cette loi en parallèle avec loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) de 2018. Elle illustre en quoi l'orientation des étudiants s'inscrit et renforce cette visée politique chiffrée. Cela s'exprime par la gestion des risques comme principe premier de l'orientation.

La deuxième partie propose de traiter la tension entre les deux tendances évoquées plus haut que sont l'uniformité et la variabilité par l'étude des différenciations qui s'observent entre trois formations de droit d'Île-de-France : celles de l'Université Paris 2 Panthéon-Assas, de l'Université Paris Nanterre et de l'Université Paris-Est Créteil. D'abord, à partir d'une analyse statistique qui utilise les données d'orientation des étudiants de droit en Île-de-France, nous décrirons en quoi l'espace francilien de ces formations voit une polarisation sociale des étudiants entre les établissements. Cette polarisation n'est pas indépendante de l'application de la loi ORE qui entend, notamment à partir de la plateforme *Parcoursup*, responsabiliser les étudiants dans leur orientation par la prise en compte de leurs capacités. Les statistiques de sélection que chaque établissement doit publier sur son site web selon l'article 5 de cette loi⁴⁰ apparaissent comme un outil de l'orientation active des étudiants. Nous confronterons ensuite ces données à notre étude des journées de rentrée de ces trois formations afin de préciser que la différenciation des trajectoires étudiantes peut être comprise également à partir des socialisations des étudiants, distinctes suivant les établissements. Nous convoquerons ici l'hypothèse que le capital symbolique de l'établissement influe sur la perception que les enseignants se font de leur public étudiant et sur les choix d'orientation des étudiants. Enfin, nous utiliserons la méthode des analyses de séquences pour représenter ces différenciations de trajectoires entre les étudiants inscrits en droit en Île de France. Cela nous permettra de décrire ce qui peut faire varier des trajectoires d'étudiants en termes notamment de type de baccalauréat et d'établissement d'inscription.

La troisième partie resserre l'analyse sur les positionnements relatifs des enseignants-chercheurs et des étudiants vis-à-vis de ces réformes de l'enseignement supérieur. Elle entend préciser en quoi ces effets se confrontent aux représentations disciplinaires de ces différents acteurs que sont les étudiants et les enseignants-chercheurs. D'abord nous nous concentrerons sur l'étude des enjeux de positionnement de la discipline juridique au sein du champ académique. À partir des entretiens recueillis auprès des enseignants-chercheurs de ces trois formations, nous préciserons la tension qui émane de leurs discours entre d'une part la défense d'une uniformité d'enseignement, et d'autre

⁴⁰ Voir la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777>.

part la prégnance d'un rapport symbolique hiérarchisé entre les différents établissements de la discipline. Ensuite, nous nous concentrerons sur les représentations étudiantes à l'égard de ces enjeux – la hiérarchie entre les établissements, la discipline, mais également les professions juridiques – en exploitant les questionnaires que nous avons récoltés auprès de 819 étudiants de ces trois formations. Il s'agira de mettre en avant les disparités du sens donné aux études de droit qui apparaissent chez les étudiants. Nous décrirons en quoi ces disparités combinent à la fois des inégalités sociales et une différenciation entre les établissements. Enfin, nous nous appuierons sur l'ensemble de ces données pour définir l'espace social des étudiants en droit que nous représentons dans une analyse des correspondances multiples (ACM). Nous en tirons une typologie des profils d'étudiants de droit.

Partie 1.

**Réformer l'enseignement supérieur et la recherche :
du système européen à la gestion individualisée des
établissements**

Introduction

La centralité des données statistiques est apparue très tôt dans notre étude de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR). Que cela soit dans les textes de lois et rapports qui encadrent l'enseignement supérieur et la recherche, dans les descriptions et données que mettent à disposition les établissements eux-mêmes, mais aussi dans les documents que véhicule le ministère de tutelle auxquels ils sont rattachés, ou encore dans le traitement médiatique dont *Parcoursup* a été l'objet, tous les éléments explicatifs que nous avons pu récolter étaient des indicateurs chiffrés. La statistique administrative n'a rien d'étonnant, ou de nouveau, mais c'est la production massive de données quantitatives, et dans un second temps leur publication en « open data », par les différentes institutions qui gravitent autour et dans l'ESR, qui nous semble davantage intéressante.

Cet investissement dans les données quantitatives n'est pas un phénomène isolé, mais il accompagne l'accentuation de la responsabilité économique qui est attribuée aux établissements. Si les différents établissements se doivent de produire des données sur leur propre condition et évolution, ou autrement dit s'auto-quantifier et s'auto-évaluer, c'est parce qu'ils se doivent de « rendre des comptes » sur leur activité économique. La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 est très parlante sur ce point. Elle a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques et nous convoquerons ces différentes analyses au cours de notre argumentation. En particulier, l'article de Corine Eyraud, Mustapha El Miri, et Patrick Perez⁴¹ qui a été publié dix ans après l'application de cette loi nous semble à travers ce que ce texte décrit des effets de cette loi sur l'ESR. Dorénavant, les indicateurs – dont la production est obligatoire – auront pour objectif de mesurer la performance économique des politiques publiques. Ces indicateurs proviennent de conventions décrits dans la maquette budgétaire de la loi LOLF, et les résultats servent à déterminer les crédits qui seront finalement dédiés aux institutions. Mais la loi LOLF, qui a déjà une vingtaine d'années aujourd'hui, s'inscrivait déjà en 2001 dans un processus réformateur plus large, en termes de temporalité et par sa dimension internationale. Nous l'avons présenté dans l'introduction de cette thèse, notre description des reconfigurations de l'enseignement supérieur et de la recherche s'appuie sur ce changement de paradigme qui conduit à regarder l'éducation comme un levier de l'économie nationale et internationale. Nous commencerons ici l'argumentation de cette thèse par la problématisation du processus réformateur de l'enseignement supérieur comme étant à l'origine d'une gestion complexe qui combine deux tendances a priori contradictoires mais dont la

⁴¹ Eyraud, Corine, El Miri, Mustapha, Perez, Patrick, « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *op. cit.*

complémentarité provient de l'utilisation de données statistiques. Ces deux tendances énoncées dans l'introduction de cette thèse – d'uniformité et de variabilité – offrent un prisme d'observation de ce qui découle de la quantification massive de l'enseignement supérieur et de la recherche. D'une part, ces données statistiques produisent une description à partir d'une production massive d'indicateurs, et dont la quantité est particulièrement difficile à intégrer dans une lecture synthétique de l'ESR. D'autre part, ces indicateurs conduisent à s'habituer à une lecture resserrée à différentes échelles en reportant des outils statistiques communs par institution, par filière, par étudiant, etc. Plus largement, cette quantification instaure la définition d'outils qui sous-tendent les bases de la commensuration par un espace commun de mesure, mais aussi la définition d'individus statistiques – les établissements – dorénavant comparables et en concurrence.

Pour développer notre analyse, nous débuterons cette première partie en nous attachant à décrire comment ces réformes de l'enseignement supérieur – de la fin des années 1990 à nos jours – conduisent à inscrire l'enseignement supérieur dans une nouvelle politique économique, et progressivement à instaurer une lecture de ce champ à travers la performance des institutions et des acteurs. Nous élaborons notre argumentation en croisant une sociologie des politiques publiques avec une sociologie de la quantification. Ce double ancrage nous permet de décrire en quoi la pensée chiffrée de l'enseignement supérieur, qu'instaure le cadre législatif et sa réappropriation par les institutions, tend à construire un système commun de l'ESR au niveau européen et national qui s'appuie sur l'introduction d'une variabilité de traitement entre les établissements. Nous confronterons cela avec les trajectoires des étudiants et les enjeux disciplinaires dans la deuxième et troisième partie de cette thèse. Après avoir décrit cette centralité des données statistiques dans la description et la gestion de l'enseignement supérieur, nous présenterons l'enquête que nous avons réalisée sur le service statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur (SIES). Afin de saisir les enjeux qui s'exercent sur la production de statistiques du ministère de l'Enseignement Supérieur, nous nous sommes intéressée aux productions de ce ministère, mais également à ses producteurs. Cette analyse prend appui sur une étude des publications du SIES, sur l'exploitation statistique de leurs bases de données, mais aussi la réalisation d'entretiens tant avec la direction de ce service qu'avec les statisticiens qui y travaillent. Notre enquête a été réalisée en parallèle de notre venue dans ce service dans lequel nous venions travailler pour utiliser leurs bases de données et notamment le « système d'information sur le suivi des étudiants (ou base « SISE »). Nous resserrons ensuite notre analyse dans le troisième et dernier chapitre de cette partie en mettant en parallèle deux lois plus récentes que sont la loi de programmation de la recherche (LPR) de 2020 et la loi relative à l'orientation et à la réussite des

étudiants (ORE) de 2018. En poursuivant notre argumentation à partir du changement de paradigme qui met au centre de la gestion quantifiée de l'enseignement supérieur l'objectif d'en faire un levier central de la croissance économique, nous décrivons le rôle de ces deux lois dans cette évolution. Par cette mise en parallèle de la gestion de la recherche et de l'orientation des étudiants nous chercherons à mettre en lumière en quoi l'investissement dans la quantification de l'enseignement supérieur conduit à soutenir une politique des individualités. Puis, nous développerons dans les deux autres parties de cette thèse ce que ce changement de paradigme influe aux niveaux des acteurs du champ académique que sont les étudiants et les enseignants-chercheurs.

Chapitre 1. Les réformes européennes de l'enseignement supérieur et de la recherche : organiser l'harmonisation pour encadrer la compétitivité

En juin 1999, un an après la déclaration de la Sorbonne, la déclaration de Bologne promulguait pour les 29 pays européens signataires deux principes complémentaires à suivre. Il s'agissait d'une part de favoriser l'harmonisation des différents cadres nationaux pour consolider un système commun d'enseignement supérieur et de recherche, et d'autre part de définir pour objectif premier l'amélioration de la position de l'enseignement supérieur européen dans l'espace international.

Paradoxalement, l'harmonisation commune a été définie comme un outil pour installer l'objectif d'une meilleure compétitivité au sein du système européen d'enseignement supérieur. Dans le texte de la déclaration de Bologne, l'accent est ainsi porté sur l'amélioration de son rayonnement international :

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.⁴²

Ces deux principes – que sont la création d'un système européen commun et l'insertion dans la concurrence internationale – y sont décrits comme deux pendants qui assurent une meilleure compétitivité à atteindre au niveau européen :

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial.

Un an plus tard, cette imbrication est prolongée dans sa dimension économique avec la Stratégie de Lisbonne qui prévoit d'ici 2020 de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »⁴³. À la suite de ce conseil européen, plusieurs lois – dont relève plus ou moins directement le domaine de l'enseignement supérieur – se sont « tournées vers l'objectivation systématique des performances » pour reprendre les termes employés par Frédéric

⁴² Voir le texte de la déclaration de Bologne du 19 juin 1999.

⁴³ Conclusions de la présidence du conseil européen Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, European Parliament.

Lebaron en 2008⁴⁴. Ces outils offrent ainsi un terreau pour cette mise en compétition des systèmes par la dimension comparative qu'ils comportent. Cette objectivation systématique a conduit depuis au développement massif d'outils de mesure nationaux mais également internationaux.

Les organisations internationales jouent un rôle central dans ce travail de détermination d'indicateurs communs pour favoriser la comparaison entre les différents pays européens. Au niveau du cadrage national de notre terrain, le décret 2013 relatif à l'Autorité de la statistique publique implique que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) transmette et participe à la création d'indicateurs statistiques pour l'Office statistique des Communautés européennes⁴⁵.

Au niveau du service statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur (SIES), cela se traduit par des chargés d'études internationales qui travaillent dans le cadre de groupe de travail de l'OCDE à la définition d'indicateurs communs avec les pays membres de l'organisation. Ces groupes de travail conduisent à ce que les différents pays s'accordent sur des méthodologies communes à l'échelle internationale, mais sans que cela influe nécessairement sur les méthodologies nationales. De ce fait, les indicateurs qui prennent pour objet le cas de l'ESR français peuvent être relativement différents entre une publication de l'OCDE et celle du ministère.

Ce décret de 2013 s'inscrit dans cette série de lois qui encadrent la mesure de la performance des institutions publiques, l'outil principal de cette mesure étant la production d'indicateurs de performance. D'abord, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 prévoit d'organiser l'évaluation des activités étatiques à implication budgétaire notable : elle associe des « objectifs précis » à des indicateurs définis permettant la mesure de résultats⁴⁶. En 2007, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) vient prolonger cette objectivation des performances. Si cette loi n'impulse pas le développement de la production de statistiques et d'indicateurs de performance par les établissements, comme cela peut être déjà effectif de manière autonome au sein des services statistiques des établissements par exemple, elle institutionnalise cependant son caractère systématique. En s'inscrivant dans la lignée de la loi LOLF, la LRU requiert d'évaluer ses performances par des indicateurs, afin de présenter ses résultats, et présente

⁴⁴ Lebaron, Frédéric, Comment mesurer les "performances" des universités ? Quelques réflexions sur la mise en place d'indicateurs à l'Université de Picardie, *MEI*, n°28, 2008.

⁴⁵ Voir le décret du janvier 2013 Décret n° 2013-34 du 10 janvier 2013 modifiant le décret n° 2009-250 du 3 mars 2009 relatif à l'Autorité de la statistique publique et le décret n° 2009-318 du 20 mars 2009 relatif au Conseil national de l'information statistique et au comité du secret statistique.

⁴⁶ Article 54 de la loi LOLF : « Sont joints au projet de loi de règlement [...] les rapports annuels de performances, faisant connaître, par programme, en mettant en évidence les écarts avec les prévisions des lois de finances de l'année considérée, ainsi qu'avec les réalisations constatées dans la dernière loi de règlement [...] les objectifs, les résultats attendus et obtenus, les indicateurs et les coûts associés ».

Voir aussi : Brunetière, Jean-René, « Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : une occasion de débat démocratique ? », *Revue française d'administration publique*, 2006.

l'évaluation comme étant le pendant de l'autonomie : « les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs »⁴⁷. Enfin, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR) de 2013 poursuit cette voie en affirmant « le soutien méthodologique » des services et établissements publics de l'État chargés des études statistiques « dans l'élaboration et la communication de ces statistiques »⁴⁸.

Partir de ce processus d'harmonisation européen qui se combine avec un objectif de concurrence internationale nous semble nécessaire pour décrire les enjeux qui s'exercent à l'échelle nationale entre les établissements et les formations. Cela est d'autant plus essentiel que cette quantification massive de l'enseignement supérieur n'est pas isolée, mais elle s'inscrit dans un processus réformateur élargi aux institutions publiques.

L'élargissement de la gouvernance des institutions publiques par le développement de leur mise en chiffres est notamment décrit par d'Alain Supiot. Dans ses différents travaux, il dépeint la tendance générale d'une « gouvernance par les nombres » pour reprendre le titre de ses cours au Collège de France entre 2012 et 2014⁴⁹. À cette occasion il revient rapidement sur le cas l'enseignement supérieur qui n'est qu'une partie de ce processus.

Plus précisément, Alain Supiot avance que cette gouvernance par les nombres est d'autant plus forte qu'elle possède le soutien de la Loi et qu'elle mobilise le droit. Il définit dans ces cours cette politique comme un « ultralibéralisme » dans lequel le « droit est converti en instrument au service du calcul »⁵⁰. Contrairement aux travaux d'Alain Desrosières – qui a lui aussi travaillé tout au long de son œuvre sur ce sujet – Alain Supiot préfère l'expression de gouvernance par les nombres à celle de gouvernement en ce que « la notion de gouvernance désigne cette intériorisation de la norme ». Supiot précise alors qu'à la différence du gouvernement qui opère en surplomb des gouvernés, et subordonne la liberté individuelle au respect de certaines limites, la gouvernance part de cette liberté qu'elle ne cherche pas à limiter mais à programmer »⁵¹. Cet ouvrage d'Alain Supiot a largement contribué à la compréhension des effets de ces catégorisations statistiques. Il y décrit en quoi ces mises en nombres sont également des marques d'appartenances à des groupes sociaux :

⁴⁷ Article 20, II, loi LRU, 2007.

⁴⁸ Article 31, loi ESR, 2013.

⁴⁹ Supiot, Alain, *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*, Fayard, 2015.

⁵⁰ Ibid., Chapitre 7 « Calculer l'incalculable : la doctrine *Law and Economics* ».

⁵¹ Ibid., « L'hybridation du communisme et du capitalisme » dans Chapitre 6 « L'asservissement de la Loi au Nombre : du Gosplan au Marché total ».

L'admission d'un jeune diplômé dans un grand corps de l'État n'est pas seulement un acte administratif répondant à une rationalité organisationnelle, c'est aussi un acte symbolique, qui va insuffler chez l'impétrant un esprit de corps, c'est-à-dire une solidarité de type confrérique dont on sait la puissance dans le fonctionnement concret de l'État dans notre pays. De même, la qualification juridique de « jeune qui réside dans une zone urbaine sensible » n'est pas seulement l'instrument neutre de mise en œuvre d'un savoir supposé sur les causes du chômage : elle est aussi une marque d'appartenance à un groupe social⁵².

Nous retenons de ces deux auteurs dans notre analyse la déconstruction qu'ils opèrent au sujet des statistiques publiques. Leurs travaux respectifs permettent d'analyser, derrière leur apparente neutralité, les visions du monde que véhiculent les données chiffrées produites par les institutions publiques.

Pour développer notre propos, nous nous attacherons en particulier à décrire comment cette production massive d'indicateurs s'inscrit dans un processus plus large d'une gestion individualisée des institutions de l'enseignement supérieur. Autrement dit, l'utilisation d'indicateurs statistiques sur l'enseignement supérieur n'est pas indépendante d'une économisation de ce domaine qui s'appuie sur un traitement politique et économique individualisé.

Les politiques publiques qui oscillent entre une gestion nationalisée de l'ESR et le développement d'une territorialisation dans la gestion de ce domaine permettent d'illustrer comment cette tension européenne entre harmonisation et compétitivité est également observable au niveau national.

1.1 Planifier l'économisation de l'ESR : entre internationalisation et territorialisation

Ce processus « d'économisation » de l'enseignement supérieur et de la recherche que nous exposons a été largement étudié par de nombreux travaux sociologiques et politistes. Une part importante de cette littérature s'appuie sur l'analyse des réformes européennes pour décrire la rupture qu'elles opèrent dans la conception de la gestion de l'ESR.

L'économisation de l'enseignement supérieur constitue un angle pertinent de notre analyse pour comprendre le rapport entre une internationalisation et une territorialisation qui régit la gestion de l'ESR depuis la fin du 20^e siècle. La performance économique de l'ESR qui apparaît en tant qu'objectif conduit à ce que les établissements soient au centre de la gestion globale de ce champ.

⁵² *Ibid.*, voir la première partie « Du règne de la Loi à la gouvernance par les nombres ».

Cette responsabilisation – ou autonomisation – des établissements nous semble être ce qui permet de comprendre pourquoi deux tendances, *a priori* contradictoires, tiennent ensemble dans ce processus réformateur : l’harmonisation du système de l’ESR européen et la mise en concurrence de ses institutions s’inscrivent dans cette visée d’amélioration de la performance économique du domaine de l’enseignement supérieur et de la recherche.

Encadré n°1 :

Dates clés des principales restructurations de l’enseignement supérieur et de la recherche (ESR) depuis la fin du 20^e siècle

- ◆ Création du comité national d’évaluation en janvier 1984 chargé d’évaluer les activités de l’ensemble des établissements d’enseignement supérieur. Ce comité comprendra quinze personnalités nommées par décret en Conseil des ministres : neuf représentants de la Communauté scientifique, quatre personnalités qualifiées en matière d’économie et de recherche, un membre du Conseil d’État et un membre de la cour des Comptes ;
- ◆ La déclaration de Bologne est signée par 29 États européens en juin 1999 pour un espace européen d’enseignement supérieur et de recherche. Quelques mois auparavant Claude Allègre appelait à sa création lors de la déclaration de la Sorbonne qui incitait à harmoniser les différents systèmes d’enseignement supérieur et permettre la circulation des étudiants ;
- ◆ La loi sur l’innovation et la recherche de juillet 1999 vient modifier par l’ajout des « contrats pluriannuels » définis avec l’État et leur évaluation, la loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d’orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France⁵³ ;
- ◆ La stratégie de Lisbonne est annoncée en mars 2000 par la présidence du Conseil européen de Lisbonne ;
- ◆ Mise en place entre 2003 et 2004 par Luc Ferry ministre de la Jeunesse, de l’Éducation nationale et de la Recherche puis par François Fillon ministre de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche du système « Licence-Mastère-Doctorat » (LMD) selon les « standards européens » dans un souci de construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur (voir la chronologie des ministères entre

⁵³ « Tout établissement public de recherche peut conclure avec l’État des contrats pluriannuels qui définissent, pour l’ensemble de ses activités, les objectifs de l’établissement ainsi que les engagements réciproques des parties. L’exécution de ces contrats fait l’objet d’une évaluation », *LOI n° 99-587 du 12 juillet 1999 sur l’innovation et la recherche (1)*, Légifrance.

2002 et 2021). C'est également la première année de l'élaboration et de la diffusion du classement de Shanghai ;

- ◆ Mise en place de l'agence nationale de la recherche (ANR) en février 2005 ;
- ◆ Adoption en avril 2006 de la loi n° 2006-450 de programme pour la recherche à l'origine de la naissance de l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Cette loi est la traduction législative du Pacte pour la recherche qui rénove le système national de recherche et de l'innovation en vue de conforter le rayonnement international de la France. Le financement de la recherche devrait atteindre 6 milliards en trois ans.
- ◆ Promulgation en août 2007 de la loi n° 2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) qui « a conféré aux universités une autonomie qui leur permet désormais de se doter d'une réelle stratégie internationale »⁵⁴. Des « responsabilités et compétences élargies » sont conférées aux universités telle que l'autonomie budgétaire et un assouplissement des normes des membres des conseils d'administration.
- ◆ Mise en place en 2010 des « investissements d'avenir » (PIA) dans le cadre du grand emprunt pour soutenir la recherche et l'innovation par des appels à projets nationaux.
- ◆ Adoption en juillet 2013 de la loi n° 2013-660 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.
- ◆ Promulgation de la loi de programmation de la recherche (LPR) en décembre 2020 pour les années 2021 à 2030.

L'idée principale que nous retirons de ces études est celle de la définition de l'amélioration des performances européennes dorénavant comme une fin en soi. Si le principe de mise en concurrence du système européen de l'enseignement supérieur n'est pas nouveau – à la fois entre les institutions d'une nation et entre les différentes nations – ce serait l'addition de ces réformes qui soutiendrait ce nouvel objectif de performance.

Les travaux de Sandrine Garcia retracent en particulier l'influence du processus de Bologne dans ces évolutions. Dans son article de 2009 intitulé « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur » Sandrine Garcia explicite que ce processus peut être analysé comme un outil politique forgé pour asseoir « l'économicisation » de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁵⁴ Voir le séminaire de la Conférence des présidents d'université (C.P.U.) et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DREIC et D.G.E.S.I.P.) qui ont organisé les 27 et 28 mai 2010 à l'Université de Poitiers des journées sur les stratégies d'internationalisation des universités, en ligne ici : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51811/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51811/seminaire-queelles-strategies-pour-une-internationalisation-des-universites-outils-et-objectifs.html>

L'auteure expose que cet outil a été mis en place par Claude Allègre « pour actualiser une conception de l'enseignement au service d'un « grand marché ». L'argumentation que développe Sandrine Garcia démontre ainsi que ce processus de Bologne « permet de changer les rapports de force en sa faveur »⁵⁵, et qu'il instaure une rupture à l'origine d'une « réorientation des politiques publiques d'enseignement supérieur pour les subordonner à un utilitarisme économique ». Pour l'auteure, si ce changement a pu avoir lieu, c'est parce que ces réformes ont été « facilitées par l'acceptation implicite d'un problème politiquement construit : l'incapacité de l'université à remplir ses missions ». Sandrine Garcia précise que cette réorientation passe par la mise en place de deux objectifs : d'une part par la captation d'étudiants étrangers, et d'autre part par la « stimulation » de la recherche « à condition qu'elle puisse donner lieu à des innovations permettant des applications industrielles ou technologiques »⁵⁶. Elle y décrit ainsi la dimension d'instrumentalisation de l'ESR présente dans ces politiques. Parallèlement, les travaux d'Isabelle Bruno et notamment sa thèse intitulée *Déchiffrer l'« Europe compétitive » : étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*⁵⁷ détaillent comment la stratégie de Lisbonne qui a suivi a impulsé la construction d'outils statistiques de comparaison. Deux ans après sa thèse, Bruno précise dans son article « La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement » l'influence qu'a eu en particulier le « benchmarking ». L'auteure décrit le rôle du « benchmarking », et plus largement de la comparaison chiffrée, dans la légitimation de ce « fait admis de tendre toute organisation humaine vers un but de compétitivité »⁵⁸.

Ces différents travaux nous permettent également de distinguer la polysémie qui permet de qualifier les différentes dimensions de la constitution de l'ESR en tant que levier de la croissance économique. Nous distinguons en effet plusieurs termes en fonction des différentes phases que sont l'instrumentalisation de l'ESR au service de la croissance économique, ou autrement dit sa compréhension dans une « économie de la connaissance ». Cette étape précède l'économisation de l'ESR qui conduit à développer de nouveaux principes de gestion qui permettent de l'insérer dans un utilitarisme économique, voire dans une réduction des dépenses allouées. Un changement plus fort distingue la dernière étape en ce qu'il induit une modification du fonctionnement de l'ESR dont les individus tendent à faire reposer leurs actions sur des principes concurrentiels d'ordre économique pour l'accès aux financements publics.

⁵⁵ Garcia, Sandrine, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, pp. 154-172, 2009.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Bruno, Isabelle, *Déchiffrer l'« Europe compétitive » : étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, thèse de sciences politiques, IEP Paris, 2006.

⁵⁸ Bruno, Isabelle, « La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement », *op. cit.*

Le rôle joué par le Conseil européen de Lisbonne dans cette nouvelle logique est significatif en ce qu'il inscrit la production de connaissances dans cette logique économique. En conclusion, le Conseil européen de Lisbonne décrivait en mars 2000 la mise en place « d'une nouvelle méthode ouverte de coordination permettant de diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE ». Cette diffusion de bonnes pratiques prend justement appui sur une évaluation comparative internationale. Le paragraphe 37 de ce Conseil met en évidence les outils – calendriers, objectifs, indicateurs – qui instaurent ce benchmarking :

- définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ;
- établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui soient adaptés aux besoins des différents États membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ;
- traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ;
- procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements⁵⁹.

L'intégration des « pairs » dans ce processus d'évaluation comparative, exprimée dans le dernier tiret de ces quatre points, induit que la définition de « bonnes pratiques » ambitionne de comprendre les enseignants-chercheurs dans ce nouvel objectif de performance à l'échelle mondiale. À ce sujet, Isabelle Bruno conclue qu'il est « ainsi suggéré que le chercheur est tenu, « par la force des choses », d'observer les lois du marché et l'exigence corrélative de compétitivité »⁶⁰.

Faire des établissements le maillon central de l'économisation de l'ESR

En parallèle de cette internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, plusieurs lois nationales se sont attachées à développer des regroupements d'établissements sur l'ensemble du territoire. Ces deux niveaux d'action politique complexifient le paysage de l'ESR en ce qu'ils

⁵⁹ Conseil européen de Lisbonne du 23 et 24 mars 2000. Voir en ligne ici : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

⁶⁰ Bruno, Isabelle, « Le temps des « chercheurs-entrepreneurs » : sens et pouvoir du benchmarking dans l'espace européen de la connaissance », *Quaderni*, 2009.

additionnent deux objectifs pour les établissements : se positionner au niveau régional et national, et apparaître dans l'échelle internationale.

Le cas des Pôles pluridisciplinaires de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) créés en 2006 par la loi de programme pour la recherche illustre cela. Ces regroupements ont pour objectif de permettre aux universités, grandes écoles et organismes de recherche de « mutualiser » leurs moyens et leurs activités. D'une part ces regroupements doivent permettre aux établissements de profiter de moyens d'une grande entité par leur mise en commun, mais aussi de s'inscrire dans un développement de l'ESR à l'échelle régionale. Ces pôles ont été déterminés dans le but de proposer une offre de recherche et de formation qui serait « plus cohérente » et mieux « adaptée aux besoins des territoires ». En septembre 2012, on comptait 26 de ces pôles sur l'ensemble du territoire, mais ils ont été progressivement remplacés par des communautés d'universités et établissements (COMUE) que définissait la loi ESR de 2013.

Cette territorialisation des établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche a été analysée en particulier par Jérôme Aust, et notamment dans sa thèse de 2004 intitulée *Permanences et mutations dans la conduite de l'action publique : le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*⁶¹. Jérôme Aust retrace historiquement la dynamique de l'État qu'il décrit « entre retrait et réinvestissement des territoires » pour reprendre l'expression qu'il mobilise dans un article de 2012 avec Benoît Cret⁶².

Dans l'ouvrage collectif *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*⁶³ dirigé par Thierry Chevallier et Christine Musselin publié en 2014, l'analyse des réformes de l'enseignement supérieur se fait également au prisme de l'analyse de cette combinaison entre des logiques territoriales et des enjeux nationaux.

Les apports de cet ouvrage sont éclairants pour notre étude en ce qu'ils présentent une analyse opposée aux auteurs que nous avons précédemment cités au sujet de l'internationalisation de l'ESR. En effet, si Chevallier et Musselin présentent dans leur ouvrage de nombreux cas internationaux à partir de différents pays, ils s'attachent à préciser que les « nuances » sont préférées au cadre « d'analyse global et général ». Les contributions dégagent la « place croissante des logiques territoriales dans le développement des systèmes d'enseignement supérieur » et relativisent « sans faire disparaître cette valorisation du caractère national »⁶⁴.

⁶¹Aust, Jérôme, *Permanences et mutations dans la conduite de l'action publique : le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*, thèse de doctorat en sciences politiques, 2004.

⁶² Aust, Jérôme, Cret, Benoît, « L'État entre retrait et réinvestissement des territoires. Les Délégués régionaux à la recherche et à la technologie face aux recompositions de l'action publique », *Revue française de sociologie*, pp. 3-33, 2012.

⁶³Chevallier, Thierry, Musselin, Christine (dir.), *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*, PUR, 2014.

⁶⁴ *Ibid.*, page 12.

Dans cette même lignée, Olivier Provini développe une analyse similaire à partir de son étude de la circulation des réformes en Afrique de l'Est⁶⁵. Il met en évidence à partir de ce terrain en quoi les « bonnes pratiques » se diffusent selon les « exigences » d'acteurs décisionnaires tout en y défendant l'hypothèse selon laquelle la structuration universitaire locale n'est pas déterminée par des règles internationales qui s'imposeraient. Olivier Provini expose les processus décisionnels par lesquels ces réformes universitaires en Afrique de l'Est se constitueraient par des logiques propres et non comme une « simple application pratique d'un agenda emprunté à l'extérieur et/ou imposé par l'extérieur »⁶⁶.

Ces différentes analyses nous semblent importantes pour saisir ces enjeux politiques divers qui évoquent à la fois la formation d'un système commun, harmonisé, et la nécessité de réaliser des objectifs propres à l'échelle nationale et à des échelles plus fines. Nous en déduisons une analyse de cette tension entre d'une part une transformation globale qui découle de la quantification – l'économisation des établissements en les « commensurant »⁶⁷ – et des situations locales diversifiées qui conduisent à des applications inégales. Dans ce cadre, il en est de la responsabilité de chaque établissement de développer une stratégie pour se maintenir entre ces deux extrémités de l'espace quantitatif concurrentiel commun.

1.2 Usages des statistiques et discours d'expertise dans le processus réformateur de l'ESR

L'ambition d'améliorer le rayonnement international de l'espace européen de l'enseignement supérieur s'appuie sur l'évaluation des performances. Dans le contexte contemporain, ou néolibéral, la réalisation de cette ambition se traduit par la production et l'utilisation d'outils quantitatifs. Ces indicateurs, décrits à travers leur dimension technique et leur « neutralité », permettraient d'évaluer le respect des « bonnes pratiques » édictées et d'en tirer des résultats en fonction des objectifs préalablement définis.

Dans leur article intitulé « Les indicateurs de « performance » universitaire. Outils statistiques de la privatisation de l'excellence »⁶⁸ publié en 2012, Nicolas Brusadelli et Frédéric Lebaron exposent les enjeux chiffrés de ce processus politique réformateur engagé depuis le début des années 2000. Les

⁶⁵ Provini, Olivier, « La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Logiques de convergences et tendances aux divergences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°15, pp. 281-307, 2016.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Espeland, Wendy Nelson, Stevens, Mitchell. "Commensuration as a Social Process", *Annual Review of Sociology*, pp. 313-343, 1998.

⁶⁸ Brusadelli, Nicolas, Lebaron, Frédéric, « Les indicateurs de « performance » universitaire. Outils statistiques de la privatisation de l'excellence », *Savoir/Agir*, pp. 97-104, 2012.

deux auteurs décrivent les mécanismes qui ont conduit à produire une description chiffrée particulière de l'enseignement supérieur. L'axe majeur de ses transformations que présente l'article est celui du *New Public Management* (NPM) par lequel les réformateurs se seraient intéressés à analyser surtout la gestion économique des établissements et n'auraient que très peu développé des clés de lecture pour les usagers que sont les étudiants et les familles. Nicolas Brusadelli et Frédéric Lebaron illustrent leur propos en prenant notamment l'exemple des palmarès universitaires. Ces palmarès, d'après les auteurs, « permettent la captation de la clientèle recherchée, et visent aujourd'hui à orienter également la clientèle universitaire française ». Pourtant, il pourrait être « envisagé d'intégrer à un indicateur synthétique de performance universitaire l'indice de démocratisation »⁶⁹ en diversifiant les points de vue que convoquent les indicateurs définis.

En parallèle des palmarès universitaires, la quantification internationale, et notamment au niveau des organisations internationales, possède un rôle significatif dans la diffusion de discours chiffrés qui véhiculent une vision économique des enjeux de l'ESR. Dès 2008, Roser Cussó et Corinne Gobin mettaient en évidence le rôle des organisations internationales dans l'utilisation d'indicateurs statistiques sur l'enseignement supérieur dans leur article intitulé « Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ?⁷⁰ ». D'après les auteures, cette centralité des statistiques dans les discours politiques, et notamment dans ceux que diffusent les organisations internationales, aurait deux effets. D'une part l'usage de ces formulations techniques produirait une véritable rupture avec les discours politiques de la fin du 20^e siècle, et d'autre part cela conduirait à exclure le changement politique du débat. Roser Cussó et Corinne Gobin analysent cette rupture par l'instauration d'une « profonde homogénéisation du discours politique institutionnalisé à laquelle nous assistons ces deux dernières décennies »⁷¹. Elles indiquent que cette homogénéisation résulte « pour partie, d'une circulation lexicale intense de lexèmes ou de mots à consonance « technique » »⁷², tandis que l'usage de ces mots et formules était beaucoup plus marginal dans les années 1990.

L'étude que nous avons menée collectivement⁷³ avec Quentin Fondu et Aline Waltzing autour de la revue *Higher Education Management*, et plus largement sur le programme de l'OCDE dont elle est

⁶⁹ *Ibid.*, page 103.

⁷⁰ Roser, Cussó, Gobin, Corinne, *Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ?*, *Mots. Les langages du politique*, 2008.

⁷¹ *Ibid.*, Page 1.

⁷² *Ibid.*

⁷³ Puisque nous travaillons tous les trois sur la publication d'un article je choisis de ne pas présenter ici les graphiques de l'analyse lexicométrique que j'ai réalisée avec Iramuteq. Toutefois, je m'appuie sur les analyses que nous avons développées tous les trois, mais aussi sur les données issues du travail d'archives qu'ils ont réalisé tous les deux et sur celui que nous avons mené ensemble.

issue « Institutional Management in Higher Education » (IMHE) en 1969, s'inscrit dans cette lignée. Les résultats de notre enquête décrivent eux aussi en quoi cet investissement dans les données de l'OCDE découle d'un processus plus large qui fait de l'enseignement supérieur un objet d'expertise et de réformes. L'OCDE, et en particulier ce programme, s'attachent à organiser collectivement la production d'études comparatives. Les études de cas nationales jouent un rôle central dans cette volonté et soutiennent techniquement cet objectif qui vise à déterminer les « bonnes pratiques » de l'enseignement supérieur.

À partir de la perspective socio-historique que nous développons dans notre travail, nous retraçons depuis la fin des années 1960 les prémises de la volonté au sein de cette organisation internationale de constituer un espace international d'échanges autour de la gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche⁷⁴. Ce programme qui est créé à la suite de la naissance du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE en juillet 1968 est particulièrement intéressant à ce sujet. La naissance du CERI fait suite à différentes actions qui avaient pour objectif de construire un espace de réflexion et d'expertise sur l'enseignement supérieur et la recherche à l'échelle internationale. Ce programme entendait au départ « donner à certaines universités choisies la possibilité de mieux administrer leurs affaires grâce à la coopération entre établissements et de permettre une plus large diffusion des méthodes pratiques et des approches dans ce domaine, au moyen d'échanges d'informations et de personnel spécialisé⁷⁵ ». Trois ans après sa création, il comporte 70 institutions d'enseignement supérieur dans 16 pays Membres de l'OCDE⁷⁶. En 1980, il est composé d'une centaine d'institutions et dépassera 150 institutions en 1994⁷⁷.

Plus largement, ce programme se donne pour objectif d'améliorer la qualité professionnelle de la gestion des établissements d'enseignement supérieur à partir de l'échange d'information. Si cette initiative s'adresse au départ à rassembler des administrateurs universitaires et des représentants des pouvoirs publics à travers l'organisation de plusieurs conférences, réunions et publications, le programme s'étendra progressivement aux enseignants-chercheurs. Cela passera notamment par une modification du support principal de ce programme, la revue IMHE, dont les règles de publication se rapprocheront de plus en plus d'une revue scientifique en délaissant les codes d'un rapport interne à l'OCDE. En parallèle de l'organisation de conférences annuelles et de réunions

⁷⁴ Cette enquête collective menée depuis quatre a donné lieu à trois communications collectives et une menée individuellement au 19e Congrès Brésilien de Sociologie à Florianópolis en juillet 2019 : « Three spaces for the quantification of Higher Education: international organizations, Ministry of Higher Education and local universities » Working Group « Higher Education in the Contemporary Society ».

⁷⁵ « Nouveau programme pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur », in *L'Innovation dans l'enseignement – Nouvelles du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* n°1, p. 2, 1972.

⁷⁶ « Première Conférence des institutions membres du Programme », in *Bulletin – Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur*, N°3, janvier 1973, p. 2.

⁷⁷ Papadopoulos, George S., *L'OCDE face à l'éducation : 1960-1990*, collection historique de l'OCDE, p. 90., 1994.

de travail, ce programme réalise de nombreuses enquêtes, propose des formations de gestionnaires de l'enseignement supérieur, et produit des outils de comparaison entre les pays mais aussi entre les institutions elles-mêmes qui servent d'études de cas. De ce fait, il organise la diffusion des méthodes et des techniques de gestion⁷⁸ et s'inscrit en 1992 dans une « stratégie globale d'information⁷⁹ ».

Encore aujourd'hui, l'OCDE concourt à cette construction d'espaces internationaux d'observation des pratiques nationales, effort dans lequel les indicateurs possèdent une place centrale. En 2008, dans le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* les termes employés rappellent les principes clés du benchmarking : « À travers la coopération au sein de l'OCDE et dans le cadre d'autres organisations internationales, les pays cherchent à apprendre les uns des autres »⁸⁰. Cela fait suite à partir des années 2000, à l'émergence de nouvelles thématiques au sein de cette revue qui s'inscrivent dans la volonté de diffuser les moyens de réformer, ou d'améliorer, les institutions universitaires dans une visée de performance économique. Les publications s'organisent en particulier autour de la question « entrepreneuriale ». Qu'il s'agisse de qualifier une nouvelle forme d'université en tant qu'« université entrepreneuriale », ou bien de définir des recommandations pour « insuffler un esprit d'entreprise dans les universités »⁸¹, les recommandations discutées au sein de la revue prennent appui sur le développement économique.

Plus largement, l'analyse lexicométrique que nous développons dans cette enquête nous a permis de saisir en quoi le discours présenté dans la revue que diffuse ce programme initie une forme de discours particulière. L'imbrication de deux registres, scientifique d'une part, et d'action politique d'autre part nous semble éclairer une évolution majeure tant en termes de discours que de pratiques à mettre en place. Ce registre double forme ce que nous qualifions de « discours d'expert » pour décrire le registre de cette revue qui combine à la fois des analyses scientifiques et des recommandations politiques. Le discours de cette revue de l'OCDE nous paraît important pour comprendre plus largement les discours politiques énoncés sur l'enseignement supérieur et la recherche. Ce que nous qualifions de discours d'expertise à partir de l'étude de cette revue nous semble être particulièrement déployé aux institutions de gouvernance de l'enseignement supérieur.

⁷⁸ « Présentation de la revue », in *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n°1, 1990, p. 2.

⁷⁹ Groupe de direction, « Projet de programme de travail pour 1992 », 5 novembre 1991, CERI/IMHE/DG(91)4/REVI, pp. 8-9.

⁸⁰ OCDE, *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*, 2008.

⁸¹ Extraits des résumés de la revue entre 2000 et 2008, voir l'analyse des segments caractéristiques des publications de cette période présentés dans Fondu, Quentin, Sargeac, Mélanie, Waltzing, Aline, *Des espaces internationaux de circulation des modèles de gestion de l'enseignement supérieur ? Le programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur de l'OCDE (1969-2008)*, document de travail.

Cela n'est pas sans rappeler ce que décrivent Roser Cussó et Corinne Gobin dans leur article « Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? »⁸². Leur analyse d'une homogénéisation et d'une technicisation du discours politique depuis les années 1990 permet de rendre compte du discours de la revue de cette même organisation internationale et de comprendre son évolution.

Cette revue de l'OCDE est particulièrement éclairante pour illustrer la tension que l'on observe dans les discours politiques entre d'une part, une visée scientifique – qui passe par des publications scientifiques, la publication de méthodologie d'enquêtes, des sources scientifiques, etc. – et d'autre part, la description de thématiques d'expertise qui proposent des recommandations pratiques. Cette tension permet de définir les distinctions entre une visée scientifique – d'explicitation des différents enjeux – et une visée d'expertise favorisant l'étude de moyens favorables à la rentabilité économique. Le service statistique du ministère de l'Enseignement supérieur (SIES), sa production de données, et ses publications, s'inscrivent tout à fait dans cette tendance.

⁸² Roser, Cussó, Gobin, Corinne, « Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? », *Mots. Les langages du politique*, 2008.

Chapitre 2. De l'étude de l'enseignement supérieur à la sociologie de la quantification

L'investissement dans la production de données quantitatives sur l'enseignement supérieur par les institutions politiques internationales et nationales constitue un point de départ incontournable pour notre étude. Réaliser une enquête qualitative sur la production de données quantitatives que réalise le SIES nous a paru être un bon moyen de comprendre ce matériau central de notre objet. Nous nous sommes tournée très tôt vers les données quantitatives que produit le service statistique du ministère puisqu'elles constituent des bases administratives à la fois conséquentes et accessibles. En revanche l'utilisation de ces bases de données nécessitent selon nous plus qu'une simple lecture de ces statistiques. Bien que les bases étatiques profitent de moyens importants elles ne sont pas à l'abri d'incohérences et témoignent de choix méthodologiques particuliers.

La thèse d'Anaïs Henneguelle⁸³ sur les statistiques pénitentiaires étudie très bien cela. Dans la deuxième partie de sa thèse, intitulée « Le compte est bon ? La fabrique des statistiques pénitentiaires », l'enquête que développe Anaïs Henneguelle met en évidence les différentes conventions dont font l'objet ces statistiques qui sont pourtant « souvent considérées comme traduisant la réalité et comme naturelles »⁸⁴. En s'appuyant sur les travaux de Desrosières, l'auteure défend deux arguments. Le premier met en évidence que ces statistiques pénitentiaires « permettent non seulement de prouver mais aussi de gouverner (Desrosières 2014) », et le second décrit en quoi ces statistiques découlent de « micro-opérations de dénombrement » qui s'effectuent au sein des services des greffes⁸⁵.

L'ensemble de ces recherches qui déconstruisent la neutralité des données statistiques et dans lesquels nous nous inscrivons nous ont conduit à mener de front une sociologie de l'enseignement supérieur et une sociologie de la quantification de l'enseignement supérieur. En parallèle de notre travail sur les bases de données du SIES, nous nous sommes efforcée de produire une analyse qualitative de la production des données que nous utilisons par ailleurs. Bien que cela ne résout pas les conventions que les statistiques engagent, ce travail nous permet de ne pas nous emparer de ces données publiques sans en comprendre en amont le processus de production.

L'enquête que nous avons réalisée au sein du service statistique du ministère autour de leur production de statistiques sur l'enseignement supérieur et la recherche s'appuie sur deux situations

⁸³ Voir la deuxième partie de sa thèse « Le compte est bon ? La fabrique des statistiques pénitentiaires » dans Henneguelle Anaïs, *Comment sortir de prison ? Le rôle des statistiques pénitentiaires dans la compréhension des comportements de récidive*, ENS Cachan, 2017.

⁸⁴ *Ibid.*, page 232.

⁸⁵ *Ibid.*, page 232.

de terrain distinctes. La première comprend notre analyse de la production statistique de ce service, et la seconde correspond à notre fréquentation de ce service qui a conduit à la réalisation d'observations et d'entretiens. D'abord, nous nous appuyons sur une étude des données statistiques que produit ce ministère en analysant tant les différents indicateurs qu'il construit, que les différents supports qu'il véhicule et leur évolution. Pour ce faire, nous recourons aussi aux matériaux récoltés lors de notre deuxième situation d'enquête qui recouvre notre présence régulière, bien qu'épisodique, pendant trois mois au sein du service statistique du ministère.

Nous avons pu nous rendre sur place dans le cadre d'une convention signée avec ce service pour réaliser l'exploitation de leurs données statistiques. Cette convention a été signée un an et demi après sa demande à l'obtention de notre contrat doctoral et nous avons donc pu commencer nos exploitations statistiques entre septembre et décembre 2019. Cette convention nous offrait la possibilité de développer un travail statistique à partir du « système d'information sur le suivi des étudiants » (ou base « SISE »). L'exploitation de cette base qui se réalise uniquement sur place en raison du caractère individuel des données qu'elle contient, nous a permis de nous rendre régulièrement dans ce service. Les règles qui encadrent l'utilisation des données de ce service entraînent des procédures relativement strictes qui rejoignent le fonctionnement classique des demandes d'archives : seules les bases préalablement demandées sur rendez-vous sont disponibles sur l'ordinateur qui nous est fourni le jour de notre venue. L'organisation des espaces de travail de ce service fournit une situation d'enquête avantageuse. Le bureau des chercheurs extérieurs se situe au centre du service et profite d'être entouré des bureaux des statisticiens qui construisent ces bases. L'accueil qui est fait par le service aux chercheurs propose de se tourner vers ses bureaux en cas de difficultés techniques.

La réalisation de ce terrain nous a permis d'étudier cette production et ses producteurs, mais aussi de « suivre » la chaîne de la création de ces chiffres institutionnels. En plus de cette enquête au sein du service statistique du ministère, nous avons réalisé deux entretiens avec deux gestionnaires responsables de la remontée des données vers le ministère au sein d'une université. Ce pas de côté nous a permis de suivre cette chaîne de production des données mais également d'observer comment se poursuivait cette production de données niveau des établissements. La méthodologie adoptée ici conduit à plonger dans la fabrique des statistiques de ce ministère sur l'enseignement supérieur et la recherche. Il s'agit en particulier de comprendre la construction des bases de données sur lesquelles nous nous appuyons dans la deuxième et la troisième partie de cette thèse mais aussi de comprendre le processus qui encadre ces publications et les représentations qu'elles diffusent. Le travail de cette partie permet de prendre du recul sur les données statistiques que nous utiliserons

plus tard mais surtout de s'interroger sur ce que compte ce service et ce qu'il compte pour leurs statistiques.

2.1 Produire des chiffres sous contrainte professionnelle : le cas du service statistique du ministère de l'enseignement supérieur (SIES)

Étudier la publication de données statistiques publiques – ici à partir de l'étude d'un service statistique du ministère (SSM) – contribue à entrevoir les différents mécanismes qui encadrent le traitement politique d'un sujet par les pouvoirs publics. Dans notre cas, il s'agit d'analyser comment l'Enseignement supérieur et la recherche est construit en tant qu'objet statistique par son ministère de tutelle.

Les analyses que développe Étienne Penissat dans sa thèse intitulée *L'État des chiffres : sociologie du service de statistique et des statisticiens du ministère du Travail et de l'Emploi (1945-2008)*⁸⁶ éclairent des enjeux tout à fait similaires puisqu'il étudie la production de statistiques par le SSM du ministère du Travail et de l'Emploi. À partir de l'étude des productions ministérielles, il en retire une description de la « routine professionnelle que constitue la rédaction de ces publications ».

Ici, nous nous intéressons de façon similaire à la fabrication et la publicisation de « chiffres officiels » en le transposant à un autre ministère. De ce fait, notre objet d'étude s'inscrit de manière relativement différente dans les enjeux dans lesquels il s'imbrique entre des politiques internationales et la réglementation nationale.

Le SIES, qui célèbre ses dix ans en 2019, a stabilisé par sa création une séparation au niveau des ministères entre l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur et la Recherche.

Cette autonomisation de l'enseignement supérieur et la recherche découle d'un long processus politique. Entre 2000 et 2005, l'appellation « ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche » s'est peu à peu constituée, après des périodes d'alternance et de rapprochements avec le domaine de l'éducation nationale, parfois de la jeunesse, mais aussi trois séparations successives avec la recherche (voir la frise chronologique ci-dessous). L'enseignement supérieur et la recherche feront l'objet d'un ministère à part entière, en 2007, lorsque Valérie Pécresse dirigeait ce ministère. Trois grandes périodes historiques témoignent des restructurations de l'enseignement supérieur et de la recherche en France : l'après-guerre qui a été notamment marqué par le développement du

⁸⁶ Penissat, Étienne, *L'État des chiffres : sociologie du service de statistique et des statisticiens du ministère du Travail et de l'Emploi (1945-2008)*, Thèse de doctorat, EHESS, 2009. Pour une analyse historique service statistique du ministère de l'éducation voir : Pons, Xavier, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, 115-132, 2014.

CNRS, la période de mai 1968, et la fin des années 1990 avec les orientations pour une harmonisation d'un système européen.

D'abord, la période de l'après-guerre a vu la création de nombreux centres de recherche avant même que la guerre ne prenne fin. Dès août 1944, Frédéric Joliot-Curie prend la tête de la direction du CNRS afin de redéfinir les enjeux de la recherche et de la politique scientifique du pays après la période vichyste⁸⁷. En 1945, sous l'impulsion du général de Gaulle, est lancée la création d'un nouvel organisme de recherche consacré à l'énergie nucléaire (le CEA) et divers instituts de recherche l'année suivante, dont c'est le cas par exemple de l'Inra, dédié à la recherche agronomique.

À la fin des événements de mai 1968, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du mois novembre de la même année viendra acter la mise en place de « l'autonomie » financière et pédagogique des établissements ayant pour statut celui d'établissement public à caractère scientifique et culturel (EPSC).

La création du SIES : symbole de l'autonomisation du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Ce n'est qu'en 2007 – quelques mois avant la promulgation de la loi sur les libertés et les responsabilités des universités (LRU) – que l'enseignement supérieur et la recherche fera l'objet d'un ministère qui lui sera dédié. Auparavant, ce domaine faisait partie d'une délégation au sein du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche ou dans un ministère commun.

⁸⁷ Voir l'histoire du CNRS <https://histoire.cnrs.fr/guerre-liberation-reconstruction>.

Figure n°1 : Frise chronologique des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de 2002 à 2021

Pas de titulaire entre le 4 juin 1997 et le 7 mai 2002		
Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche : Luc Ferry ↓ Ministre délégué à l' Enseignement supérieur et à la Recherche : François Loos	Raffarin 1	06/05/2002 17/06/2002
Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche : Luc Ferry ← Ministre déléguée à la Recherche et aux Nouvelles technologies : Claude Haigneré	Raffarin 2	17/06/2002 30/03/2004
Ministre de l'Éducation nationale, de l' Enseignement supérieur et de la Recherche : François Fillon ← Ministre délégué à la Recherche : François d'Aubert	Raffarin 3	31/03/2004 31/05/2005
Ministre de l'Éducation nationale, de l' Enseignement supérieur et de la Recherche : Gilles de Robien ← Ministre délégué à l' Enseignement supérieur et à la Recherche : François Goulard	De Villepin	02/06/2005 15/05/2007
Ministre de l' Enseignement supérieur et de la Recherche : Valérie Pécresse	Fillon 1 Fillon 2 Fillon 3	18/05/2007 29/06/2011
Ministre de l' Enseignement supérieur et de la Recherche : Laurent Wauquiez	Fillon 3	29/06/2011 10/05/2012
Ministre de l' Enseignement supérieur et de la Recherche puis Secrétaire d'État chargée de l' Enseignement supérieur et de la Recherche : Geneviève Fioraso	Ayrault 1 Ayrault 2 Valls 1 Valls 2	21/06/2012 05/03/2015
Secrétaire d'État chargée de l' Enseignement supérieur et de la Recherche : Thierry Mandon	Valls 2 Cazeneuve	17/06/2015 10/05/17
Ministre de l' Enseignement supérieur , de la Recherche et de l'Innovation : Frédérique Vidal	Philippe 1 Philippe 2 Castex	17/05/2017 En fonction

C'est à cette même époque, en 2007, que Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, annonce la mise en place d'un service statistique propre à l'enseignement supérieur et la recherche.

En des termes pratiques, les capitaux humains et matériels de la sous-direction qui étaient accordés à l'ESR au sein de l'éducation nationale (DEPP) a fait l'objet d'une autonomisation pour donner lieu à la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) rattaché au ministère de l'enseignement supérieur. Cela acte l'institutionnalisation de la dissociation entre les deux ministères. La production de statistiques au sein du ministère de l'éducation nationale avait été tardive puisque c'est seulement à la fin des années 50 que ce ministère se dote d'un service statistique. Cette période historique de la statistique de ce ministère a été étudiée par Jean-Noël Luc dans son ouvrage intitulé « La statistique de l'enseignement primaire. 19e-20e siècles. Politique et mode d'emploi » paru en 1985⁸⁸.

Certaines bases de données statistiques restent encore aujourd'hui communes aux deux entités. C'est le cas de celles qui portent sur les classes préparatoires aux grandes écoles et sur la section de technicien supérieur (STS). A l'inverse, certains périmètres sont toujours séparés par exemple les chiffres de la dépense intérieure d'éducation (DIE) qui est à la charge de la DEPP. Depuis sa création, le SIES est l'instance de conception et de diffusion des données statistiques relatives à l'enseignement supérieur et la recherche. Ce service est chargé de contribuer à « l'analyse et à l'évaluation du système d'enseignement supérieur et de recherche » pour reprendre les termes de l'INSEE dans son rapport de 2015 intitulé *Le Service statistique Enseignement supérieur et Recherche*⁸⁹.

Le SIES est sous l'égide du service de la coordination des stratégies de l'enseignement supérieur et de la recherche, commun à deux directions générales du ministère que sont la direction générale pour l'Enseignement supérieur et l'Insertion professionnelle (DGESIP) et la direction générale pour la Recherche et l'Innovation (DGRI). Ces missions sont investies en tant que fonction de service au ministère et de service public. Quatre départements le composent : le département « enseignement supérieur », celui « recherche », un département d'informatique et enfin celui de valorisation des données.

⁸⁸ Luc, Jean-Noël, *La statistique de l'enseignement primaire. 19e-20e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP/Economica, 242 p., 1985.

⁸⁹ *Le Service statistique Enseignement supérieur et Recherche*, INSEE, 2015.

Le SIES et ses statisticiens

Le SIES est un service relativement petit dans lequel un peu plus d'une vingtaine de personnes est employée. Nous avons réalisé cinq entretiens au sein de ce service en nous attachant à rencontrer les différents statuts de travailleurs qui le composent.

Parmi ces entretiens, nous avons dialogué avec la personne en charge de la direction du service et un autre avec celle qui occupe le poste de sous-direction. Nous avons également effectué deux entretiens avec les chargés d'études statistiques qui ont pour mission d'encadrer la production de données et la réalisation d'indicateurs. Enfin, notre dernier entretien a été réalisé avec un chargé d'études responsable des données internationales. Le sixième entretien que nous avons conduit a été interrompu par une des personnes en charge de la sous-direction. Son interdiction de la poursuite de notre entretien a semblé être motivé par le fait que ce service ne semblait ni habitué, ni particulièrement enjoué, à l'idée qu'une sociologue enquête sur son service.

Cela a pu être d'autant plus mal perçu que notre enquête mobilisait des données politiquement sensibles, en particulier les chiffres décrivant le passage d'APB à *Parcoursup*, et les taux de boursiers par filière. De plus, notre enquête a eu lieu à un moment clé de la mise en place de *Parcoursup* puisqu'il s'agissait de la deuxième année d'application. Cette deuxième année devait permettre de réguler les dysfonctionnements qui avaient pu avoir lieu durant la première année, mais aussi de stabiliser le débat politique au sujet de la sélection des néo-bacheliers à l'entrée des filières universitaires. Pour ne rien arranger, nous étions deux à nous rendre dans ce service et à travailler sur ces questions puisqu'Hugo Harari-Kermadec était également régulièrement présent lorsque je me déplaçais pour travailler sur les données de ce service.

La difficulté à conduire nos entretiens n'est donc pas indépendante du contexte politique dans lequel nous les avons réalisés. La pression politique en raison des polémiques que pouvait cristalliser *Parcoursup* au moment de notre enquête s'est fait ressentir à travers la méfiance que pouvait produire notre présence. Ma qualité de sociologue qui étudie – mais aussi publie – sur les réformes universitaires, et qui par ce média questionnent la création de leurs chiffres a constitué un obstacle au développement de notre enquête. Bien qu'il n'y ait pas d'obstacle à venir travailler sur place pour utiliser leurs données, enquêter sur le service en lui-même est complexe et n'est pas perçu de façon très positive.

En déplaçant les analyses que développe Vincent Dubois dans son ouvrage intitulé *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*⁹⁰, la « métaphore du guichet » nous paraît permettre de

⁹⁰ Dubois, Vincent, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica, 210 p., 2010.

rendre compte de l'une des dimensions centrales de la relation d'enquête que j'ai tissée avec différents membres de ce service, et en particulier avec les chargés d'études statistiques et la sous-direction. Les descriptions que Vincent Dubois réalise au sujet de la régulation des tensions et du maintien de l'ordre institutionnel sont éclairantes pour saisir ce que notre présence a pu cristalliser vis-à-vis de cette institution. Les rappels à l'ordre dont j'ai fait l'objet par la sous-direction – qu'illustre clairement l'interruption puis l'interdiction de poursuivre notre entretien – rappellent ce que Vincent Dubois expose par la « double face » des guichetiers. Ce que dépeint Dubois au sujet de cette double face permet d'entrevoir ce qui peut conduire au sein d'une institution à ce que le guichetier, représentant de l'ordre de l'institution qui l'emploie, à asseoir son autorité sur les personnes extérieures en cas de tension. J'ai pu faire face à cela lorsqu'une fois l'entretien interrompu j'ai dû fournir des explications de nous être entretenu avec ce chargé d'études statistiques sans en avoir informé la sous-direction, et répondre des accusations nous comparant à « la police ». Mais c'est surtout l'assignation en tant que personne extérieure, et « usager de leurs données », qui contribue ici à réaliser un rapprochement. En effet, les rappels à l'ordre visaient à ce que les membres du SIES me rappellent que j'étais dans leurs locaux pour travailler sur leurs données qu'ils me prêtaient le temps de mon travail, dans une salle précise destinée aux usagers extérieurs, et non pas pour poser des questions sur le travail statistique réalisé en amont, comme pouvait en rendre compte la convention établie avec le ministère.

Une des situations d'enquête à laquelle nous avons été confrontés peut permettre d'explicitier cette pression politique qui entoure la publication des chiffres au sein de ce service. Nous étions dans les locaux la semaine suivant l'incendie de la cathédrale de Notre-Dame de Paris en avril 2019 et la pression y était particulièrement palpable. Une des membres de la direction du service nous a expliqué que cela était dû au calendrier de la publication des chiffres sur *Parcoursup* qui devait avoir lieu en cette période. L'enjeu politique était important : ces chiffres devaient analyser et décrire le déroulement de la « deuxième vague » de *Parcoursup*. Bien sûr le délai à respecter pour cette publication était déjà un facteur important pour expliquer cette pression qui s'exerçait sur le service. Toutefois, nous avons également pu saisir l'enjeu politique qui entourait cette publication puisque que ce membre de la direction nous a indiqué que la publication de ces chiffres sur *Parcoursup* « tombait bien » après l'incendie de la cathédrale. La publication de ces chiffres devait permettre de changer l'actualité politique et de reprendre relativement le contrôle des thématiques politiques du moment. Cette situation nous semble pouvoir illustrer le rôle important que joue la publication statistique ministérielle dans la communication politique. De manière plus générale, la pression politique qui encadre la publication de ces chiffres nous semble déterminante dans cet attachement

professionnel à la neutralité des statisticiens de ce service. L'analyse des entretiens nous permettra de revenir dessus plus précisément.

Puisque les données qu'utilise ce service proviennent des remontées que réalisent les différents établissements, nous avons donc complété ces entretiens par deux entretiens effectués avec des gestionnaires d'un service universitaire. Ces deux gestionnaires sont en charge la « remontée » des données au ministère, c'est-à-dire de rassembler puis de transmettre ces données afin que le ministère produise des bases exhaustives nationalement. Cela nous a ainsi permis de suivre la « chaîne » de la création de ces chiffres depuis l'établissement universitaire jusqu'au ministère.

En nous appuyant sur l'ensemble des entretiens réalisés avec les différents statisticiens, nous avons d'abord cherché à étudier qui sont les producteurs des données en les interrogeant sur leur statut et sur leur parcours. Plus largement, nous avons cherché à saisir leur rapport aux statistiques, en termes de représentations, de compétences techniques, de méthodologies. Enfin, nous nous sommes efforcée de comprendre leur relation à cet objet qu'est l'enseignement supérieur et la Recherche en essayant de retracer les différentes thématiques sur lesquelles ils avaient travaillé au cours de leur carrière.

Par ailleurs, réaliser ce terrain à partir du déploiement de méthodes qualitatives constitue pour notre enquête un moyen de comprendre d'une part ce que sont ces données – parfois incohérentes et relativement mouvantes – d'où elles proviennent et comment elles sont construites. Les statisticiens ne sont pas des professionnels imperméables à la sociologie de la quantification, ni aux sciences sociales. Certains sont par exemple diplômés d'une thèse en économie comme c'est le cas de deux de nos enquêtés. En revanche, il est très difficile de poser des questions qui interrogent la neutralité de leurs statistiques. Cela est dû pour une part non négligeable à la contrainte politique qui s'exerce sur ce service en termes de publication de chiffres. D'abord les chiffres doivent être publiés régulièrement et en quantité importante, ensuite les indicateurs conçus doivent fournir des informations qui intéressent les pouvoirs politiques tel que le taux d'échec, ou le taux d'insertion professionnelle. Ce n'est pas tant la validité de ces taux qu'il est pertinent de questionner, que pourquoi ce sont ces taux qui sont mesurés. Questionner cela revient à remettre en question toute une tradition politique et statistique dont ce service découle et à laquelle il participe aujourd'hui.

Plusieurs statuts professionnels se côtoient au sein du SIES. Les personnels INSEE représentent un peu moins de 30 % des cadres du service. Leur affiliation les oblige à ce qu'ils circulent entre les différents ministères. Ils ne peuvent pas rester plus de six ans sur un même poste et sont donc amenés à graviter entre les différents services des ministères. Au cours de leur carrière, ces

statisticiens travaillent sur des thématiques variées dans les différents ministères ; l'éducation représente une de celles-ci pour ceux que nous avons rencontrés.

La part la plus importante des statisticiens du SIES est composée de statisticiens « non INSEE », et regroupe différentes professions que sont les ingénieurs de recherche, les attachés d'administration, les ingénieurs d'études du ministère, et les contractuels. Les contractuels, mais aussi les apprentis et les stagiaires qui incarnent une part relativement importante de la main-d'œuvre sur de nombreux projets, sous-tendent les réguliers changements d'équipes, et de producteurs de données, auxquels le service fait face.

La difficulté que nous avons pu rencontrer dans nos recherches quantitatives n'est pas sans lien avec ce turn-over. Identifier la personne en capacité de répondre à nos questions méthodologiques sur des données précises est particulièrement complexe. Plus largement, les entretiens réalisés ont systématiquement exprimé de la part des enquêtés l'importance dans leur travail, et notamment au sein des publications, du respect des notions de neutralité et de transparence. De manière similaire à ce que nous évoquions en introduction au sujet des enseignants-chercheurs en droit, cette défense discursive commune semble découler d'un discours professionnel stabilisé. Ce discours professionnel fort contribue à contrôler les enjeux politiques qui entourent la production de ces chiffres. Mettre au cœur de la définition du travail statistique la dimension technique apparaît comme un moyen de limiter toute question qui interroge les conventions de ces statistiques produites. Cela n'est pas sans rappeler la formalisation du discours de la revue de l'OCDE et son effet d'autorité dépolitisant.

La technique comme ethos professionnel : la fabrique de la neutralité des données

La principale difficulté que nous avons rencontrée dans notre dispositif d'enquête par entretiens réside dans ces propos verrouillés par un ethos professionnel d'attachement à la neutralité auxquels nous avons été confrontés. Cette inclination à présenter le travail statistique à travers la dimension technique dont il fait preuve constitue la ligne commune défendue par les statisticiens avec qui nous avons pu dialoguer.

Pourtant, ce discours professionnel apparaît imbriqué aux enjeux politiques qui entourent la production de statistiques sur l'enseignement supérieur. La neutralité peut être mobilisée comme un argument utilisé pour limiter les effets des différents contextes politiques.

Il découle de cela une grande difficulté dans le fait de discuter des choix méthodologiques qu'engagent ces statistiques. Cette croyance en la neutralité des données, qu'elle soit feinte ou réelle,

n'en reste pas moins centrale. Cela est d'autant plus fort que nos entretiens étaient présentés comme une nécessité méthodologique pour notre travail de thèse : nous souhaitons comprendre leur construction avant de travailler avec elles.

Cet *ethos professionnel* des statisticiens a été longuement décrit par Alain Desrosières dans ses travaux, et nous nous appuyons notamment sur les analyses qu'il présente dans son ouvrage *La Politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*⁹¹ paru en 1993. À rebours de cette défense de la neutralité des statistiques, son étude contribue à déconstruire les procédés qui précèdent à la construction des statistiques publiques. Ses enquêtes permettent ainsi de visibiliser l'ensemble des choix méthodologiques dont découle le travail statistique. À la différence des sciences de la nature, Desrosières énonce ainsi que la statistique publique ainsi que les sciences sociales produisent des données statistiques qui mélangent les actions de « convention » – ou de choix méthodologiques – et de « mesure », ou autrement dit la mise en nombre. Face à cela, ce qui est décrit n'est pas ce qui existe extérieurement à la lecture statistique mais est intrinsèquement lié à ces deux actions. L'ouvrage d'Alain Desrosières est d'autant plus éclairant qu'il étudie en parallèle de cette visibilisation des enjeux statistiques en quoi les chiffres représentent un outil de gouvernement en apparence « neutre » en invisibilisant leur « mise en nombre ».

L'entretien que nous avons réalisé avec un membre de la direction du SIES permet de saisir les différents enjeux à l'origine de la tension qui constitue l'ethos professionnel de ces statisticiens. D'abord, le contexte dans lequel l'entretien a été négocié gagne à être précisé. À l'inverse des autres entretiens, c'est la direction du service qui nous a contacté pour nous proposer de nous rencontrer. Cette proposition faisait suite à l'entretien interrompu qui avait eu lieu quelques jours auparavant. De notre point de vue, la sympathie qui nous a été témoignée lors de cet entretien n'était pas indépendante de cette situation, du moins nous avons perçu ce pas vers nous comme un effort pour améliorer nos relations.

Parmi les thématiques qui ont déterminé les différents moments de l'entretien, celle de « l'indépendance des statistiques » a été mobilisée à plusieurs reprises. La discussion que nous avons menée avec ce membre de la direction du service a mobilisé plusieurs sujets : la présentation du SIES, le fonctionnement du service, son contexte de création, les missions dont il est responsable, sa dimension imperméable aux changements politiques, mais également la description de son indépendance comme un « joyau » pour le pays. Cette structure se retrouve dans d'autres entretiens que nous avons réalisés, et notamment celui effectué avec un deuxième membre de la direction du service.

⁹¹ Desrosières, Alain, *La politique des grands nombres : histoire de la raison statistique*. La Découverte, 462 p., 1993.

La tension qui s'exerce sur ce service entre d'une part la neutralité dont il doit et souhaite faire preuve et d'autre part, les objets politiques qu'il étudie, est pourtant toujours évoquée. L'indépendance dont fait preuve la statistique publique a ainsi structuré le discours du membre de la direction du SIES. L'extrait suivant illustre bien ce point :

Les statistiques et l'indépendance des statistiques c'est l'un des piliers de la démocratie. Je veux dire c'est clair, hein. Comme l'indépendance de la justice, l'indépendance des médias, c'est des choses, c'est du dur. D'ailleurs l'INSEE est un joyau dans un pays. (Membre n°1 de la direction du SIES).

La dimension de service public – le fait de rendre service au public – transparait dans ce discours qui décrit ce service à partir la mise en avant de cette mission.

Un deuxième aspect apparaît connexe à cette défense de l'indépendance des statistiques, à un niveau plus précis, celui de son autonomie du politique. Dans les propos suivants, ce membre de la direction du SIES insiste fortement sur la neutralité politique de son service en argumentant autour de la stabilité dont il fait preuve indépendamment des changements politiques :

Notre institut je pense que vous y tenez énormément, enfin pour vous c'est un objet de haute qualité, indépendant, fiable. Les ministres et les gouvernements passent et l'INSEE reste, enfin je pense que vous le voyez comme ça. Eh bien les services statistiques, c'est la même chose. On a cette autonomie. Les directeurs de SSM [service statistique ministériel] c'est pareil, on est bien protégés car on ne peut pas nous faire partir pour des raisons politiques, et dans notre travail on respecte totalement notre indépendance (Membre n°1 de la direction du SIES).

L'assurance d'un respect total de cette indépendance est particulièrement forte dans ce discours, comme dans celui de la sous-direction. Les expressions utilisées – notamment celle de « piliers de la démocratie » ou de « joyau d'un pays » – peuvent paraître banales ou usuelles, mais elles expriment par leur insistance l'enjeu que cette indépendance comporte pour le SIES. Plus tard au cours de l'entretien, ce même membre qualifiera ce service de « système idyllique » dans lequel de « magnifiques soldats » construisent un « réseau d'une immense qualité en termes de compétences et de valeurs de la statistique publique ».

À rebours de cette « stabilité » politique dont ferait preuve le SIES en tant que service statistique ministériel, la discussion de cet entretien a permis d'évoquer les différentes difficultés auxquelles fait face ce service en raison de l'important turn-over qui s'y exerce. Une des raisons qui touche en particulier l'instabilité de ce service est liée directement aux postes de sous-direction de ce SSM en

ce que son statut ambigu conduirait à un plafonnement des progressions de carrière. Le statut du SIES articule à la fois les propriétés d'un SSM et d'une sous-direction mais non d'un service à part entière. Les postes offerts au sein de la sous-direction ne peuvent ainsi pas suivre les évolutions de carrières des personnes qui y sont employées.

Malgré cette indépendance des statistiques, ce membre est revenu sur l'importance d'une sérieuse connaissance politique dont il faut faire preuve pour avoir les compétences de diriger ce service :

Pour diriger un SSM il faut être allé dans des endroits avec un peu de politique pour comprendre, on est obligé d'être indépendant mais obligés d'être pertinent. On n'est pas des chercheurs théoriques. (Membre n°1 de la direction du SIES).

Il relèvera par ailleurs l'intérêt de ces circulations comme de « beaux garde-fous », en précisant que puisque « ils circulent cela se saurait » si des biais politiques intervenaient dans la construction de ces statistiques.

Dans la lignée de ces propos qui s'efforcent de présenter de manière positive tout le travail qui est réalisé au sein du SIES, il nous est arrivé d'être pris à partie à plusieurs reprises pour mettre en évidence ce que les nombreuses publications du service pouvaient offrir – par la mise à disposition gratuite de bases de données – aux chercheurs et en particulier aux doctorants.

Ce discours séré et maîtrisé n'a pas rendu facile le développement d'une discussion autour des enjeux méthodologiques. Cela aurait nécessité de « s'imposer aux imposants » pour reprendre l'expression de l'article collectif d'Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Muriel Surdez et Laurent Willemez⁹². L'analyse de cet article est éclairante pour rendre compte de la situation d'entretien dans laquelle nous étions vis-à-vis de ce membre de la direction. En plus de diriger le service, ce membre était diplômé d'un doctorat en sciences économiques. L'entretien a d'ailleurs débuté par ses remerciements de « ceux qui l'ont aidé et reçu durant sa thèse ». Ces éléments de contexte expriment les positions relatives en termes de domination symbolique entre nous, l'interviewer, et lui, l'interviewé. Ici, la sociologue n'est pas en position de force dans cette « rencontre des dominants professionnalisés »⁹³. Bien que l'activité intellectuelle ne soit pas déconsidérée au sein de ce terrain – comme cela peut l'être davantage dans le secteur privé par exemple – elle contribuait d'une part à instaurer un décalage de position entre nous et d'autre part à nous attirer du côté de la valorisation élogieuse des missions du SIES. Notre solution a résidé dans le renforcement de cette

⁹² Chamboredon, Hélène, Pavis, Fabienne, Surdez, Muriel, Willemez Laurent, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, pp. 114-132, 1994.

⁹³ *Ibid.*, page 123.

domination. Par l'explicitation « des fondements de sa domination » que décrit l'article, nous nous sommes attachée à ce que l'interviewé nous décrive sa posture au sein du service mais aussi sa conception des objectifs de son activité.

La discussion des enjeux méthodologiques a été davantage possible avec le deuxième membre de la direction en raison notamment de sa fonction de direction des différents chargés d'études statistiques. Dans cet entretien comme dans le précédent, la description de ces enjeux a toujours été accompagnée des directives nationales et internationales qui encadrent les pratiques quotidiennes. En revanche, dans un deuxième temps, l'indépendance des statistiques a laissé place à la discussion des enjeux techniques que leur construction mobilise. Il a notamment été possible de discuter des différentes manières de calculer un même indicateur, c'est-à-dire d'étudier une même thématique par deux méthodes de calcul.

Nous pouvons relever des similitudes dans la structuration du discours de ces deux enquêtés. C'est notamment le cas de la défense de la neutralité des statistiques qui a été le premier sujet abordé. Le deuxième sujet le plus central a été celui des missions du SIES décrites à travers la dimension, au sens littéral, de service public que ses actions rendaient. En termes du contexte de la négociation de l'entretien, là encore cela est survenu de la part de notre enquêté pour faire suite à l'interruption d'un autre entretien que nous avons essayé de mener. L'interruption avait été le fait de ce deuxième membre de la direction dont nous présentons le discours ici. Il s'en est excusé en liant cela au stress de la publication des chiffres de *Parcoursup*, mais cela a été aussi l'occasion au début de l'entretien de pointer négativement le comportement de « certains chercheurs ». La première mission évoquée, avant celle de la production des statistiques, a donc été celle de « rendre service » à différents acteurs mais surtout d'être « au service du ministère » d'après les propos de cette personne. La production de statistiques a été énoncé comme étant la « deuxième patte » sur laquelle marche ce service, accompagnée de la « déontologie » qui l'accompagne. Cela recouvrait dans le discours de cet enquêté le fait de devoir rendre public des indicateurs « même s'ils ne plaisent pas ».

Ici, l'indépendance des statistiques est donc présentée à partir de deux aspects : servir un ministère indépendamment de sa couleur politique, et rendre public les chiffres quelle que soit leur valeur. Pour appuyer cela, l'exemple retenu a été celui de ne pas modifier le dénominateur d'un indicateur sur le chômage pour en limiter son augmentation. Sa démonstration s'appuyait sur le rappel du « code de bonnes pratiques européennes » et des lois qui encadrent la publication d'indicateurs par le service.

Parallèlement, l'enquêté a mis l'accent sur « la règle du secret statistique » et sur la protection qu'elle accorderait contre « ceux qui pourraient vouloir jeter un coup d'œil » dans la façon de faire de

établissements. Cette règle que se doit de respecter le service permettrait au SIES de protéger les établissements enquêtés :

On est soumis à la règle du secret statistique. Il doit y avoir au moins cinq individus dans une case c'est la règle du secret statistique. Et donc on ne peut pas restituer par exemple dans les écoles de commerce des résultats écoles par écoles. Ce n'est pas notre mission au ministère de restituer des données soit d'effectifs, de résultats de réussite, école par école. Le fait d'être service statistique ça nous permet d'enquêter un certain nombre de personnes, d'établissements en leur garantissant une paroi étanche avec ceux qui pourraient vouloir jeter un coup d'œil dans leur façon de faire. Sauf si elles nous donnent leur accord. C'est pour ça que vous êtes obligés de venir travailler ici, sur des bases qui vont rester ici. (Membre n°2 de la direction du SIES).

En revanche, les indicateurs que développe le SIES sur les différents établissements possèdent une forte responsabilité politique en ce qu'ils sont exploités par le ministère pour évaluer ces mêmes établissements. Un extrait supplémentaire de ce même entretien rend compte de cette tension entre une mise en commun d'une part et commun une production de l'individualité d'autre part :

Les établissements ne sont pas obligés de publier nos statistiques sur leurs sites internet mais nous on va publier les nôtres sur eux. Donc ça peut faire désordre. Nous on travaille beaucoup avec les éditeurs de logiciels qu'utilisent les universités ou les écoles pour les inscriptions – apogée, cocktails ou autres – de façon à ce que grosso modo ils n'ont qu'à appuyer sur un bouton pour faire le fichier qui va nous être donné. Donc on travaille avec les éditeurs des logiciels pour que les modalités des variables que l'on veut remonter soient plus grossières que ce qui existe dans leur logiciel. Les regroupements sont faits automatiquement pour nous, ou inversement, plus fins à d'autres endroits sur d'autres informations. On travaille avec les services scolarités des établissements mais parce qu'eux-mêmes ont besoin de données. Ils s'appuient sur ce qu'on fait pour produire leurs propres données. Après ils peuvent calculer des indicateurs différents, nous on fait de l'extraction de données, donc c'est des données brutes. Nous on va fournir des indicateurs de diplomation, d'inscription, enfin des données de diplomation, des données d'inscription, des indicateurs que l'on va construire en accord pour le ministère mais on va pas du tout s'occuper des politiques d'établissements. Par contre au niveau du ministère pour le public, le ministère contractualise avec les établissements sur un certain nombre de résultats, d'indicateurs, pour lesquels il donne des cibles. Ils font une espèce de contrat entre eux qui est revisité tous les 5 ans pour voir si on y

arrive, voilà. Et s'ils n'avancent pas dans le sens donné, dépend la contribution financière que donne le ministère. Voilà y'a une contractualisation entre l'établissement qui est indépendant, enfin autonome, et puis le ministère. Mais ça nous on n'est pas dedans. Par contre nous on va alimenter les indicateurs qu'il y a dans ce contrat de contractualisation en fait, on va les alimenter. Nous on peut donner le nombre de diplômés, le nombre d'inscrits, voilà, etc. Mais par exemple typiquement un indicateur sur le taux de réussite, ça peut être construit de façon très différente. Enfin y'a plusieurs façons de construire un taux de réussite. (Membre n°2 de la direction du SIES).

Ainsi, les données sur les établissements sont au carrefour de différentes échelles. D'une part, le SIES dépend des établissements pour produire les différentes données puisque les bases de données sont tributaires des fichiers que les établissements remplissent et font remonter. D'autre part, tous les établissements doivent produire les mêmes données, utilisables par le même SIES, mais peuvent en tirer également leurs indicateurs spécifiques. En effet, les établissements sont dans l'obligation de produire des indicateurs qui qualifient leur performance et ces indicateurs ont pour objectif de délimiter différentes actions politiques, telle que l'allocation de financement. Nous reviendrons plus précisément sur ce point dans le troisième et dernier chapitre de cette partie en ayant recours à une analyse de la loi de programmation de la recherche.

La tension entre une indépendance des statistiques, et l'objet politique des chiffres publiés sur l'enseignement supérieur et la recherche, est au cœur de la contrainte qui s'exerce sur les employés de ce service. Cette tension est apparue aussi bien dans les discours que dans la relation d'enquête dans laquelle nous avons été enserrée.

Pour ce service, produire des chiffres est une double contrainte : d'abord une contrainte professionnelle en tant que service statistique du ministère, mais aussi une contrainte politique en ce que les thématiques étudiées – telle que *Parcoursup* – doivent à la fois être analysées publiquement mais aussi servir d'outil pour la communication politique.

Nous retirons deux dimensions principales à partir de notre étude auprès de ces producteurs de données statistiques sur l'enseignement supérieur et la recherche.

La première dimension recouvre l'action de construire puis de diffuser massivement des instruments de mesure en tant que deux objectifs prioritaires de ce service. Cette production massive d'indicateurs sur l'enseignement supérieur et la recherche est une conséquence de plusieurs nécessités, en particulier législative et institutionnelle, qui encadrent le travail du SIES. Mais cette production conduit aussi à instaurer une lecture particulière de cet objet décrit uniquement à travers cette pensée chiffrée. La centralité du SIES dans l'espace des producteurs de données sur

L'enseignement supérieur écrase les autres lectures possibles de cet objet. Nous utilisons nous aussi dans notre travail ces bases de données qui sont d'une grande richesse d'analyse par l'exhaustivité des établissements et des étudiants qu'elles contiennent. Développer une enquête qualitative, que cela soit auprès des statisticiens du ministère, ou des enseignants-chercheurs et des étudiants permet de rendre compte d'autres angles de vue de notre objet.

La seconde dimension concerne l'outil politique que constitue la neutralité défendue de ces données statistiques. Les publications que réalise le SIES « au service » du ministère appuient la légitimation de la gestion de l'enseignement supérieur. Ces indicateurs sont produits pour le ministère, et bien que les thématiques analysées soient relativement larges, les rapports et documents qui résument l'information sont conçus dans le but de soutenir la communication politique du moment. La production de chiffres sert de preuve pour la gestion de l'enseignement supérieur grâce à ce consensus sur la neutralité de ces données qui permet de faire comprendre les politiques publiques élaborées.

Par cette imbrication entre une neutralité, d'une part, et un objet politique d'autre part, la construction des données statistiques sur l'enseignement supérieur, et les choix méthodologiques qu'elle conditionne, est de moins en moins discutée à mesure que l'on s'éloigne du terrain et que l'on se rapproche de sa politique. De ce fait, il nous a été plus aisé de questionner l'existence d'enjeux méthodologiques, mais aussi des incohérences et des erreurs qu'ils peuvent comporter, à mesure que nous nous rapprochions du niveau des « petits producteurs » de ces chiffres.

En nous attachant à décrire et analyser les publications du SIES, et en nous appuyant sur les entretiens réalisés avec les producteurs de leurs statistiques, nous cherchons à mettre en lumière cette imbrication entre une neutralité statistique et l'outil de gouvernement qu'elles représentent. Cette imbrication convoque la déconstruction de la « réalité antérieure » – pour reprendre l'expression d'Alain Desrosières⁹⁴ – sur laquelle s'appuieraient les statistiques publiques.

2.2 Investir « l'Open data » : les publications du ministère entre enjeux de transparence et communication politique

En construisant notre analyse sur les discours de ces deux membres de la direction et de la sous-direction de ce service, nous nous sommes efforcée de mettre en évidence l'imbrication que ces données comportent. Nous avons décrit en quoi ces données statistiques sur l'enseignement supérieur et la recherche sont intrinsèquement liées à des enjeux méthodologiques et des enjeux politiques.

⁹⁴ Desrosières, Alain, *La politique des grands nombres : histoire de la raison statistique*, op. cit.

Dans un second temps, prendre pour objet les différentes publications que le SIES déploie nous semble être un bon moyen de démontrer que ces supports véhiculent une grille de lecture particulière. À travers ces différentes publications le SIES développe massivement une pensée chiffrée sur l'enseignement supérieur et la recherche. Cette vision particulière bénéficie d'un fort capital symbolique en ce qu'elle représente les analyses du ministère de tutelle sur ce domaine. Par ailleurs, les moyens matériels dont il profite lui permettent de diffuser de façon relativement large ces productions.

L'investissement dans la publication de données en Open data crée une rupture avec le format des publications précédentes. Ce ne sont plus seulement des données analysées, travaillées dans des tableaux, pensées pour des indicateurs que présentent les différents rapports annuels, mais ne sont également des jeux de données brutes qui sont dorénavant diffusés.

Une « politique de la donnée » pour rendre compte de « l'état » de l'enseignement supérieur

Prendre pour objet l'évolution des publications du SIES contribue également à analyser dans un même mouvement le discours institutionnel qui lui est propre, mais aussi de saisir les politiques nationales et internationales connexes.

En particulier, le développement de publications en « Open data » depuis le lancement « d'*Etalab* » par le décret de 2011⁹⁵ constitue un objet central de notre développement. Cette dynamique de publications en Open data est intéressante en ce qu'elle découle d'un processus politique réformateur élargi aux administrations publiques. En effet, ce décret qui s'applique à l'ensemble du service public impulse la « révolution numérique » de l'État.

L'aspect le plus matériel de cette réforme est le lancement de la plateforme « data.gouv » qui met désormais en ligne des données publiques du service public français. Cette plateforme est le résultat de cette mission qui a créé *Etalab*, département de la direction interministérielle du numérique (DINUM).

Le descriptif qui est fait par ce département de la direction interministérielle du numérique au sujet de cette « politique de la donnée »⁹⁶ indique ainsi que :

La donnée est l'actif stratégique de la révolution numérique : Etalab œuvre pour que l'action publique s'en saisisse pleinement, afin de fournir un meilleur service aux usagers,

⁹⁵ Voir le décret n° 2011-194 du 21 février 2011 portant création d'une mission "Etalab" chargée de la création d'un portail unique interministériel des données publiques.

⁹⁶ <https://www.etalab.gouv.fr/politique-de-la-donnee>

d'améliorer son efficacité, de stimuler la création de la valeur économique ou encore d'être davantage transparente.

Etalab coordonne « notamment la conception et la mise en œuvre de la stratégie de l'État dans le domaine de la donnée » tous deux concentrés dans le « Service Public de la Donnée ». Ce service Public de la Donnée a lui-même été mis en place en 2016 par la loi pour une République numérique⁹⁷. Cette loi pour une République numérique vise – comme en fait état l'article 14 – à « mettre à disposition, en vue de faciliter leur réutilisation, les jeux de données de référence qui présentent le plus fort impact économique et social »⁹⁸.

Cette « politique de la donnée » est structurée par trois objectifs que sont : l'amélioration du service public aux usagers, la stimulation de la création de valeur économique, et l'augmentation de la transparence de l'action publique. La dimension technique est au cœur de cette « révolution numérique » qui « fait office de 'Chief Data Officer' de l'État ». La présentation de cette politique, en ligne sur le site *d'Etalab*⁹⁹, est relativement parlante sur ce point :

Politique de la donnée

La donnée est l'actif stratégique de la révolution numérique : *Etalab* œuvre pour que l'action publique s'en saisisse pleinement, afin de fournir un meilleur service aux usagers, d'améliorer son efficacité, de stimuler la création de valeur économique ou encore d'être davantage transparente.

Faisant office de « Chief Data Officer » de l'État (au titre des missions de **l'Administrateur général des données, des algorithmes et des codes sources**), *Etalab* conçoit, anime et met en œuvre au plan interministériel la politique publique de la donnée, à travers notamment :

- l'ouverture des données publiques (open data) : rendre accessibles à toutes les données publiques qui peuvent l'être (« open data »),
- leur partage et circulation entre administrations, socle notamment du «*Dites-le nous une fois*» et de la simplification des démarches administratives notamment,
- leur exploitation grâce aux *datasciences* et à l'intelligence artificielle...

La première caractéristique que nous observons de l'analyse des publications du SIES est l'articulation entre deux enjeux techniques. Il s'agit d'une part d'assurer la diffusion massive de

⁹⁷ Voir la LOI n° 2016-1321 du 7 octobre 2016 sur le lien suivant : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000033205148/

⁹⁸ Voir l'article 14 de la LOI n° 2016-1321 du 7 octobre 2016.

⁹⁹ <https://www.etalab.gouv.fr/politique-de-la-donnee>

données statistiques, mais dans un même mouvement de développer et de stabiliser la « marque » du SIES. Cette volonté de stabiliser une marque du SIES a été explicitement évoquée par cet enquêté. L'investissement dans les publications de données publiques répond ainsi au double-objectif de se rendre à la fois visible dans la masse de données produites, et d'investir l'appellation « data ESR ». C'est que décrit l'extrait suivant :

L'idée que l'on a eu dans ce ministère c'est de dire qu'on est connectés à Etalab mais qu'on a notre propre site d'Open Data. Et on a été les premiers à faire ça. Je ne sais pas si y'en a tellement d'autres qui l'ont fait. Et qui est synchronisé avec data.gouv. Donc dès qu'on met un jeu de données en Open data c'est mis en Open data sur Etalab, mais on a en plus notre propre visu. Et on a créé notre marque « data ESR » qui est à la fois l'Open data mais tout ce qui est mis à disposition. Donc si vous entrez sur « data esr » ici, vous avez un moteur de recherche propre, et vous mettez n'importe quel sujet et vous avez accès aux jeux de données, à la data visualisation, aux notes Flash sur le sujet, aux autres publications... Donc c'est Byzance. Enfin c'est Byzance, c'est le but. (Membre n°1 de la direction du SIES).

Les propos émis au cours de ce même entretien permettent de mettre en lumière comment cette stabilisation d'une marque est intrinsèquement lié à la politique de diffusion de données :

Direction du SIES : Mon idée en termes d'accès, je ne veux pas que ce soit payant, donc on n'est pas sur CSD (la plateforme payante d'accès aux données de l'INSEE). [...] Je veux que tous les petits docteurs, comme vous, de n'importe quelle université puisse avoir accès aux données. Je ne veux pas qu'il ait besoin de se compliquer la tâche, de peut-être son directeur de thèse va lui dire que c'est barbant, que c'est si, ... C'est-à-dire que comme on est en train d'ouvrir, faut vraiment que... Vous êtes, non vous n'êtes pas économiste, vous êtes sociologue, les barrières à l'entrée je les veux nulles. Y'en a quand même en termes de compétences, mais en tout cas les baisser le plus possible.

MS : Et donc cette ouverture elle est européenne ?

Direction du SIES : Alors de toutes les manières c'est devenu une obligation. Et l'Open Data ce n'est pas forcément par rapport aux chercheurs, mais tout ce qui est « Open » c'est même mondial. La France est plutôt bien positionnée, et puis nous c'est vrai

qu'Etalab à fait du bon travail. SIRENE¹⁰⁰ ouverte, c'est Etalab, les données de géolocalisation c'est Etalab. (Membre de la direction du SIES).

Ici encore, cela est décrit comme faisant suite à toute une série de lois nationales et internationales. Cette réintégration, par nos enquêtés, des différentes politiques que nous avons présentées dans le premier chapitre, est constitutive de qui forme également *l'ethos professionnel* de ces statisticiens.

Investir la publication de données sur l'enseignement supérieur

Une phrase énoncée par le premier membre de la direction du service illustre bien la volonté du SIES de se construire une place dans cet espace des producteurs de données publiques. Ce membre résumait les efforts de stabilisation d'une marque du SIES par l'idée suivante « diffuser plus, diffuser plus tôt, diffuser mieux ».

Le nombre de publications que réalisent chaque année le SIES avoisine la quarantaine de supports. Au cœur de ces publications, se retrouve la volonté de rendre compte de l'état de l'enseignement supérieur français en mettant en lumière qui y étudie, qui y enseigne, qui y travaille, et quelles en sont les évolutions. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui évoque s'engager « dans le développement d'une expertise partagée sur l'enseignement supérieur et de la recherche »¹⁰¹ met ainsi à disposition en ligne de nombreuses données allant de tableaux statistiques récapitulatifs et analysés jusqu'à des jeux de données brutes.

Les formats de ces publications sont multiples, allant de notes méthodologiques bimensuelles à des rapports annuels. Les *Notes d'Information du SIES* et les *Notes Flash du SIES* sont des publications succinctes, bimensuelles, sur des thématiques précises. Les rapports annuels concentrent des indicateurs produits sur l'année civile ou scolaire et permettent de percevoir les évolutions entre les résultats des différentes années, mais également les changements de périmètre et de méthode statistiques. Si certains de ces rapports produisent une lecture qui se veut globale de l'état de l'ESR – c'est le cas des *Repères et références statistiques*, de *l'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*, mais aussi de l'état de l'emploi *scientifique*, deux rapports supplémentaires s'attachent à décrire des dimensions plus précises dans *l'Atlas régional des effectifs étudiants*, et *Vers l'égalité Femmes-Hommes : chiffres-clés*.

Nous avons travaillé surtout à partir des *Repères et références statistiques*, qui en étant issus de la collaboration entre le SIES et la DEPP, fournissent une analyse thématique détaillée allant de la

¹⁰⁰ Pour une description de SIRENE voir sa présentation en ligne ici : <https://www.etalab.gouv.fr/tag/sirene>.

¹⁰¹ *Open Data : la démarche du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, MENESR, 2014.

description du système éducatif (les principales filières, la population) du premier degré jusqu'au supérieur en passant par le personnel, les établissements et le budget. En revanche, les supports courts sont également importants. À ce sujet, Étienne Penissat¹⁰² avance dans son article « Publier des « chiffres officiels » ou les contraintes bureaucratiques et politiques qui façonnent l'expertise d'État. Le cas des statistiques du ministère du Travail », que le statut de ces publications courtes n'est pas sans lien avec les enjeux politiques qui les entourent. Il expose ainsi que ce format « rappelle bien les deux formes de légitimité sur lesquelles se fonde la statistique publique : indissociablement activité scientifique qui nécessite une gamme éditoriale spécifique épousant les codes de la science (présentation des méthodes d'enquête, usage de graphiques, etc.) et activité bureaucratique qui implique que la publicité de l'information économique et sociale relève des services de l'État (Desrosières, 2000)¹⁰³ ».

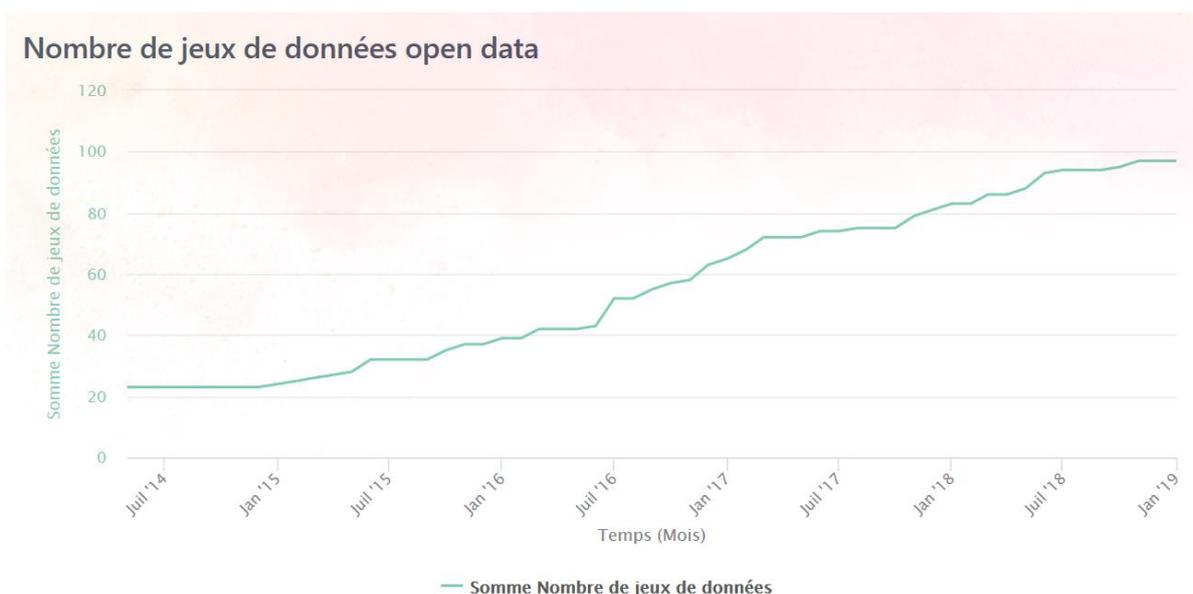
Sur la plateforme « data esr » qui concentre ces publications, il est également possible d'extraire des jeux de données, par exemple les effectifs d'étudiants inscrits entre 2011 et 2021 dans les établissements publics sous tutelle du ministère en charge de l'Enseignement supérieur. Ces jeux de données sont des extraits condensés de la base sur laquelle nous avons travaillé au SIES, le système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) et dont les données individuelles ne sont accessibles que sur place.

Au moment de notre enquête en 2019, la publication de ces données en open data était en pleine recrudescence. D'après le graphique suivant, leur quantité avait quintuplé depuis le lancement de la plateforme en 2014.

¹⁰² Penissat, Étienne, « Publier des « chiffres officiels » ou les contraintes bureaucratiques et politiques qui façonnent l'expertise d'État. Le cas des statistiques du ministère du Travail », *Gouvernement et action publique*, pp. 45-66, 2012.

¹⁰³ *Ibid.*, p47.

Graphique 1 : Évolution du nombre de jeux de données open data entre 2014 et 2019



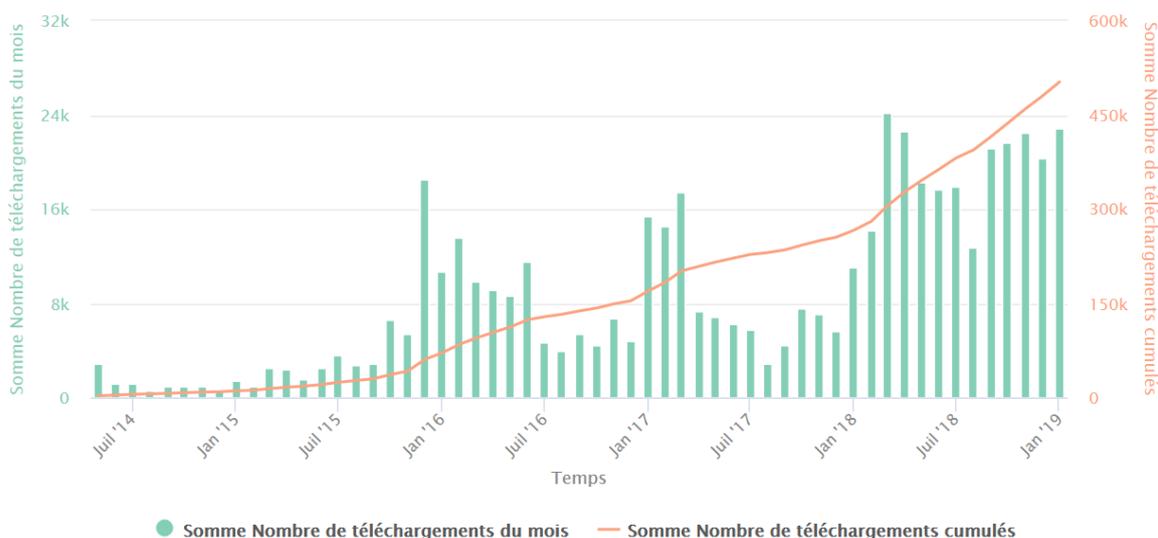
Source : plateforme Open data du ministère¹⁰⁴.

Ces données ne sont pas seulement mises à disposition mais elles sont également utilisées. Comme nous pouvons le lire sur ce second graphique, le nombre de téléchargement avait atteint 24 000 téléchargements par mois en 2018.

¹⁰⁴Voir la plateforme Open data du ministère à l'adresse suivante : https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr_telechargements_jeux_open_data/custom/?sort=-temps

Graphique n°2 : Évolution du nombre de téléchargement de jeux de données en Open data entre 2014 et 2019

Nombre de téléchargements de jeux de données open data



Source : plateforme Open data du ministère¹⁰⁵.

Cette disponibilité accrue de données ministérielles nous amène à interroger dans quelle mesure cette visibilité publique, ordonnée par ces dispositifs et imposée par le cadre légal international, contribue à penser l'enseignement supérieur à partir d'indicateurs statistiques. Présenter l'état et les évolutions de l'enseignement supérieur et de la recherche constitue une grille de description du social particulière, catégorisée ici par une pensée chiffrée. Or, le principe même de cette pensée chiffrée ministérielle est de schématiser la réalité dans le but de produire une lecture généraliste de ce domaine.

En encadrant cette mise en ligne publique de données sur l'enseignement supérieur, cette plateforme d'Open Data illustre bien selon nous la transformation qui s'exerce entre une *mise en nombre* et une forme d'expertise¹⁰⁶, qu'Alain Desrosières a largement étudié dans son ouvrage *L'Argument statistique. Pour une sociologie historique de la quantification*. Le mélange des données que concentre cette plateforme, en publiant côte à côte des jeux de données brutes et des indicateurs construits, met en lumière l'utilisation concomitante de la statistique comme *outil de gouvernement* et comme *outil de preuve* et dont cette plateforme d'Open Data fait preuve.

¹⁰⁵ Source : plateforme Open data du ministère, https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr_telechargements_jeux_open_data/custom/?sort=-temps

¹⁰⁶ Desrosières, Alain, *L'Argument statistique. Pour une sociologie historique de la quantification*, op. cit.

La politique de la donnée : lois européennes et applications nationales

Si ce n'est pas tant la perception de l'enseignement supérieur en tant que levier de la croissance économique qui est apparue dans les entretiens, l'importance de mesurer la performance de l'enseignement supérieur a quant à elle marqué les discours. Ce deuxième membre de la direction du SIES mobilise une argumentation qui illustre cette réappropriation à travers le rôle de son service dans la production d'indicateurs :

Maintenant vous savez bien que dans tous les ministères y'a de plus en plus d'indicateurs, enfin dans toutes les entreprises d'ailleurs. Y'a de plus en plus d'indicateurs pour mesurer la performance, l'efficacité, pour mesurer plein de choses. Donc notre devoir c'est aussi de produire ces indicateurs. Et ça ça existe dans tous les ministères. Alors effectivement l'enseignement supérieur est un peu particulier dans la mesure où très longtemps il y a eu qu'un seul ministère scolaire. (Membre n°2 de la direction du SIES).

La loi LOLF transparait dans cette procédure appliquée de manière commune entre les institutions publiques – entreprises et ministères – qui nécessite la production interne d'indicateurs. Cela n'est pas sans intérêt en ce que cette uniformité confère également la possibilité de ne pas faire un « cas » des statistiques de l'enseignement supérieur, mais de l'intégrer à un processus global qui encadre les différents ministères. La neutralité que défend ce service s'appuie également sur cet argument selon lequel l'enseignement supérieur est analysé comme n'importe quel autre domaine. Cela se vérifierait en particulier par le fait que les statisticiens issus de l'INSEE circulent dans les ministères, et sont formés dans cette optique de produire des statistiques à partir de méthodes similaires entre les différents secteurs.

Le processus réformateur que nous présentons ici est structuré par plusieurs lois qui interviennent sur la construction et la diffusion d'indicateurs. De façon synthétique, quatre lois en particulier éclairent ce mouvement d'accélération de la production d'indicateurs statistiques de la part des institutions publiques.

En 2001, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 prévoyait déjà, comme nous l'avons déjà évoqué, d'organiser l'évaluation des activités étatiques à implication budgétaire notable. Elle organise ce nouveau procédé d'évaluation de la performance des institutions publiques en prévoyant de définir des indicateurs en fonction d'« objectifs précis » qui conduisent à assurer la mesure de résultats¹⁰⁷. Dix ans plus tard, le décret de 2011 relatif à la création d'une mission "Etablab

¹⁰⁷ Article 54 de la loi LOLF : « Sont joints au projet de loi de règlement [...] les rapports annuels de performances, faisant connaître, par programme, en mettant en évidence les écarts avec les prévisions des lois de finances de l'année considérée, ainsi qu'avec les réalisations constatées dans la dernière loi de règlement [...] les objectifs, les résultats

– plateforme unique interministérielle des données publiques – est destinée « à rassembler et à mettre à disposition librement l'ensemble des informations publiques de l'État, de ses établissements publics administratifs et, si elles le souhaitent, des collectivités territoriales et des personnes de droit public ou de droit privé chargées d'une mission de service public »¹⁰⁸. En 2013, la signature de la Charte du G8 réaffirme cette voie au niveau international par la Charte pour l'Ouverture des Données Publiques. Cette charte, qui n'a pas de véritable caractère juridique, symbolise tout de même la coordination internationale autour de la promotion « d'une gouvernance plus ouverte et plus transparente ». Elle établit trois principes notables : un principe d'ouverture par défaut des données publiques, le principe de gratuité de leur réutilisation et le développement des formats ouverts et non-propriétaires¹⁰⁹.

Ces réformes conditionnent la mise en place par les établissements d'outils statistiques, mais en pratique ce développement apparaît à la fois encadré au niveau national et offrant une relative autonomie par la dimension ad hoc qu'ils comportent au niveau local.

La littérature scientifique qui étudie ces politiques publiques démontre notamment que ces réformes conduisent à appliquer une gestion aux établissements du supérieur similaires à celles des organisations. L'article de Stéphanie Mignot-Gérard intitulé « De la « bonne gestion » à la « performance ». Transformation des modes de pilotage étatique et recomposition du pouvoir des dirigeants universitaires de 1998 à 2011 »¹¹⁰ produit un état de l'art très complet sur ces analyses.

Dans son ouvrage de 2017, *La Grande Course des universités*¹¹¹, Christine Musselin met en lumière la rupture qu'opèrent ces nouveaux modes d'intervention de l'État à l'égard des universités. Au cœur de cette rupture se trouvent la visibilité des résultats et la compétition entre les établissements. Parallèlement, Christine Musselin éclaire les effets de ces réformes en termes d'activités universitaires dans lesquelles les tâches administratives et d'évaluation prennent une place de plus en plus centrale.

Les travaux de Dorota Dakowska qui s'attachent à démontrer comment ce processus réformateur conduit à diffuser et imposer des « bonnes pratiques » européennes par le biais des organisations internationales sont très utiles pour notre travail. Dans son travail, Dorota Dakowska met en lumière le rôle des organisations internationales – notamment de la Commission européenne et de

attendus et obtenus, les indicateurs et les coûts associés », et Brunetière, Jean-René, « Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (lof) : une occasion de débat démocratique ? », *Revue française d'administration publique*, 2006.

¹⁰⁸ Voir l'article 2 du Décret n° 2011-194 du 21 février 2011.

¹⁰⁹ Voir la présentation de Charte de 2013 sur le site d'Étalab :

<https://www.etalab.gouv.fr/leschefsdetatdug8signentunechartepourlouverturedesdonneespubliques>

¹¹⁰ Pour une revue de littérature plus complète voir Mignot-Gérard, Stéphanie, « De la « bonne gestion » à la « performance ». Transformation des modes de pilotage étatique et recomposition du pouvoir des dirigeants universitaires de 1998 à 2011 », *Revue française d'administration publique*, pp. 69-87, 2019.

¹¹¹ Musselin, Christine, *La Grande Course des universités*, *op. cit.*

l'OCDE – dans la construction et la diffusion de leur conception des « bonnes pratiques » dans le secteur spécifique de l'enseignement supérieur¹¹². Son article publié en 2017 et intitulé « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur » résume l'origine de ces actions politiques.

En revanche, l'ouvrage *Gouverner par les instruments*, dirigé par Patrick le Galès et Pierre Lascoumes¹¹³ nous semble tant pertinent pour notre analyse que peu cité dans notre domaine. Leur travail décrivait déjà en 2005 en quoi l'action politique gouvernementale était basée sur la création et l'utilisation d'instruments. Dans l'analyse que les auteurs développent à partir de cette notion « d'instruments », les statistiques, les recensements, etc. font partie intégrante de ce qui sert cette focalisation des politiques publiques sur les « objectifs annoncés » et les « résultats obtenus »¹¹⁴.

Pour ce qui est du cas de l'enseignement supérieur, le mémoire d'habilitation à diriger des recherches d'Hugo Harari-Kermadec élabore une étude de cette « quantification et marchandisation » dont l'Université fait l'objet¹¹⁵. Il y décrit ce qu'il qualifie comme étant « l'émergence de la logique de la valeur au sein du monde universitaire »¹¹⁶. Hugo Harari-Kermadec avance une définition particulière de cette valeur qui serait non marchande bien que monétaire. La nuance réside dans le fait que la valeur qui s'exerce dans le monde universitaire « validée politiquement plutôt que par le marché et parce qu'elle ne contient pas de plus-value »¹¹⁷. Nous retenons également de son analyse sa description du Nouveau Management Public au sein du monde universitaire en le qualifiant de « quantification interne »¹¹⁸.

Cela n'est pas sans rappeler la production de classements – ou palmarès dans leur forme médiatique – sur les institutions publiques en tant qu'outil de gouvernement. L'étude de Frédéric Pierru, qu'il présente dans son article *Les clairs-obscur de la forme palmarès. L'exemple de la carrière des palmarès hospitaliers*¹¹⁹, développe cela en prenant pour objet le secteur de la santé à partir du cas des palmarès hospitaliers. Nous retenons de son analyse la mise en lumière des procédés par lesquels l'État s'appuie sur le développement de ces classements pour « gouverner (à distance) par les honneurs »¹²⁰. Frédéric Pierru décrit ainsi en quoi l'État délaisse les formes les plus « bureaucratiques et hiérarchiques d'intervention » pour se faire désormais « régulateur » et

¹¹² Dakowska, Dorota, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur », *Critique internationale*, vol. 77, no. 4, 2017, pp. 81-102.

¹¹³ Lascoumes, Pierre, Le Galès, Patrick (dir.), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, 369 p., 2005.

¹¹⁴ *Ibid.*, voir l'introduction.

¹¹⁵ Voir le chapitre 3 « Quantification et marchandisation de l'Université », Harari-Kermadec, Hugo, *Frais d'inscription et quantification néolibérale de l'Université*, Habilitation à diriger des recherches, 2016.

¹¹⁶ *Ibid.*, page 103.

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid.*, page 112.

¹¹⁹ Pierru, Frédéric, *Les clairs-obscur de la forme palmarès. L'exemple de la carrière des palmarès hospitaliers*, document de travail, 2009.

¹²⁰ *Ibid.*

« évaluateur » en livrant publiquement les noms des structures, voire des professionnels, les plus et les moins « performants »¹²¹.

Si Lacousmes et Le Galès ne comprenaient pas à l'époque les plateformes numériques dans leur définition de ce qu'ils qualifient d'instruments, leur utilisation croissante à des fins de gouvernance nous semble intéressante à analyser par ce prisme. Les auteurs qualifient l'« instrumentation de l'action publique » comme un « moyen d'orienter les relations entre la société politique (*via* l'exécutif administratif) et la société civile (*via* ses sujets administrés) par des intermédiaires, des dispositifs mêlant des composantes techniques (mesure, calcul, règle de droit, procédure) et sociales (représentation, symbole) ». Nous proposons dans notre thèse de comprendre le développement de ces plateformes en Open Data dans un niveau supplémentaire de cette notion d'instrument de l'action publique. Ces plateformes croisent à la fois ce que les auteurs définissent en tant qu'instruments – « le recensement, la cartographie »¹²² – mais aussi comme technique – « la nomenclature statistique, le type de figuration graphique, le type de loi ou de décret » – et enfin comme outil – « la catégorie statistique, l'échelle de définition de la carte, le type d'obligation prévu par un texte, une équation calculant un indice »¹²³.

L'hypothèse que les auteurs formulent selon laquelle la prolifération d'instruments serait « aussi une manière d'évacuer les questions politiques »¹²⁴ nous semble illustrative de l'éviction des questions méthodologiques – sous couvert de la neutralité et de la technique – que nous avons pu rencontrer au SIES. L'insistance sur l'irréprochabilité de la méthodologie occulte la discussion politique, hors sujet, et remet au cœur la discussion méthodologique mais pour immédiatement la refermer, puisque irréprochable. Leur description de « l'importation » et « l'utilisation » de toute une série d'instruments de l'action publique qui seraient « surdéterminées par la restructuration de l'État, dans le sens de l'État régulateur et/ou sous l'influence des idées néolibérales » offre une lecture qui correspond à nos observations réalisées sur cette plateforme en Open data.

Lacousmes et Le Galès explicitent ainsi en quoi « pour les élites gouvernementales, le débat sur les instruments peut être un utile masque de fumée pour dissimuler des objectifs moins avouables, pour dépolitiser des questions fondamentalement politiques, pour créer un consensus minimum de réforme en s'appuyant sur l'apparente neutralité d'instruments présentés comme moderne, dont les effets propres se font sentir dans la durée »¹²⁵.

Nous reprenons ici la mise en évidence de la tension politique qui encadre la définition des instruments de l'action publique. D'une part, les auteurs exposent que les producteurs de ces

¹²¹ *Ibid.*

¹²² *Ibid.*, page 14.

¹²³ *Ibid.*, page 15.

¹²⁴ *Ibid.*, page 17.

¹²⁵ *Ibid.*, page 18.

instruments raisonneraient « en termes de naturalité de ces instruments qui sont considérés comme étant « à disposition » et qui ne poseraient que des questions en termes de meilleure adéquation possible aux objectifs retenus »¹²⁶. D'autre part, ils avancent que si « les instruments à l'œuvre ne sont pas des dispositifs neutres, ils produisent des effets spécifiques indépendants des objectifs poursuivis et qui structurent, selon leur logique propre, l'action publique ». Or, dans notre enquête cela s'exprimait notamment par la définition de ces indicateurs comme base de dialogue en termes de gestion entre le ministère et l'université autonome, et de ce fait par la construction de l'établissement comme agent économique.

Nous rejoignons enfin la conclusion de ces auteurs selon laquelle le « nouveau management public » se traduit par une prolifération mais également une fragmentation des instruments d'action publique. Pour décrire les enjeux que mobilise cette plateforme du SIES, nous nous appuyons sur cette analyse de « l'instrumentation de l'action publique » comme un « enjeu majeur de l'action politique car elle est révélatrice d'une théorisation (plus ou moins explicite) du rapport gouvernant/gouverné, chaque instrument étant une forme condensée de savoir sur le pouvoir social et les façons de l'exercer »¹²⁷.

Instruments et enjeux méthodologiques : le travail des données statistiques

À rebours des efforts que réalise le SIES pour mettre à disposition des supports d'expertise de l'enseignement supérieur et la recherche, il apparaît nécessaire de s'intéresser aux enjeux méthodologiques que rencontrent les employés du service au cours du travail statistique qu'ils effectuent.

La dimension centrale du travail statistique qui est effectué au sein du SIES recouvre le caractère interdépendant des différents acteurs vis-à-vis de la construction des différentes données. Les statistiques que produit ce service proviennent de la co-construction entre les acteurs de différentes institutions, en particulier les différentes composantes des établissements (service des écoles doctorales, service de la scolarité, etc.).

Les données sont récoltées dans le cadre de deux principales remontées qui ont lieu des établissements vers le ministère : en janvier sont transmises les données d'inscription, et les données de diplômes en mai. Ces remontées s'effectuent principalement à partir de tableaux conçus par le SIES qui supervise et charge les établissements de les compléter. En pratique, ce processus harmonisé d'un point de vue technique dépend de la réappropriation de ce processus par les

¹²⁶ *Ibid.*, page 21.

¹²⁷ *Ibid.*, page 28.

établissements en fonction des moyens dont ils disposent localement (des logiciels, des compétences, de gestionnaires attirés, etc.).

Les statisticiens du SIES du ministère, en grande majorité formés à l'ENSAE, l'INSEE, ou docteurs (en économie, etc.), supervisent en bout de chaîne la quantification effectuée au sein des établissements. Mais ce sont les gestionnaires qui effectuent au sein des universités la saisie des données de chaque établissement. Cette saisie localisée doit permettre à la fois de transmettre des données au SIES et de produire une analyse pour le compte de l'établissement qui se doit de fournir ses propres indicateurs.

Suivre la chaîne de remontée de ces données contribue à observer la division du travail qui s'exerce dans l'élaboration de ces statistiques. De part et d'autre de cette chaîne se distingue deux catégories de travailleurs des données : les « enquêteurs de terrain » qui sont au cœur des établissements et qui remontent les chiffres de l'université dans laquelle ils exercent, puis de l'autre côté, au SIES, se trouvent les « centralisateurs ».

Ce rapport au terrain est déterminant puisqu'il conditionne la possibilité de comprendre ce que décrivent les données. À l'inverse, l'éloignement au « terrain » peut entraîner des difficultés d'analyse. Cela est visible dans l'extrait suivant d'un entretien réalisé avec un chargé d'études du SIES :

Nous on arrive en bout de chaîne donc on est tributaires de tout ce qui a été fait en amont. Dans les universités, les cellules apogée ou pilotage, y'a un turn-over des fois de dingue, les gens arrivent ils ne sont pas formés, ils ont mal codé les diplômes, la codification sur les spécialités, y'a des effets d'opportunisme où l'université ça l'arrange mieux de coder tel diplôme en « droit-économie-gestion » plutôt qu'en « sciences-technologie-santé ». Enfin y'a tout un tas de logiques des fois locales ou individuelles qui peut expliquer ces écarts mais on a vachement de mal à les saisir parce qu'il faut être sur le terrain. Nous ici on est entre guillemets un peu loin des choses, on ne voit pas tout ce qui se passe sur le terrain, les logiques qui prévalent derrière, pourquoi ça a été fait comme-ci comme-ça. (Chargé d'études n°1 du SIES)

Cet entretien a contribué à percevoir les difficultés de saisie et de codage auxquelles se heurtent les services locaux.

Si le ministère centralise les données et produit des statistiques nationales, ce processus s'effectue dans un contexte politique, qui comme nous l'avons rappelé plus haut, est soumis à une tension entre des politiques nationales et une responsabilisation locale qui autonomise la production de statistiques des établissements. La responsabilité de la production de statistiques, encadrée

nationalement mais organisée par les établissements eux-mêmes, est à l'origine d'une difficile harmonisation des méthodes.

L'extrait suivant, réalisé cette fois non pas avec un employé du SIES, mais avec un des gestionnaires en charge de l'élaboration des statistiques d'un des établissements de notre terrain, met en lumière cette difficulté à respecter une procédure nationale tout en possédant des moyens divers au niveau local :

On est plus au papier crayon mais voilà on est au logiciel fait maison, bidouillé, j'ai du mal à avoir les chiffres. Si la présidence me demande par exemple le nombre d'étudiants par unité recherche sur l'ensemble des écoles doctorales. Moi je prends le tableau, voilà je filtre, je compte, et je marque [tout en manipulant les tableurs]. À un moment faut arrêter, faut arrêter ça avec ADUM on cochera les unités et dans la journée ils ont leurs chiffres, là je mettais deux jours à faire ça. Et on me disait bon deux jours pour avoir des chiffres. Quand on n'a pas les bons outils on n'a pas les bons outils. C'est pareil après on peut demander une extraction APOGEE mais moi j'ai pas la main, les extractions se font par le pilotage par le logiciel Business object, moi j'ai pas la main, je dois demander l'extraction par apogée puis bidouiller l'apogée, mais le pilotage le fait pas pour les doctorants c'est toujours un peu à part, le temps que le collègue le fasse, que l'extraction remonte, ça va pas. (Gestionnaire du service des Écoles doctorales d'un des établissements du terrain)

La variété des logiciels en est symptomatique. À titre d'exemple, si le logiciel ADUM encadre la saisie des données relatives aux doctorants depuis une vingtaine d'années, son utilisation n'était pas encore effective dans cet établissement. Ce même gestionnaire – qui a accepté de nous montrer comment et avec quels outils il travaillait – indiquait ainsi que l'utilisation de la plateforme ADUM se ferait dans son établissement une vingtaine d'années après d'autres universités :

C'est du manuel, on est bien d'accord, donc c'est pas fiable, enfin, depuis que je suis arrivée je me suis rendu compte que les chiffres étaient pas fiables, je retrouve jamais les mêmes chiffres, il suffit qu'il y ait une inscription... quand je me sers des chiffres, chiffres mouvants car inscriptions mouvantes. Tout ça est moyennement satisfaisant on en a bien conscience ? C'est pour ça qu'à la rentrée prochaine on va mettre un outil de gestion des écoles doctorales [ADUM remplacera APOGEE] qui est utilisé dans d'autres universités. Ça a été développé il y a une vingtaine d'années et le doctorant s'inscrira, enfin s'inscrira, rentrera ses données lui-même. Donc on devrait avoir un tableau plus

fiable parce que le procédé d'inscription va se faire directement sur ce logiciel-là.
(Gestionnaire du service des Écoles doctorales d'un des établissements du terrain)

Les solutions que met en place ce gestionnaire face aux obstacles qu'il peut rencontrer dans son travail mettent en lumière le relatif « bricolage » dont il doit faire preuve pour surmonter les difficultés techniques. Cette marge de manœuvre illustre bien ce que Desrosières nomme les *conventions* construites dans la pratique¹²⁸. Par ailleurs, comme peut l'illustrer cet entretien, ces données d'inscription – ici pour les doctorants mais plus largement pour les étudiants – dépendent également du remplissage que les étudiants réalisent.

L'harmonisation qu'effectue le SIES doit ainsi prendre en compte les remontées diverses, issues de logiciels et de méthodologies multiples, mais également produire une cohérence à partir de la petite centaine d'établissements qui remontent leurs données. Les propos énoncés par le chargé d'études statistiques du SIES illustrent que ces difficultés d'harmonisation ne sont pas indépendantes de la division du travail statistique :

Alors des fois y'a pas de procédure harmonisée non plus, je pense par exemple au service *de l'Université X*, ils doivent être amenés à bricoler des fois parce qu'ils ont des fichiers Excel et qu'on leur demande des choses issues du logiciel. C'est comme les économistes pendant la crise de 2008 qui disaient ouais y'a des erreurs dans nos tableaux Excel. Une étude reprise par tout le monde, ça semble tellement énorme mais bon ça peut arriver. On est obligés de rattraper ce qui peut être fait au niveau local. Y'a 70, 75 universités, donc c'est très difficile d'harmoniser les procédures quoi, comme dans une boîte privée un peu, sauf qu'on n'a pas le contrôle direct sur ce que font les gens, on n'est pas derrière eux, enfin derrière eux mais de loin, on ne voit pas ce qu'ils font tous les jours. Enfin y'a des gens qui travaillent très bien. (Chargé d'études n°1 du SIES)

Cette nécessité de « rattraper ce qui peut être fait au niveau local » met en lumière la négociation de *conventions* statistiques par laquelle les arbitrages se réalisent. Ces négociations implicites qui répondent à la volonté de « lisser » les données, peuvent également servir à résoudre des obstacles liés à des évolutions structurelles. Un autre extrait de ce même entretien permet d'éclairer ce point tout en l'additionnant aux enjeux liés à l'évolution des pratiques méthodologiques :

Des fois y'a des ruptures de séries, même en termes de couverture, une année y'a pas tel ou tel établissement, sur les enquêtes on a l'université de Polynésie, de Nouvelle-

¹²⁸ Voir notamment Desrosières, Alain, *L'Argument statistique. Pour une sociologie historique de la quantification*, *Op. cit.*

Calédonie qui n'ont pas le même calendrier universitaire qu'en France, qui ont six mois de décalage donc y'a tout un tas de trucs qui peuvent rentrer en jeu et qui peuvent expliquer les écarts de couverture, de loi qui a changé beaucoup de choses aussi enfin c'est assez... y'a de quoi écrire des bouquins là-dessus. C'est hyper rare dans la stat publique d'avoir un outil d'observation ou d'enquête où y'a pas eu de rupture de série, ou d'évolution de questionnaire, avec une question pas posée exactement pareil donc ça introduit des biais, qui peuvent expliquer ces écarts d'ordre institutionnel, législatif, des erreurs aussi. Le ministère doit faire des erreurs aussi. [...] On essaie de garder, de pouvoir prolonger les séries, de garder les modes de calculs stables, après y'a des évolutions juridiques, institutionnelles, historiques, qui changent les modes de calcul mais on essaye de lisser au maximum. Alors des fois y'a des évolutions qui changent vraiment les choses typiquement, les filières du bac. (Chargé d'études, SIES, MESRI)

Nous avons évoqué plus haut, mais de manière succincte, que nous avons pu évoquer ces enjeux de construction des données avec le second membre de la direction du SIES. L'extrait suivant reflète comment au cours de l'entretien mené, malgré une présentation de la technicité des statistiques, a pu être évoqué ce processus de *convention* :

Mais par exemple typiquement un indicateur sur le taux de réussite, ça peut être construit de façon très différente. Enfin y'a plusieurs façons de construire un taux de réussite. Vous prenez quelqu'un vous regardez s'il réussit, vous prenez des cohortes. Et vous pouvez calculer, par exemple une cohorte de 2014 combien on réussit au bout de trois ou quatre ans, une licence, le taux de la réussite en trois ans et le taux de la réussite en quatre ans. Mais vous pouvez aussi dire que le taux c'est le nombre de diplômés sur le nombre de présents à l'examen. Nous les présents à l'examen on ne les remonte pas. On n'a pas cette information dans nos bases. Ça fait partie des informations qu'on a, un jour on le demandera peut-être mais actuellement on ne l'a pas dans nos bases. Donc on ne peut pas calculer un taux comme ça. L'université elle évidemment dans ses bases de gestion elle l'a un peu, ça c'est sûr. Et elle peut calculer un taux de réussite qui peut aussi s'appeler taux de réussite mais qui va être différent du nôtre. Voilà c'est pas la même chose, c'est pas le même indicateur. (Membre n°2 de la direction du SIES)

À titre d'exemple, l'échec en premier cycle – indicateur à forte charge politique – est présenté régulièrement sur les notes d'information du SIES par des taux de réussite selon les différentes filières. Mais ces données brutes ne croisent pas le taux d'étudiants salariés qui aurait pourtant une valeur explicative sur ce point. À partir de cette question de l'effet du travail salarié sur la réussite

scolaire des étudiants, l'article collectif de Jekaterina Dmitrijeva, Loïc du Parquet, Yannick L'Horty, et Pascale Petit intitulé *L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié*¹²⁹ permet de déconstruire cette description univoque de l'échec en licence ou de le reformuler comme une réussite professionnelle¹³⁰.

Ces dimensions plus « isolées » de la schématisation de l'étudiant classique sont plus difficiles à comprendre dans les indicateurs statistiques. Face à cela, les descriptions de l'échec en licence est décrit davantage en termes de « mauvaise orientation » et de « difficulté à s'adapter », ce qui peut paraître plus proche de comportements individuels que de caractéristiques sociales tout en recouvrant la catégorie des « bacheliers professionnels ». La note d'information du SIES consacrée à ce sujet intitulé *Réussite et échec en premier cycle*¹³¹ illustre cette analyse univoque de l'échec à l'université :

L'échec à l'université concerne principalement la première année après le baccalauréat dans l'enseignement supérieur. Il peut résulter d'une mauvaise orientation, mais aussi d'une difficulté à s'adapter à un contexte très différent de celui du lycée. Il concerne d'abord les bacheliers professionnels, mal préparés par leurs études antérieures à s'engager dans une formation universitaire générale de premier cycle, et, dans une moindre mesure, les bacheliers technologiques, notamment lorsqu'ils sont issus des séries tertiaires¹³².

Sur une thématique connexe, Christine Guégnard, Jean-François Giret, Catherine Louveau, et Thierry Michot rejoignent cette mise en évidence de ces effets de catégorisation dans leur article intitulé « Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps »¹³³. À partir de leur analyse de l'insertion professionnelle des jeunes en Staps, les auteurs démontrent la nécessité de produire des analyses multi-située pour comprendre les enjeux dont font l'objet les débouchés de la filière Staps. L'article rappelle ainsi que « ces chiffres font oublier que l'explication de l'insertion professionnelle est multifactorielle, influencée par les flux d'étudiant-e-s, l'évolution du

¹²⁹ Voir notamment Dmitrijeva, Jekaterina, et al., « L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié », *Regards croisés sur l'économie*, pp. 117-130, 2015, mais aussi une publication de l'INSEE sur le sujet Beffy, Magali, et al., « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et statistiques*, INSEE, 2009.

¹³⁰ Bodin, Romuald, Orange Sophie, *L'Université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur*, éd. du Croquant, 213 p., 2013.

¹³¹ Voir la note d'information consacrée à ce sujet et intitulée « Réussite et échec en premier cycle », SIES, novembre 2015.

¹³² *Ibid.*, page 2.

¹³³ Guégnard, Christine, et al. « Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps », *Sciences sociales et sport*, pp. 11-29, 2019.

cadre réglementaire du droit d'exercer des activités professionnelles, les possibilités de débouchés, et enfin, l'organisation de la formation (ou plutôt des formations) de la filière Staps »¹³⁴.

Notre utilisation personnelle des rapports annuels statistiques produits par le SIES s'est heurtée de manière incontournable à cette conception particulière que véhiculent les indicateurs, qui est celle d'une vision ministérielle de l'ESR.

Aussi, au même titre que ce que peuvent rapporter les propos cités plus haut, nous sommes retrouvés face à ce qui semblait au premier abord être des incompréhensions techniques de ces données. À partir de notre lecture notre lecture d'écarts, d'approximations, entre les différentes versions des mêmes données. C'est en partie ce qui nous a conduit à réaliser cette étude qualitative en rencontrant les producteurs des données de ce service. Seule, nous ne pouvions pas saisir pourquoi ces chiffres varient entre eux, dans quelle mesure cela varie, ni de comprendre si cette fluctuation aurait un effet sur les analyses que nous produirons à partir de ces chiffres.

Si les écarts entre des effectifs d'une même année sur deux versions de rapports différents peuvent bien évidemment s'expliquer par la difficulté de maîtriser à la fois des données qui couvrent l'ensemble des établissements, et le processus de remontée des chiffres depuis les établissements ; la stabilité de certains écarts nous conduit à formuler l'hypothèse d'évolution dans la méthode de comptage mais qui n'est pas connu par le lecteur de ces rapports. Le processus d'harmonisation que nous avons évoqué plus haut à partir d'un extrait d'entretien qui relatait la nécessité de « rattraper ce qui peut être fait au niveau local » ainsi que les effets de rupture de séries ont des effets concrets sur les possibilités de compréhension des lecteurs extérieurs. Nous prenons pour exemple les effectifs d'étudiants en « CPGE » pour l'année 1998-1999 qui variaient de 7% entre le rapport de 2001 et celui de 2004, pendant plusieurs années et cela sur des années antérieures (**voir ci-dessous les deux tableaux ci-dessous**).

Nous nous appuyons sur ces deux rapports les effectifs d'étudiants en CPGE pour l'année 1998-1999 : le premier rapport indiquait un effectif de 71 373 étudiants, et le second rapport notait pour cette même année un effectif de 77 084 étudiants en CPGE. Nous obtenons ce résultat par la réalisation d'un taux de variation simple : $(71373 - 77084) / 77084 * 100 = 7,4$.

¹³⁴ *Ibid.*

Tableau n°1 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur,
RERS 2001

1 Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur
(France métropolitaine, France métropolitaine + DOM)

	France métropolitaine						France métro. + DOM
	1980- 1981	1990- 1991	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000	2000- 2001	
Universités	852 837	1 171 852	1 423 801	1 404 453	1 398 551	1 405 393	1 426 939
Disciplines générales et de santé dont : écoles d'ingénieurs dépendantes des universités	799 170	1 097 559	1 311 160	1 290 151	1 281 529	1 286 564	1 307 693
IUT	53 667	74 293	112 641	114 302	117 022	118 829	119 246
IUFM							80 184
STS	67 315	199 084	233 139	234 300	236 764	236 795	242 620
Public MEN	40 067	107 437	148 582	146 944	149 654	149 441	154 086
Public autres ministères	3 037	9 283	13 862	14 235	14 397	14 254	14 443
Privé	24 211	82 364	70 696	74 121	72 713	73 100	74 091
CPGE	40 123	67 465	78 764	77 084	76 500	75 573	76 492
Public MEN	33 650	54 925	62 484	64 216	60 999	60 666	61 524
Public autres ministères	1 779	1 419	1 728	1 737	1 716	1 678	1 678
Privé	4 694	11 121	13 852	14 131	13 785	13 229	13 290
Préparations intégrées	2 788	3 965	2 380	2 639	2 926	3 571	3 571
Écoles d'ingénieurs indépendantes des universités	28 622	40 328	53 119	55 434	56 373	58 518	58 518
Public MEN	12 005	15 461	20 239	21 022	20 962	21 742	21 742
Public autres ministères	8 127	10 865	13 496	13 928	14 219	14 670	14 670
Privé	8 490	14 002	19 384	20 484	21 192	22 106	22 106
Écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité	15 824	46 006	46 759	51 090	56 070	63 561	63 905
Établissements d'enseignement universitaire privés	16 256	19 971	21 093	22 397	22 267	21 623	21 623
Écoles normales d'instituteurs	11 354	16 098					
Écoles normales supérieures	2 840	2 675	3 215	3 246	3 209	3 159	3 159
Écoles juridiques et administratives	6 653	7 328	6 522	6 859	7 692	9 786	9 786
Écoles supérieures artistiques et culturelles (1)	33 000	41 948	51 210	50 750	51 402	50 558	50 841
Écoles paramédicales et sociales	91 741	70 385	83 112	82 701	85 331	85 331	86 327
Autres écoles (2)	5 588	11 611	17 304	18 714	20 168	19 226	19 226
Total France métropolitaine	1 174 941	1 698 716	2 102 523	2 089 478	2 097 373	2 111 148	
Total France métropolitaine + DOM	1 181 108	1 713 680	2 132 433	2 119 162	2 128 263		2 143 191

(1) Y compris écoles supérieures d'architecture, de journalisme et de communication.

(2) Groupe non homogène (écoles vétérinaires, EHES, autres écoles dépendant d'autres ministères, etc.).

Source : RERS, 2001, DEPP-SIES

Tableau n°2 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, RERS 2004

1 Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur
(France métropolitaine + DOM)

	1990-1991	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Universités et assimilés :	1 159 937	396 910	1 390 334	1 396 760	1 374 364	1 392 531	1 425 665
Disciplines générales et de santé	1 085 609	1 282 323	1 272 927	1 277 514	1 256 304	1 277 066	1 311 943
Dont : formations d'ingénieurs universitaires (1)	10 545	19 978	21 336	22 504	23 217	25 240	24 855
IUT	74 328	114 587	117 407	119 246	118 060	115 465	113 722
Grands établissements	15 536	16 275	16 099	16 282	15 856	16 872	18 655
IUFM	199 333	236 319	238 821	238 923	236 913	235 459	234 195
- Public Éducation nationale	108 262	151 314	152 151	151 992	151 090	151 085	151 023
- Public autres ministères	9 343	14 415	14 597	14 443	14 374	13 556	12 881
- Privé	81 728	70 590	72 073	72 488	71 449	70 818	70 291
CPGE :	64 427	71 373	70 855	70 263	70 703	72 015	72 053
- Public Éducation nationale	52 572	58 443	58 224	57 948	58 241	59 431	59 160
- Public autres ministères	1 419	1 737	1 716	1 678	1 689	1 694	1 715
- Privé	10 436	11 193	10 915	10 637	10 773	10 890	11 178
Formations comptables non universitaires :	5 587	8 273	8 181	7 940	7 890	7 682	7 643
- Public Éducation nationale	3 951	4 422	4 474	4 594	4 616	4 680	4 875
- Public autres ministères	-	-	-	-	-	-	-
- Privé	1636	3851	3707	3346	3274	3002	2768
Préparations intégrées	3 965	2 639	2 926	3 571	3 459	3 323	3 271
Universités de technologie :	3 157	4 643	5 746	6 006	6 231	6 603	6 974
Dont : formations d'ingénieurs (1)	1 689	2 802	3 460	3 539	3 685	4 075	4 321
INP :	8 250	10 265	10 566	11 077	11 295	12 392	12 794
Dont : formations d'ingénieurs (1)	5 091	6 993	7 272	7 556	7 827	9 252	9 600
Autres formations d'ingénieurs non universitaires (1) :	40 328	58 022	59 114	61 609	63 467	63 840	66 146
- Public Éducation nationale	15 461	22 165	22 199	23 208	24 128	22 550	24 129
- Public autres ministères	10 865	14 102	14 430	14 866	15 341	16 155	16 362
- Privé	14 002	21 755	22 485	23 535	23 998	25 135	25 655
Écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité	46 128	51 329	56 303	63 905	70 363	74 680	80 619
Établissements d'enseignement universitaire privés (3)	19 971	22 397	22 267	21 739	20 667	19 751	19 751
Écoles normales d'instituteurs	16 500	-	-	-	-	-	-
Écoles normales supérieures	2 675	3 246	3 209	3 159	2 968	3 044	3 104
Écoles juridiques et administratives	7 328	6 859	7 692	9 669	11 921	11 001	10 858
Écoles supérieures artistiques et culturelles (4)	41 988	51 010	51 695	52 082	55 857	60 366	61 444
Écoles paramédicales et sociales (3)	74 435	83 716	86 795	93 386	102 968	111 191	116 562
Autres écoles et formations (5)	7 515	21 968	24 031	24 550	25 754	28 716	29 322
Total France métropolitaine + DOM	1 717 060	2 126 846	2 136 615	2 161 105	2 164 685	2 208 528	2 254 864

(1) Y compris les formations d'ingénieurs en partenariat.
 (2) Y compris post-BTS et DSAA en 1990-1991.
 (3) Données estimées en 2003-2004 pour le social et les facultés privées, et pour les données de la santé en 2001-2002.
 (4) Y compris écoles supérieures d'architecture, de journalisme et de communication.
 (5) Groupe non homogène (écoles vétérinaires, autres écoles dépendant d'autres ministères, ...).

Source : RERS, 2004, DEPP-SIES

Or, on retrouvait également entre les deux versions de ces rapports, un taux de 7,4% pour l'année 1999-2000 et un taux de 7,0 sur l'année 2000-2001.

Face à stabilité il est possible que ces variations résultent d'un nouvel arbitrage, ou d'un « lissage », du mode de comptage, sans que cela soit explicitement indiqué. En revanche, l'attention doit également être portée à cette catégorie statistiquement complexe que sont les étudiants de CPGE. Les approximations peuvent par exemple faire suite à une incompatibilité entre la date de remontée des chiffres fixée à la mi-janvier, et les évolutions structurelles telles que les réorientations. Cela est d'autant plus le cas que les étudiants de CPGE sont rattachés à deux ministères de tutelle distincts. Les effets de calendrier nous avaient été rapportés par un chargé d'études du SIES avec qui nous avons évoqué ces écarts :

Bah y'a des décalages parce qu'avec les remontées d'inscription, ça doit se faire à une telle date, donc y'a toujours des inscriptions tardives, des régularisations, plus après des problèmes de saisie enfin tout un tas de problème même quand on y réfléchit beaucoup des fois avant on se dit non mais c'est pas possible et si y'a des trucs qui arrivent un peu bizarre. Mais c'est vrai que c'est très compliqué d'avoir une harmonisation. Des fois on peut avoir surtout aux niveaux des diplômés, des inscriptions je sais pas exactement, mais moi quand j'extrais des listes de diplômés enquêtés de SISE, donc de toutes les remontées SISE faites par les universités, moi j'extraie mais y'a souvent des décalages avec les listes que peuvent extraire les Observatoires à partir d'APOGEE donc le logiciel administratif en local. (Chargé d'études, SIES, MESRI)

Ces propos relatent bien le lien que peuvent avoir ces approximations avec la division du travail statistique qui s'étend tout au long de la chaîne de remontée des différentes données.

À cette division, il s'ajoute des enjeux de complémentarité et de concurrence entre les institutions publiques productrices de données statistiques sur l'enseignement supérieur. Une note de France Stratégie *Information sur l'orientation en fin d'études : un enjeu d'équité et de qualité*, parue en février 2019¹³⁵, relevait dix principales sources de statistiques publiques qui traitent de l'orientation en fin d'études. Cette note expose la diversité des objectifs de chacune de ces sources, due à « l'hétérogénéité des champs », et par conséquent « à des différences notables en matière de méthodologie de collecte ». D'après France Stratégie, cette diversité serait par ailleurs responsable de « l'absence d'un langage commun » qui rendrait « malaisé le dialogue entre les sources statistiques, riches mais décrivant des phénomènes circonscrits »¹³⁶. Nous reportons ci-dessous le tableau de cette note qui synthétise les différentes sources d'information.

¹³⁵ France Stratégie, *Information sur l'orientation en fin d'études : un enjeu d'équité et de qualité*, Février 2019.

¹³⁶ *Ibid.*

Tableau n°3 : Tableau synthétique des sources fournissant de l'information sur les processus d'orientation et d'insertion

Tableau 1 – Tableau synthétique des sources fournissant de l'information sur les processus d'orientation et d'insertion

	Système d'information SIES	Enquête Emploi en continu	Enquête Génération	Enquête IVA/IPA	Enquête insertion professionnelle des diplômés de l'université	DADS (D&N)	Enquête Insertion CGE	Enquête BMO	PMQ	Panel d'élèves-EVA	
Opérateurs	MESRI - SIES	Insee	Céreq	Ministère de l'Éducation nationale	MESRI	Insee	CGE	Pôle emploi	France Stratégie et Dares	(DEPP, SIES, Insee)	
FILIÈRES-DIPLÔMES	Taux de réussite	■								■	
	Évolution des diplômés délivrés	■								■	
	Taux de décrochage (sorties précoces)	■	■							■	
	Taux de poursuite d'études	■		■				■		■	
INSERTION	Insertion à court terme (inférieur à 18 mois)		■	■	■	■	■			■	
	Insertion à moyen terme (de 18 mois à 3 ans)		■	■	■	■	■			■	
	Insertion à long terme (3 ans et plus)		■	■			■			■	
	Taux de chômage		■	■	■	■				■	
	Type de contrats de travail		■	■	■	■		■		■	
	Rémunération		■	■	■	■		■		■	
	Heures travaillées		■	■	■	■		■		■	
	Ancienneté dans l'établissement		■	■						■	
	Taux de temps partiel		■	■	■		■			■	
	Taux de temps plein			■	■	■	■			■	
	Part des contrats courts			■	■	■				■	
	Part des contrats aidés			■	■	■				■	
	Part d'emplois stables			■	■	■				■	
	Part d'emplois de niveau cadre ou profession intermédiaire			■		■				■	
	Taux de déclassement			■	■					■	
	Taux d'adéquation entre formation et emploi		■	■	■					■	
Taux de mobilité			■		■	■	■		■		
Satisfaction de l'emploi/orientation			■	■			■		■		
MÉTIER	Professions		■	■	■	■	■	■	■	■	
	Évolution des métiers (nombre d'emplois par métiers)		■						■	■	
	Évolution en termes de salaires		■	■		■	■			■	
	Difficultés de recrutement									■	
	Intentions d'embauche							■		■	
DEGRÉ DE DÉCOMPOSITION	Maille géographique	National, régional, départemental	National	National, régional	National, régional	National, régional	National, régional	National	National, régional, zone d'emploi (405)	National, communal	
	Spécialité de formation	Nomenclature des disciplines (115 postes)	NSF (700 postes)	NSF (100 postes)	NSF (700 postes)	Nomenclature de disciplines (115 postes)		Ingénieur et manager		NSF (100 postes)	
	Niveau de diplôme	Niveaux I à III	Niveaux I à VI	Niveaux I à VI	Niveau I à VI (8 niveaux)	Niveau I à III		Niveau I		Niveau I à VI	
	Catégorie de postes		PCS (486 postes)	PCS (486 postes)	6 postes + écriture libre	Niveaux agrégés des postes PCS (7 postes)	PCS-ESE (486 postes)	Cadres et non-cadres	200 métiers	Nomenclature FAP 87 métiers	PCS (42 postes)
	Secteur d'activité		NAF rév. 2 (732 postes)	NAF rév. 2 (88 divisions)	14 secteurs + écriture libre		Niveaux agrégés de la NAF rév.2 (36 postes)	31 secteurs d'activités	NAF rév. 2 (21 sections)		
Fréquence	Annuelle	Annuelle	Triennale	Annuelle	Annuelle	Annuelle	Annuelle	Annuelle	Tous les 5-7 ans	Non récurrent	
Accessibilité	Accès en ligne	Résultats de l'enquête en ligne	Résultats de l'enquête en ligne	Données en ligne	Données en ligne	Non accessible	Résultats de l'enquête en ligne	Résultats de l'enquête en ligne	Accès en ligne	Publications en ligne	

Source : France Stratégie

La prolifération des enquêtes, des méthodes, et des indicateurs, effective depuis le contexte de quantification politique est à l'origine de cette complémentarité entre les différents organismes mais aussi d'un jeu de concurrence au sein duquel s'établissent des stratégies de différenciation. Par ailleurs, le champ de la statistique publique étant relativement restreint, les producteurs de données sont amenés au cours de leur carrière à travailler au sein des différents instituts.

La mise en place de la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) au niveau du ministère semble avoir modifié les relations entre ces différents organismes : d'une part elle institutionnalise une gestion nationale ministérielle des statistiques sur l'enseignement supérieur, d'autre part elle supervise les différents organismes de production de données sous sa tutelle, leur fournit des données administratives nécessaires à la réalisation d'enquêtes ou des bases de sondage, mais elle contribue également à leur collaboration. Cette tension entre une complémentarité et une concurrence avait été évoqué lors d'un entretien que nous avons réalisé

avec un chargé d'études du Céreq (un centre d'études sous tutelle du ministère chargé de l'éducation et du ministère chargé du travail et de l'emploi) :

Ce qui est complexe à comprendre c'est que... on peut dire qu'elles [la galaxie des enquêtes] sont en concurrence puisqu'on le voit bien y'a vraiment un enjeu financier derrière. Je veux dire si le ministère un jour arrive à couvrir tout le champ du supérieur on peut supposer qu'ils ne financeront plus les enquêtes du Céreq par exemple. Ils donneront moins d'argent s'ils arrivent à le développer eux-mêmes c'est ça que je veux dire. Donc il y a ce jeu de concurrence, elle se joue à l'aspect financier, sur la qualité qu'est-ce qu'on peut dire, à quel niveau, nous on peut aller sur du fin (niveau de diplôme, spécialités). Les aspects qu'on peut traiter de l'insertion pro, ce qui nous sauve au Céreq, pourquoi nos enquêtes continuent à exister c'est parce qu'on est plus sur l'aspect trajectoire pro de l'insertion pro plutôt que sur la création d'indicateur type taux de chômage taux de CDD. [...] Et donc elles sont en concurrence mais elles sont aussi complémentaires [...] Et la complémentarité elle s'exerce aussi quand le ministère va sortir les chiffres de manière publique, souvent ils utilisent nos enquêtes pour savoir s'ils sont dans les clous en fait, voir la marge d'erreur, pour se caler, et voir si leurs résultats sont conformes aux nôtres. (Chargé d'études au Céreq).

La profusion des données statistiques et des institutions productrices implique alors une multiplicité des outils, des institutions, et des analyses malgré une convergence globale. Ces positions divergentes font à la fois état de stratégies de distinction, mais également des positionnements respectifs qu'occupent ces institutions dans le champ des producteurs. En revanche, la circulation des travailleurs des données statistiques entre ces institutions peut être un élément pertinent à étudier. Si les compétences circulent par la circulation des acteurs, les angles de vue restent relativement imperméables et propres à chaque institution.

Si cette pensée chiffrée que développe le ministère tend à étudier les différents aspects qui s'inscrivent dans la cohérence globale du système de l'ESR, cela ne nous semble pas être contradictoire avec l'outil que peut représenter cette quantification pour le développement d'une politique des individualités.

Chapitre 3. Des indicateurs généralistes à la politique des individualités

Le prisme particulier que convoquent les descriptions politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche, par l'utilisation d'indicateurs statistiques, offre un terrain fertile au déploiement d'une gestion qui apparaît à première vue paradoxale. L'antinomie tient à la gestion des établissements du supérieur que nous avons évoquée et qui combine deux tendances a priori contradictoires. La position défendue par les différentes réformes est celle de l'amélioration du système de l'enseignement supérieur et de la recherche français, et parallèlement l'édiction de la performance comme condition d'un soutien à la fois politique et financier. La complémentarité de ces deux tendances semble trouver sa légitimité dans la lecture chiffrée de l'enseignement supérieur, et dont les différents classements d'institutions sont la forme la plus caricaturale.

La théorie néo-institutionnaliste présentée par Paul DiMaggio et Walter Powell en 1983 dans l'article « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields »¹³⁷ éclaire ce paradoxe. Trois dimensions de notre étude de la gestion par les chiffres de l'enseignement supérieur et la recherche peuvent être éclairées par leur démonstration. D'abord, l'auto-évaluation quantifiée des institutions est construite pour assurer sa propre cohérence avec le système encadré par un principe de concurrence. À l'inverse, la lecture chiffrée des institutions gouvernantes s'attache à présenter l'uniformité de ce système tout en mettant en exergue ce qui en dévie. Les mêmes indicateurs sont proposés, quelle que soit la structure, les disciplines, etc.

Ensuite, l'allocation de moyens indexée aux résultats entraîne « l'imitation des normes collectives » indépendamment de la position de l'institution, et sa spécificité, dans le champ académique. Par exemple, une petite université, située dans une ville de province, se targuera des différents partenariats internationaux qu'elle aura mis en place ou de sa position dans les classements internationaux tout autant qu'une grande université parisienne¹³⁸.

Enfin, comme le décrivent Paul DiMaggio et Walter Powell, l'augmentation du nombre d'informations à traiter au sein du champ par les différentes organisations est un des facteurs centraux de cet isomorphisme. La production massive de statistiques s'inscrit dans ce mouvement.

¹³⁷DiMaggio, Paul, Powell, Walter, "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*, n°48, pp. 147-160, 1983.

¹³⁸ Les rapports HCERES sont très parlants sur ce point. Notre mémoire de master décrit cela, voir Sargeac, Mélanie, *Le paradoxe de l'isomorphisme dans la concurrence ? Une analyse des discours par et sur les établissements de l'enseignement supérieur français*, mémoire de master, EHESS-ENS, 2018.

Dans un second article publié en français en 1997 sous le titre « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations »¹³⁹, Paul DiMaggio et Walter Powell précisent les mécanismes à l'origine de cet « isomorphisme institutionnel » entre les organisations d'un même champ, celui du « champ organisationnel ».

L'argument principal de ces auteurs sur lequel nous nous appuyons est la nouvelle explication du processus de rationalisation des organisations qu'ils défendent. Si les organisations d'un même champ produisent des pratiques mimétiques, cela tiendrait moins à des « théories rationnelles de la contingence technique ou du choix stratégique »¹⁴⁰, tel que le profit économique, qu'à des explications « plus conformes à la réalité organisationnelle »¹⁴¹. Ces facteurs institutionnels que les auteurs convoquent permettent de saisir le mimétisme qui sévit sur les organisations. En dépit de la volonté de changement dont peuvent faire preuve les différents acteurs, le déclin de l'hétérogénéité des pratiques s'opère en raison de pressions institutionnelles internes au champ.

De ces mécanismes, DiMaggio et Powell tirent l'explication de situations initialement paradoxales : « des administrateurs ou des hommes politiques défendent des programmes qui sont établis mais jamais mis en œuvre ; des gestionnaires recueillent de manière systématique des informations qu'ils n'analysent pas ; des experts sont embauchés non pour conseiller mais pour se justifier »¹⁴².

La lecture qu'Isabelle Huault propose de ces auteurs dans un article intitulé « Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité »¹⁴³, met en évidence la centralité de la recherche de la légitimité dans cet isomorphisme. Ces efforts pour se faire reconnaître comme légitime seraient d'autant plus forts que les organisations sont dépendantes vis-à-vis de l'État ou de subventionneurs. Selon l'auteure, pour gagner cette légitimité, les « organisations inventent des mythes sur elles-mêmes, s'adonnent à des activités symboliques et créent des histoires, ce qui participe à leur survie et à leur propre institutionnalisation »¹⁴⁴. Les différents rapports d'auto-évaluation, les productions d'indicateurs chiffrés par les établissements sur leur propre performance, ou des étudiants sur leurs compétences scolaires, s'inscrivent dans une dynamique similaire.

En prolongeant cette théorie de l'isomorphisme institutionnel, il nous semble intéressant à partir du cas de l'enseignement supérieur, de s'interroger non pas sur les raisons qui poussent les

¹³⁹ DiMaggio, Paul, Powell, Walter, « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, n°40, pp. 113-154, 1997.

¹⁴⁰ *Ibid.*, page 114.

¹⁴¹ *Ibid.*, page 115.

¹⁴² *Ibid.*, page 115.

¹⁴³ Huault, Isabelle, « Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité. Les Grands Auteurs en Management, EMS, pp.1-11, 2009.

¹⁴⁴ *Ibid.*, page 5.

organisations à devenir similaires, mais plutôt sur les raisons qui conduisent les universités à donner l'illusion qu'elles se ressemblent.

Pour se faire, nous nous appuyerons sur la mise en parallèle de deux réformes qui modifient la gestion de la recherche et celle de l'enseignement supérieur : la loi de programmation de la recherche (LPR) de 2020 et la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) de 2018. À partir de ces lois, nous nous efforcerons de décrire en quoi l'investissement dans la quantification de l'enseignement supérieur conduit à soutenir une politique des individualités à l'origine d'une imitation illusionnée des pratiques.

La confrontation de ces deux lois permet de faire ressortir pour point commun majeur l'obligation pour les individus – des établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans le premier cas, des étudiants dans le second – de s'auto-évaluer. Pour la première, les résultats décrits conditionnent l'obtention de financement. Il s'agit d'une contractualisation des établissements « autonomes » pour reprendre les termes du second membre de la direction du SIES. Pour la seconde, la possession de différentes compétences scolaires, sondées par l'étudiant lui-même, doit déterminer la légitimité de ses choix d'orientation dans le supérieur. Dans les deux cas, il s'agit de faire acte par des indicateurs de résultats qui valideraient la correspondance avec les critères imposés par le champ académique à un niveau plus général.

Encadré n°2 : les supports d'auto-évaluation des établissements aux étudiants

Chercher des financements... pour chercher	Connaître... avant d'étudier
<p>La contractualisation de la recherche s'exprime en particulier par le développement d'un nouveau mode de financement de la recherche qui est celui de l'appel d'offres ou des financements par projet.</p> <p>Le financement sur contrat se développe dès les années 1980 dans de nombreux pays et notamment en Europe comme le décrivent Mathieu Hubert et Séverine Louvel dans leur article « Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? »¹⁴⁵ publié en 2012. Ils y révèlent qu'en France en 2002, « les ministères ne pourvoient que 41 % des financements sur projet contre 27 % en provenance d'agences comme l'Anvar (Agence nationale de valorisation de la Recherche, devenue depuis Oseo), l'ARNT (Association nationale de la Recherche et de la Technologie) ou l'ADEME (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie), et 32 % en provenance d'institutions internationales (dont l'Union européenne) »¹⁴⁶.</p> <p>D'après le dernier rapport <i>État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France</i>, en 2021, les dotations budgétaires sur projets de l'État pour la recherche représentaient 23% de l'ensemble des ressources de la recherche.</p> <p>De cette contractualisation il découle la création de différents supports d'auto-évaluation, dont les</p>	<p>Pour candidater sur <i>Parcoursup</i> en licence de droit – et c'est aussi le cas notamment en sciences – il est obligatoire pour les étudiants de répondre à un questionnaire d'auto-évaluation avant de pouvoir valider son vœu. Il s'agirait pour l'étudiant de se « situer par rapport aux attendus »¹⁴⁹.</p> <p>Le principe de l'auto-évaluation est primordial ici puisque ce questionnaire, bien qu'obligatoire, n'est pas pris en compte dans le traitement des candidatures. L'élaboration de ce questionnaire est « destinée à vous éclairer sur les attentes concrètes qui se trouvent derrière les « attendus » que vous avez pu consulter sur <i>Parcoursup</i> »¹⁵⁰. Ainsi, il est indiqué que l'étudiant doit lui-même réaliser un examen de conscience sur ses résultats obtenus : « Si votre résultat au questionnaire est faible, vous devez vous interroger sur la pertinence de votre candidature en Droit. Nous vous encourageons à en discuter avec vos parents, vos professeurs et/ou la conseillère d'orientation de votre lycée. Si vous décidez néanmoins de candidater, ce qui reste naturellement possible, nous vous</p>

¹⁴⁵ Hubert, Matthieu, Louvel, Séverine, « Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? », *Mouvements*, vol. 71, no. 3, 2012, pp. 13-24.

¹⁴⁶ *Ibid.*, page 15.

¹⁴⁹ <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>

¹⁵⁰ <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>

Le questionnaire en ligne spécifique aux licences de droit est consultable à l'adresse suivante :

<https://www.terminales2020-2021.fr/Sites-annexes/Terminales-2020-2021/J-explore-les-possibles/Questionnaire-d-auto-evaluation-Droit>.

<p>rappports IDEX ou les rapports HCERES¹⁴⁷, semblent les plus illustratifs. Dans les deux cas, ces rapports servent à assurer de ses bonnes pratiques et surtout de sa capacité d'application des lois. Pour ne citer qu'une déclaration politique, les propos de Thierry Coulhon en mai 2021 résument bien cette idée : « Notre rôle central est d'évaluer les établissements. En effet, depuis plusieurs années, les établissements du supérieur déterminent de façon autonome leurs stratégies pour lesquelles ils bénéficient de financements essentiellement publics. Il est donc normal que l'on considère à quels résultats ces stratégies et ces financements ont mené »¹⁴⁸.</p>	<p>encourageons à mettre à profit la fin de votre année scolaire pour renforcer vos compétences correspondant aux 'attendus' »¹⁵¹.</p> <p>Ces attendus spécifiques aux licences de droit ont été rédigées par des enseignants-chercheurs de cette discipline. Et – comme nous le présenterons dans la seconde partie de cette thèse – ces discours se retrouvent dans l'accueil des étudiants dans les premiers moments de la licence.</p>
---	---

Ces deux lois s'inscrivent dans une pensée politique que l'on pourrait qualifier par la visée d'une harmonisation dans la concurrence, et qui repose ainsi sur une comparaison des résultats. Or, bien que les discours politiques et les multiples réformes présentent leurs actions par la mise en place d'un processus d'amélioration du système, ces deux lois expriment à l'inverse un investissement dans une gestion individualisée des acteurs. De plus, si ces lois reposent sur une argumentation chiffrée qui pourrait révéler des inégalités au sein du système, elles expriment de manière explicite la volonté d'utiliser ces données statistiques pour évaluer les différentes performances. Elles contribuent de ce fait au renforcement de la polarisation de l'enseignement supérieur et de la recherche.

À ce sujet, la loi de programmation de la recherche (LPR) de 2020 est relativement parlante puisqu'elle propose d'indexer les financements publics de soutien à la recherche aux performances des différents établissements.

¹⁴⁷ Notre mémoire de master revient justement sur ces rapports d'auto-évaluation. Voir : Sargeac, Mélanie, *Le paradoxe de l'isomorphisme dans la concurrence ? Une analyse des discours par et sur les établissements de l'enseignement supérieur français*, mémoire de master, EHESS-ENS, 2018.

¹⁴⁸ <https://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/thierry-coulhon-hceres-il-est-normal-que-l-on-considere-a-quels-resultats-les-strategies-d-etablissements-ont-mene.html>

¹⁵¹ <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>

3.1. La loi de programmation de la recherche (LPR) : financer certains, chercher ensuite

Successivement, différentes politiques nationales de recherche en Europe ont conduit à modifier le système de financement de la recherche, en incitant les institutions à se tourner vers des possibilités de financement en dehors du système public. Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) créés en 2006 par la loi d'orientation de programme et de recherche, ont particulièrement œuvré à ces rapprochements entre institutions de recherche et entreprises à l'échelle régionale. Le système de financement public est lui-même modifié face à la part croissante en son sein du système des appels d'offres. Ces évolutions mettent en lumière le désinvestissement de l'État en termes de soutien aux risques que peuvent comporter l'allocation de financements pour différentes activités de recherche. À l'inverse, cela témoigne de la considération de l'enseignement supérieur comme un levier de croissance de l'économie nationale.

Ce phénomène est également observable dans différents pays d'Europe depuis les quarante dernières années. L'article collectif de Benedetto, Lepori, Benedetto, Peter, van den Besselaar, et al intitulé « Comparing the evolution of national research policy : what patterns of change » revient à partir d'une perspective comparative sur ces évolutions dans six pays européens que sont l'Autriche, l'Italie, la France, les Pays-Bas, la Norvège et la Suisse¹⁵². Leur étude permet de saisir les effets de ces modifications qui dorénavant ne financent pas les différentes institutions d'une nation mais allouent des moyens aux thématiques de recherche des projets sélectionnés.

Nous nous appuyons ici pour développer notre analyse sur un travail réalisé en commun avec Hugo Harari-Kermadec qui a donné lieu à deux publications autour des effets engendrés par l'application de la LPR¹⁵³.

À l'échelle nationale le développement d'un système de financements publics individualisés peut être en particulier illustré par les programmes d'investissement publics que sont les Initiatives d'Excellence (IDEX). Ces programmes ont d'ailleurs été créés dans le but de susciter « des ensembles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche qui soient de rang

¹⁵² Pour une analyse comparative de ces évolutions dans six pays européens (Autriche, Italie, France, Pays-Bas, Norvège et Suisse) voir Lepori, Benedetto, van den Besselaar, Peter, et al., « Comparing the evolution of national research policy : what patterns of change » *Science and Public Policy*, p. 372-388, 2007.

¹⁵³ Harari-Kermadec, Hugo, Sargeac, Mélanie, Nous, Camille, « Université : la fin d'un système ? », *Revue française de pédagogie*, novembre 2020.

Harari-Kermadec, Hugo, Sargeac, Mélanie, « Loi de programmation recherche : vers une polarisation du monde universitaire », *The Conversation*, mars 2021

mondial »¹⁵⁴ mais aussi dans l'objectif de faire évoluer la France vers un rattrapage des nations plus performantes.

Pour faire de la France une puissance de la connaissance de rang mondial, ces politiques d'excellence – qui visent à modifier la gestion du système de l'enseignement supérieur dans son ensemble – déterminent pour cela des financements individualisés inégaux entre les établissements. En particulier, la LPR explicite cela en édictant dorénavant que « l'État tient compte des résultats de l'évaluation pour déterminer les engagements financiers qu'il prend, le cas échéant, envers l'établissement dans le cadre du contrat pluriannuel »¹⁵⁵.

À titre d'exemple, l'IdEx de l'Université Paris-Saclay – qui concentre quatre grandes écoles autour de l'ex-université Paris-Sud Orsay, AgroParisTech, CentraleSupélec, ENS Paris Saclay, l'Institut d'Optique Graduate School, ainsi qu'avec l'Institut des Hautes Études Scientifiques (IHES) et les deux universités membres-associées, l'université d'Évry et l'UVSQ et devant fusionner en 2025 – bénéficie d'une dotation de 950 millions d'Euros soit la plus importante des IDEX. Cette dotation est présentée comme le moyen de « permettre à l'Université Paris-Saclay de contribuer à la visibilité internationale de l'enseignement supérieur et de la recherche français »¹⁵⁶. Le cas de l'Université Paris-Saclay est significatif de cette allocation de ressources au profit d'institutions « performantes » au niveau national et dont le rayonnement international découle du regroupement de différents établissements.

De fait, ces politiques d'investissement visent à financer quelques pôles et non à soutenir l'ensemble des institutions pour une amélioration qui serait générale au sein du système que résume bien la formule « world-class universities vs. world-class systems » d'Ellen Hazelkorn¹⁵⁷. Ces allocations de ressources vers les structures les plus visibles internationalement sont à l'origine de nombreuses fusions que cela soit entre différentes universités (telle que Paris Descartes et Paris Diderot qui ont fusionné pour former l'Université de Paris au 1^{er} janvier 2020), ou entre grandes écoles et universités (Paris Sud a été rebaptisée à la même date en Université Paris-Saclay) avec des formes institutionnelles qui dérogent au statut usuel des universités.

Par ailleurs, ces deux regroupements – ainsi qu'un nombre croissant d'autres établissements publics expérimentaux tels que l'Université PSL et l'Université CY Cergy Paris Université par exemple – font l'objet d'une législation particulière selon leur « statut d'établissement public expérimental »¹⁵⁸. Ce statut a été légiféré par l'ordonnance du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de

¹⁵⁴ « L'initiative d'Excellence Université Paris-Saclay est confirmée », site web de l'UVSQ, novembre 2020. Voir en ligne ici : <https://www.uvsq.fr/initiative-dexcellence-universite-paris-saclay-est-confirmee>.

¹⁵⁵ Voir l'article L. 311-2.

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ Voir page 185 dans Hazelkorn, Ellen, *Rankings and the reshaping of higher education: the battle for world-class excellence*, Palgrave Macmillan, 304 p., 2015.

¹⁵⁸ Voir l'ordonnance n° 2018-1131 du 12 décembre 2018.

nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Ce soutien politique qui offre une plus grande flexibilité administrative s'additionne au soutien financier dont ils profitent.

En effet, la création de ce « statut d'établissement public expérimental » fait suite à la création de nouvelles formes juridiques d'établissement qui ont émergées dans le cadre des concours aux vagues des initiatives d'excellence. Il vient s'ajouter au statut de PRES – puis de COMUE – par la possibilité de fusionner des institutions publiques et privées à caractère de recherche. Dans cette perspective, l'article 28 de l'ordonnance n°2018-1128 en application de la loi « pour un État au service d'une société de confiance » publiée également le 12 décembre 2018 « constitue un solide levier de transformation » en ce qu'elle « fournit un ensemble d'outils qui laissent la liberté aux établissements de choisir leurs modes d'organisation et de structuration »¹⁵⁹.

Dès lors – et comme nous en faisons l'hypothèse dans cet article co-écrit avec Hugo Harari-Kermadec – la LPR vient prolonger les tendances des précédentes réformes en réaffirmant la priorité donnée à une concurrence d'une part, et à une politique des individualités d'autre part.

En parallèle de ces évolutions de l'ordre du statut juridique des établissements a été édictée une autonomie des établissements en tant qu'acteurs économiques. Cette responsabilité économique permet de considérer les établissements comme responsables de leurs financements, qu'ils se doivent de trouver par leurs actions, et d'imposer ainsi un retournement temporel dans l'activité de recherche. D'une part les financements peuvent être obtenus en fonction de la présentation de résultats escomptés, mais d'autre part, ils pourraient advenir qu'après avoir engagé des dépenses allouées pour la recherche.

Cette autonomie des établissements sera encore favorisée via l'action du PIA des « sociétés universitaires de recherche » comme l'explique l'annexe au projet de loi de Finances pour 2020 dans un rapport intitulé *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures*¹⁶⁰. Ces sociétés permettent aux établissements d'entreprendre des activités à but lucratif en valorisant « l'ensemble de leurs compétences et de leurs actifs », en particulier immobiliers, le PIA apportant un capital de départ.

Il est intéressant de noter que les objectifs et les indicateurs de performance de la mission interministérielle Recherche et enseignement supérieur présentés dans ce même rapport viennent mettre en première place l'objectif de « produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international »¹⁶¹. A la suite de cet objectif, c'est celui de « contribuer à l'amélioration de la

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures*, Annexe au projet de loi de Finances pour 2020, République Française, 27 septembre 2019.

¹⁶¹ *Ibid.*

compétitivité de l'économie nationale par le transfert et la valorisation des résultats de la recherche en entreprise » qui est avancé, avant de, enfin, « participer activement à la construction de l'espace européen de la recherche ».

La cohérence de la LPR avec les réformes précédentes met en lumière l'objectif de refonte de l'ESR par l'accentuation de la tension entre une autonomisation budgétaire et une évaluation (qui conditionnent les soutiens financiers).

La volonté de confier à l'agence nationale de la recherche « la gestion de tous les appels à projets « recherche » portés par des agences de financement nationales »¹⁶² n'est pas sans rappeler le cas du Royaume-Uni et la promulgation en 2017 du *Higher Education and Research Act* (HERA). Cette réforme britannique a introduit l'instauration d'un « organisme autonome unique de régulation du marché de l'enseignement supérieur, l'Office for Students (OFS), sur le modèle des agences de régulation des secteurs déjà privatisés »¹⁶³ pour reprendre les termes d'Annie Vinokur et de Corinne Eyraud. Dans leur article intitulé « Higher Education and Research Act 2017 : acte de décès du service public de l'enseignement supérieur en Angleterre ? »¹⁶⁴, les deux auteures exposent l'innovation que ce « régulateur unique des services d'enseignement supérieur, indépendant (*at arm's length*) du Gouvernement et non responsable devant les instances délibératives »¹⁶⁵ constitue à l'échelle mondiale du monde universitaire. Elles décrivent ainsi que « le principe même de cette agence et sa composition soulèvent déjà des interrogations, en particulier sur son pouvoir de restructuration du secteur, et sur la viabilité de son modèle d'articulation entre la régulation autonome de producteurs marchands et le financement public indirect de ces derniers *via* un système de prêts à leurs clients étudiants »¹⁶⁶. Le principal enjeu de cette évolution serait ainsi l'impossibilité de réguler un « marché hors prix ». De la même manière, le retournement temporel qu'introduit le financement indexé à l'évaluation par la LPR rapproche la compétition scientifique d'une concurrence économique par une plus grande flexibilité mais sans constituer pour autant un marché classique.

Ce que semble sous-tendre ce projet de loi, puisque les financements apparaissent comme la contrepartie d'une performance, est que tous les établissements ne démarrent pas sur la même ligne, et que leur mise en concurrence se fait au dépens de leur harmonisation. La diversification des statuts d'établissements, des formes de contrats et de financement, ou encore les augmentations

¹⁶² Voir p.12 du rapport du groupe de travail n°1, *Financement de la recherche*, septembre 2019.

¹⁶³ Vinokur, Annie, Eyraud, Corinne, « Le 'Higher Education and Research Act 2017' : acte de décès du service public de l'enseignement supérieur en Angleterre ? », *Droit et société*, pp. 113-138, 2018.

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*, page 1.

¹⁶⁶ *Ibid.*, page 1.

dispersées de frais de scolarité, détermine cette gestion des individualités dans un système dont l'harmonisation est imperceptible.

L'article de Cecilia Rikap intitulé « The differentiated Market-University structural differences among University's commodification processes »¹⁶⁷, démontre également la dynamique de marchandisation « différenciante » qui s'applique à la gestion des universités. Cette politique conduirait à opposer des établissements capables de valoriser économiquement leur recherche et centrés sur les derniers cycles d'enseignement et d'autres réduits à fournir un simple service marchand d'enseignement supérieur, essentiellement en premier cycle, sans moyens pour la recherche.

Cette flexibilisation économique associée au retournement temporel des financements postérieurs à l'évaluation a entraîné pour le cas britannique l'augmentation libre des frais d'inscription. Elle apparaît comme une solution de contrebalancer la responsabilité économique des établissements, ou autrement dit, de la réduction des financements publics.

Si, plutôt qu'une poignée d'universités d'excellence, un système d'enseignement supérieur d'excellence pourrait faire face à la massification de l'enseignement supérieur, ce n'est pas cette tendance qui semble être contenue dans le projet de loi de la LPR. Cette loi propose à l'inverse un texte supplémentaire qui vient renforcer la logique d'économisation de l'ESR à deux bras que sont la mise en marché et le financement conditionnel de la performance.

De ce fait, la LPR s'adresse explicitement à une part relativement étroite de l'ESR français que sont les établissements les plus performants. Les rapprochements de plus en plus clairs entre le cas britannique et le cas français se verront probablement illustrés à nouveau dans ce qui semble se dessiner au niveau européen à travers les ERC et dont l'ANR se fait le « tremplin »¹⁶⁸. Ce dispositif Tremplin ERC mis en place par l'ANR est symptomatique de cette dynamique par les différents appels à projets qu'il superpose. Il s'adresse aux chercheurs dont le projet a obtenu la note A mais sans obtenir de financement : ils peuvent profiter d'une aide pouvant atteindre 120 k€ pour une durée de 24 mois afin d'améliorer leur proposition en vue de soumettre une nouvelle candidature. L'ensemble de ces politiques qui s'appuient sur la quantification des performances mettent l'accent sur les différents indicateurs de résultats des différentes institutions. Le retournement temporel dont ces lois font preuve ne nous semble pas isolé à la seule amélioration de la rentabilité économique de l'ESR mais plutôt à la gestion des risques de différentes natures. La loi ORE organise également un retournement temporel particulier en instaurant la sélection à l'entrée des

¹⁶⁷Rikap, Cecilia, « The differentiated Market-University structural differences among University's commodification processes », *Theory and Method in Higher Education Research*, vol. 3, p. 179-196, 2017.

¹⁶⁸ Voir le dispositif tremplin sur le site de l'ANR à l'adresse suivante : <https://anr.fr/fr/detail/call/tremplin-erc-t-erc-7eme-edition/>

premiers cycles universitaires accompagnée d'une obligation pour les différents acteurs – les étudiants – à s'auto-évaluer et prendre conscience de leurs résultats.

3.2. La gestion des flux étudiants dans la loi ORE : Correspondre d'abord, orienter ensuite.

En parallèle de ce retournement temporel qui s'exerce sur la gestion et le financement de la recherche, la gestion de l'orientation des néo-bacheliers vers le supérieur semble admettre un second retournement lié à la gestion des risques comme principe premier de leur orientation. Romuald Bodin et Sophie Orange décrivent d'ailleurs la centralité de la gestion des risques dans la loi ORE dans leur article intitulé « La gestion des risques scolaires. 'Avec *Parcoursup*, je ne serais peut-être pas là' »¹⁶⁹.

Mais si la loi ORE réaffirme cette tendance elle n'impulse rien de nouveau. En particulier, le *Plan étudiants* de 2017¹⁷⁰ ainsi que l'annexe au projet de loi des Finances de 2020 expriment la volonté politique de produire une gestion individualisée des parcours. Proposer une éducation « sur mesure » est au cœur du Plan étudiants de 2017. Cela passe par différents outils : une plateforme « sur mesure », des parcours « sur-mesure », une licence « sur mesure ». Le pendant de cette « adaptation » semble est celui de la responsabilisation. Il s'agit ainsi d'instaurer à l'aide de ces réformes une « plateforme sur mesure pour construire son orientation » en fonction des attendus édictés et de son auto-évaluation. La licence sur mesure accorderait quant à elle la possibilité de prendre « en compte le parcours et les aspirations de chaque étudiant pour lui permettre de développer ses talents »¹⁷¹. Ainsi, ce dispositif « s'inspirera d'initiatives qui ont fait leurs preuves, un peu partout sur le territoire : une organisation de la formation articulée autour de la progression personnelle de l'étudiant plutôt qu'autour de parcours « type » nécessairement en trois ans ». Ces parcours sur mesure sont à l'origine d'une « licence transformée, personnalisée et modulable (+ ou - 3 ans) qui prendra mieux en compte leur parcours et leurs aspirations et qui pourra être plus professionnalisante ». La troisième dynamique est celle de la flexibilité des dispositifs qui encourage par exemple les « nouvelles formes de pédagogie (pédagogie par projet, pédagogie inversée, enseignements par les pairs »¹⁷².

¹⁶⁹ Bodin, Romuald, Orange, Sophie, « La gestion des risques scolaires. 'Avec *Parcoursup*, je ne serais peut-être pas là' », *Sociologie*, pp. 217-224, 2019.

¹⁷⁰ Voir le *Plan étudiants*, septembre 2017.

¹⁷¹ *Ibid.*, page 28.

¹⁷² *Ibid.*, page 9.

Dans la même lignée, l'annexe au projet de loi des Finances de 2020 présenté deux ans plus tard dans le *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures*¹⁷³, propose de mettre en place une « personnalisation » ou parfois une « l'individualisation » des parcours. Cela n'est pas non plus sans rappeler l'argumentaire de deux autres lois qui véhiculent une rhétorique similaire par l'utilisation du terme « confiance » dans leur intitulé que sont « la loi pour une École de la confiance » et la « loi pour un État au service d'une société de confiance »¹⁷⁴.

Ces deux rapports énoncent la mise en place d'une tendance amoindrissant le poids des titres scolaires unifiés au profit de la mise en lumière de compétences dites individuelles.

L'utilisation de la plateforme d'orientation *Parcoursup* pour répartir les étudiants dans l'enseignement supérieur – initiée elle aussi par la loi ORE – donne une autre envergure à cette question de la personnalisation de l'enseignement supérieur.

D'une part, nous l'avons évoquée, la pensée générale de l'orientation que met en place *Parcoursup* est celle d'une gestion des risques. Cette gestion des risques s'effectue a priori puisqu'elle rend obligatoire l'auto-évaluation des étudiants en amont de la validation des vœux afin qu'ils vérifient leur adéquation avec la formation souhaitée. En termes économiques, on pourrait qualifier cela par la recherche d'un « appariement optimal » entre une offre et une demande, compatibles en termes de réussite scolaire espérée.

D'autre part, en contrepartie de la personnalisation des parcours, qui propose de s'adapter aux besoins et aux compétences de chaque étudiant, cette réforme responsabilise le futur étudiant en le constituant comme un acteur autonome. L'étudiant est investi par le ministère de la gestion de son orientation à partir de cette procédure dématérialisée et à distance que propose *Parcoursup*. Les éléments les plus illustratifs de cela sont les questionnaires d'auto-évaluation mais aussi la présentation de chaque formation sur *Parcoursup* qui met en avant par des indicateurs statistiques de réussite les profils des étudiants sélectionnés les années passées.

Nous nous intéressons ici à mettre en parallèle cette apparente dimension de « libre choix » pour l'étudiant – que semble contenir cette plateforme à travers la liste de vœux à réaliser – avec une stabilité de la polarisation de l'enseignement supérieur. Nous nous appuyons ici sur un article que nous avons rédigé en commun avec Hugo Harari-Kermadec et qui a donné lieu à une publication¹⁷⁵. L'article étant structuré par deux parties individuelles distinctes, nous reprenons ici notre partie individuelle, et notamment sur nos graphiques présentés dans le second temps de l'article. Analyser

¹⁷³ Voir le *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures*, Annexe au projet de loi de Finances pour 2020, République Française, 27 septembre 2019.

¹⁷⁴ Voir la loi pour une École de la confiance promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 et la loi pour un État au service d'une société de confiance du 10 août 2018.

¹⁷⁵ Harari-Kermadec, Hugo, Sargeac, Mélanie « Polarisation interne et externe des universités et grandes écoles franciliennes », *Regards sociologiques*, 2020.

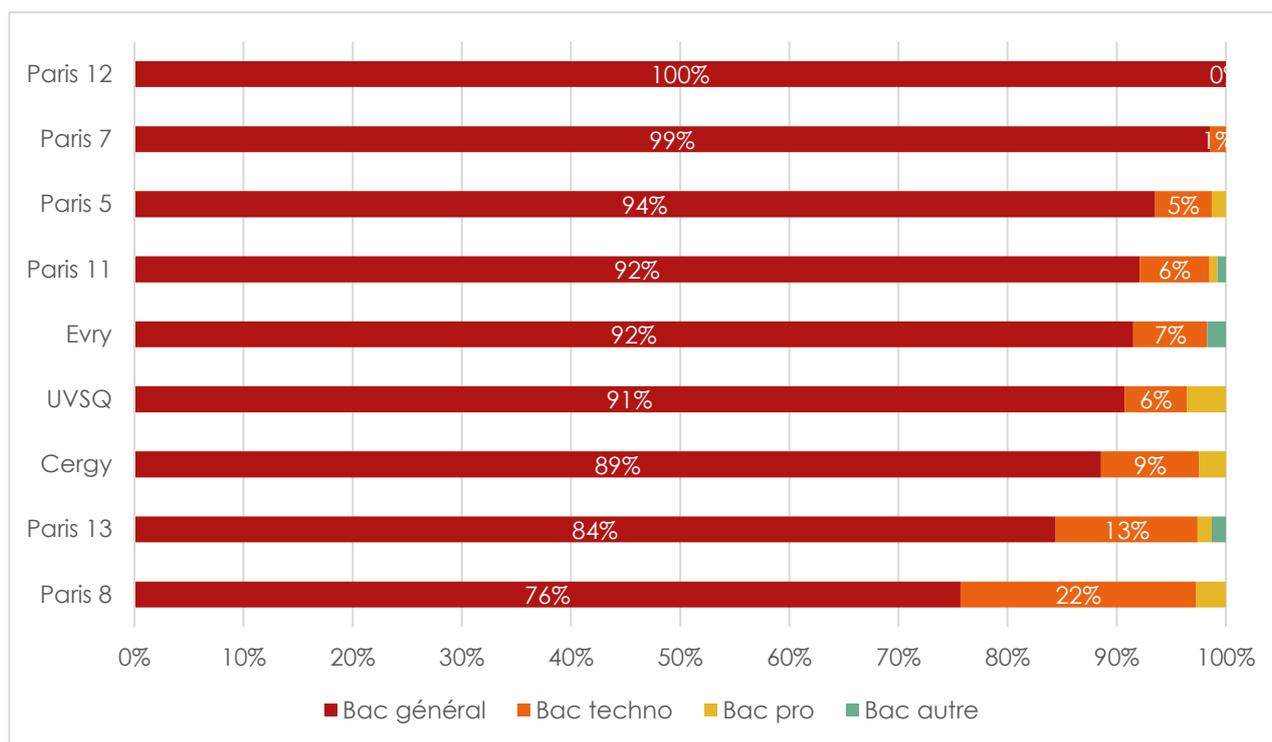
les données statistiques de la « première vague » *Parcoursup* conduit à déconstruire ce « libre choix d'orientation » que ces réformes semblent prétendre.

Deux dimensions permettent d'illustrer la polarisation de l'enseignement supérieur qui s'observe dans la différenciation sociale des populations étudiantes. La composition sociale des étudiants varie entre les établissements, mais aussi entre les filières. Par exemple, quelle que soit la filière, l'université Paris 8 est l'établissement parmi les formations universitaires d'Île-de-Franciennes qui concentre la population étudiante la plus hétérogène en termes de type de baccalauréat.

Pour illustrer cela, nous nous appuyons sur trois graphiques qui représentent les étudiants franciliens selon trois critères que sont le type de bac, la filière et enfin de leur établissement d'inscription. Pour développer notre analyse, nous retenons trois filières – les mathématiques, le droit et la sociologie – dont les variations en termes de composition sociale et scolaire permettent de mettre en lumière la polarisation sociale des étudiants dans l'enseignement supérieur. Ces trois filières universitaires contiennent des populations bachelières contrastées puisqu'elles sont à la fois peu sélectives – du moins dans certains établissements franciliens – mais aussi car elles possèdent un positionnement relativement concurrent des classes préparatoires par les enseignements disciplinaires qu'elles proposent (surtout pour le droit, voire la sociologie, mais dans une bien moindre mesure pour les mathématiques).

Le premier graphique que nous avons réalisé répertorie les étudiants inscrits en mathématiques en Île-de-France. Nous utilisons pour cela la base *Parcoursup* 2018 développée par le SIES. Parmi les treize établissements qui proposent cette filière en Île-de-France, seuls neuf étaient présents dans la base *Parcoursup* qui recensent les trois phases de la procédure de vœux. Les données manquantes proviennent de certains établissements franciliens importants que nous ne pouvons pas analyser ici. Il s'agit des formations de Panthéon-Sorbonne, Sorbonne Université, Paris Dauphine-PSL, l'université Paris Nanterre, Paris-Saclay, et Gustave Eiffel. La particularité de la filière maths que ce graphique permet de lire est la grande surreprésentation des bacheliers généraux dans les étudiants de cette discipline (**voir le graphique n°1 ci-dessous**).

Graphique n°1 : Population étudiante de la filière maths par type de bac

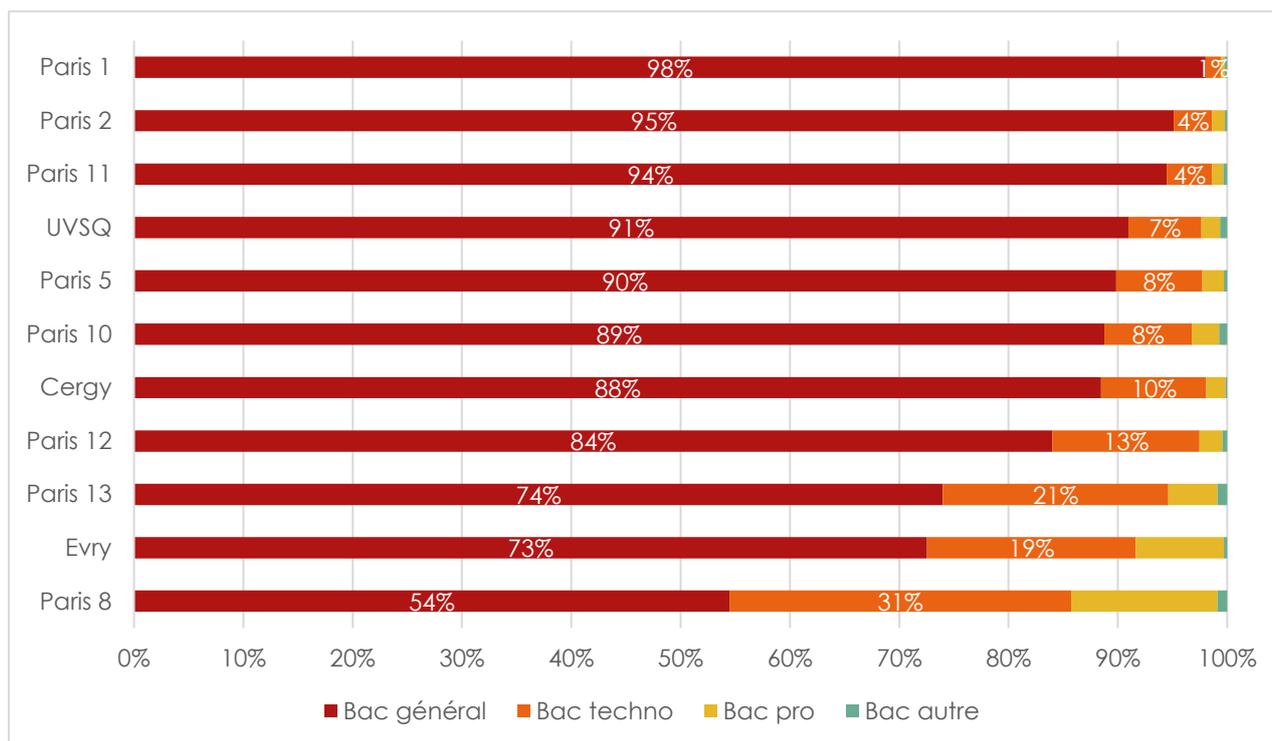


Source : SIES – Base Parcoursup – enquête 2018.

Deux établissements en particulier se démarquent par des proportions de bacheliers plus hétérogènes : l'université Paris 13 et l'université Paris 8. Nous pouvons observer que la population étudiante de Paris 8 est composée à 22% de bacheliers technologiques soit un cinquième de son effectif total contre des proportions qui avoisinent en majorité les 6% dans les autres établissements. Dans une moindre mesure, c'est également le cas à Paris 13 dont la licence contient 13% de bacheliers technologiques, soit deux fois plus que les filières voisines. Paris 13 et Paris 8 concentrent donc une population scolairement plus variée, et dont le capital scolaire et social est plus faible.

Si la population étudiante des formations en mathématiques semble relativement homogène – malgré des écarts non négligeables dans ces deux établissements – la polarisation apparaît davantage marquée pour le droit. La principale dimension de la population étudiante francilienne en droit est la forte variation de sa composition entre les établissements (voir le **graphique n°2 ci-dessous**).

Graphique n°2 : Population étudiante de la filière droit par type de bac



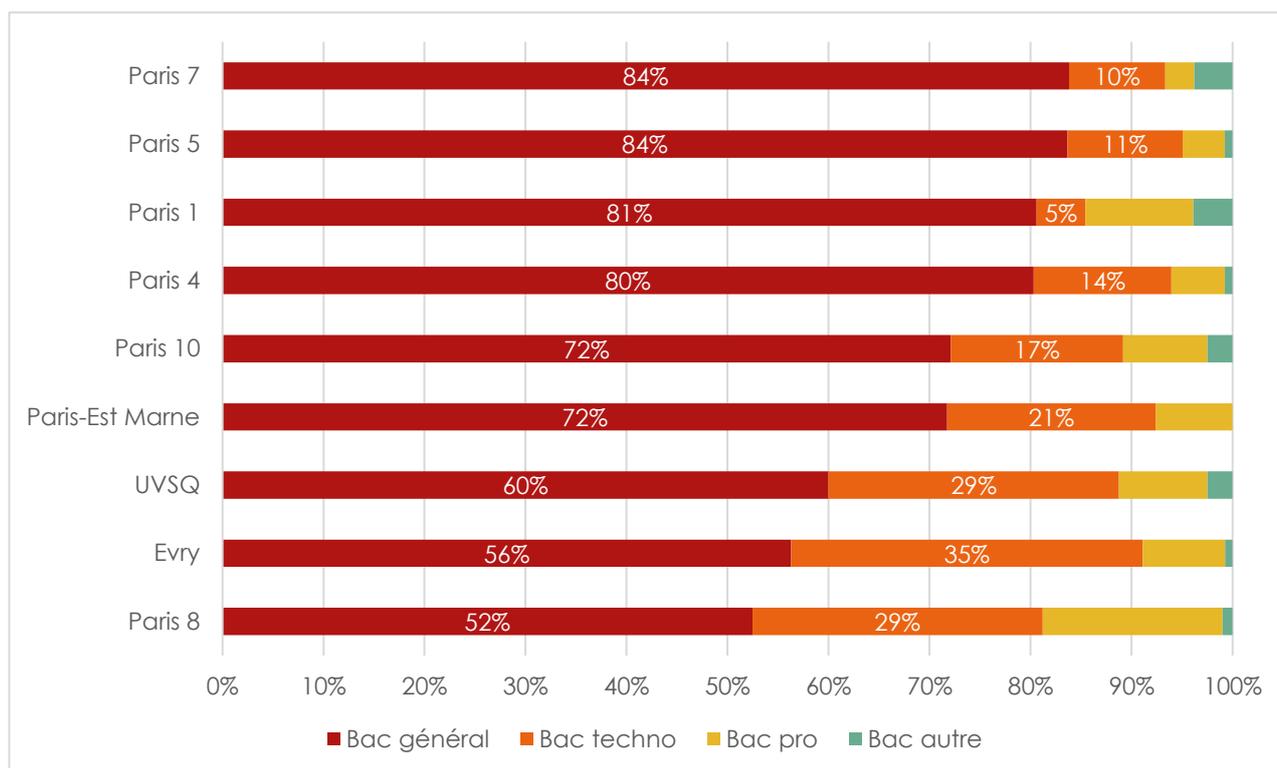
Source : SIES – Base Parcoursup – enquête 2018.

Cela est notamment visible dans les écarts de composition qu'il est possible de lire entre l'université Paris 1 et l'université Paris 8. Dans la première, la licence de droit est composée à 98% de bacheliers généraux tandis qu'ils représentent 54% de la licence de l'université Paris 8.

À titre de comparaison, les bacheliers généraux inscrits en maths à Paris 8 représentaient 76% de l'effectif total. À Paris 5, les bacheliers généraux composent entre 84% et 94% des effectifs des trois disciplines.

La filière sociologie se démarque quant à elle par des pourcentages de bacheliers généraux relativement moins importants dans l'ensemble de ces trois filières (**voir le graphique 3 ci-dessous**).

Graphique n°3 : Population étudiante de la filière sociologie par type de bac



Source : SIES – Base Parcoursup – enquête 2018.

La polarisation du public de cette filière tient davantage à ses écarts avec les autres filières dans le champ de l'enseignement supérieur qu'à sa population étudiante plus diversifiée et moins polarisée entre les différents établissements que celle de la filière droit.

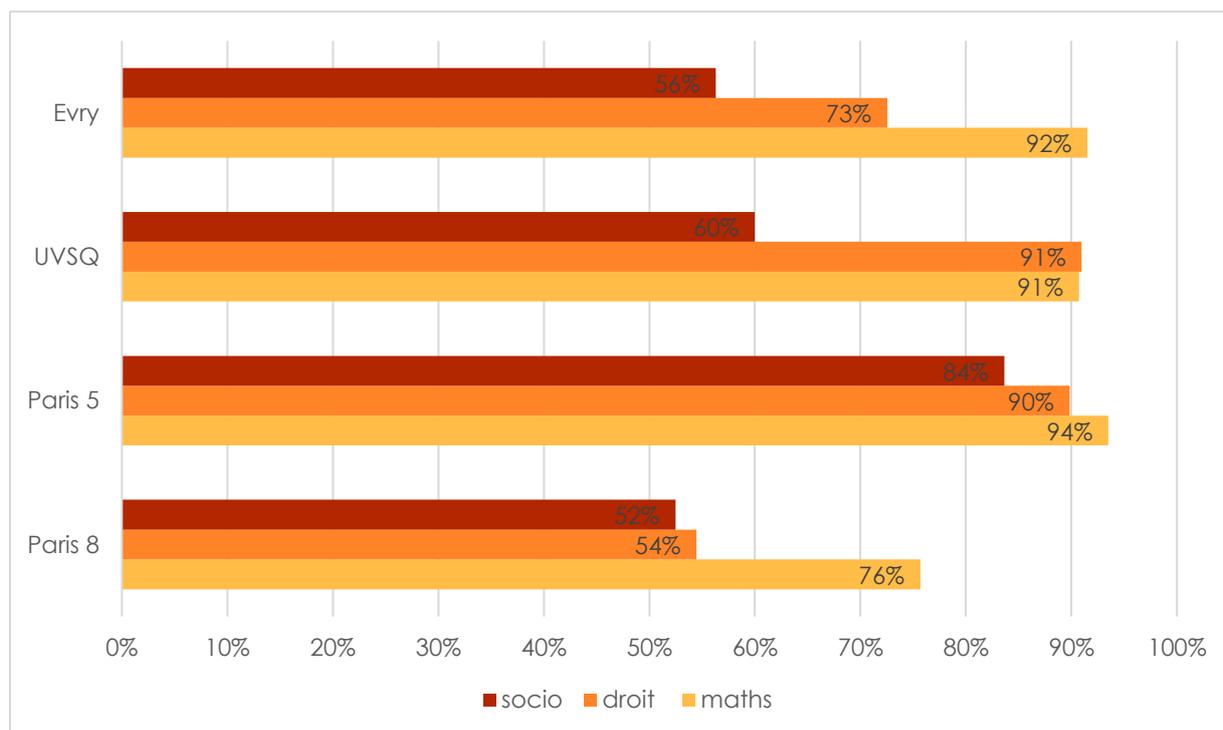
Ces écarts sociaux de la population étudiante de sociologie tiennent moins à l'établissement d'inscription. Nous pouvons formuler l'hypothèse que cela découle de la dimension moins distinctive socialement de cette filière rendant les différentes formations relativement équivalentes. Par cette caractéristique, la sociologie se distingue surtout de la filière droit et de la filière maths dans une moindre mesure.

C'est pourquoi il nous a paru également pertinent de mesurer les écarts de population entre les différentes filières au sein d'un même établissement. Les trois graphiques présentés ci-dessus permettaient de visibiliser la polarisation sociale et scolaire de certains établissements dans le champ de l'enseignement supérieur. C'est notamment le cas de Paris 8 dont la population étudiante était la plus hétérogène au regard des trois disciplines observées et de Paris 5 dont la population est à l'inverse relativement homogène entre les filières.

En isolant la population des bacheliers généraux, nous pouvons entrevoir que la filière détermine elle aussi, comme l'établissement, la polarisation sociale qui s'exerce au sein des formations universitaires franciliennes (voir le graphique n°4).

Pour développer notre analyse, nous retenons ici seulement les établissements de notre base de données dans lesquels les trois disciplines sont enseignées (graphique 4).

Graphique n°4 : Part de bacheliers généraux par filière et établissement



Source : SIES – Base Parcoursup – enquête 2018.

Si la population étudiante de Paris 8 est composée de bacheliers généraux pour la moitié de ses effectifs en droit et en sociologie, la promotion de mathématiques en contient presque quatre-vingt pour cent.

La filière des mathématiques est à la fois plus sélective, ce qui peut conduire des bacheliers généraux à s'inscrire à Paris 8 ce qui est relativement moins le cas en droit et en sociologie. Nous pouvons là encore formuler l'hypothèse selon laquelle étudier les maths à Paris 8 peut être connoté moins négativement que d'autres filières de cet établissement en raison du caractère plutôt distinctif de cette discipline.

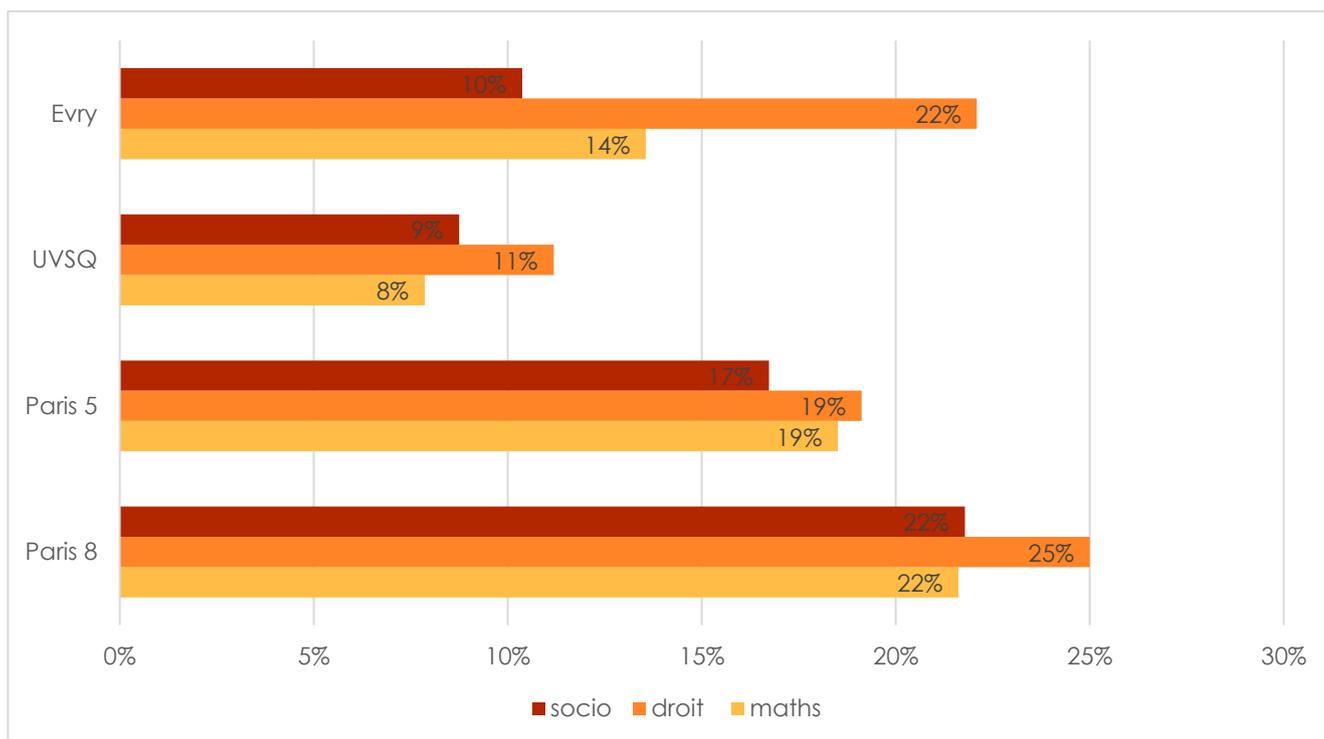
Cette fois, ce graphique rend compte de ce que nous évoquions plus haut : la population des trois filières de l'établissement parisien – Paris 5 – est la plus homogène scolairement. Cela n'est pas le

cas dans les trois autres établissements – de banlieue – dont les filières présentent d’importants écarts en termes de taux de bacheliers généraux.

Ce que nous qualifions de « polarisation » de l’enseignement supérieur apparaît également dans les taux de bacheliers boursiers.

Si indépendamment des filières, le taux de bacheliers général est le plus homogène dans l’établissement parisien – ou autrement dit dans l’institution qui se situe en haut de la hiérarchie symbolique – c’est aussi le cas pour les boursiers (voir le graphique 5 ci-dessous).

Graphique n°5 : Part de boursiers par filière et établissement



Source : SIES – Base Parcoursup – enquête 2018.

L’homogénéité sociale entre les filières d’un même établissement se retrouve également dans la proportion d’étudiants boursiers qui est davantage homogène entre les filières et semble déterminée surtout par l’établissement. La population de l’université Paris 8 apparaît sur ce graphique relativement homogène en termes de taux de boursiers, et cela se retrouve au sein des différentes filières.

Par ailleurs, la filière de droit est celle qui concentre le taux de boursiers le plus important dans les quatre établissements retenus. Nous pouvons avancer l’hypothèse que cette filière peut être davantage perçue comme une discipline professionnalisante.

Que cela soit à travers la loi LPR ou la loi ORE, nous nous sommes efforcée de mettre en évidence les conséquences politiques de la pensée politique qui nous semble commune entre ces deux réformes. Quatre caractéristiques esquissent des similitudes : un contexte de concurrence surplombant, une responsabilisation des individus – établissements et étudiants, une gestion de l'enseignement supérieur et la recherche dont l'objectif premier est la limitation des risques, et enfin la démonstration de résultats – très largement chiffrée – comme condition de l'obtention d'un soutien politique et/ou financier des institutions de tutelles.

Ces deux lois s'inscrivent dans une pensée politique que l'on pourrait qualifier par la visée d'une harmonisation dans la concurrence, et qui repose ainsi sur une comparaison des résultats. Or, bien que les discours politiques et les multiples réformes présentent leurs actions par la mise en place d'un processus d'amélioration du système, ces deux lois expriment à l'inverse un investissement dans une gestion individualisée des acteurs. *Parcoursup* tend en effet à produire une représentation des formations et des établissements principalement autour de leur sélectivité. Les étudiants, tout comme les établissements devenus acteurs économiques autonomes, doivent se positionner au sein de cette sélectivité.

Conclusion

Dans les trois chapitres de la première partie de cette thèse, nous nous sommes efforcée de décrire qu'une idée commune permet de comprendre, à la fois les politiques européennes et nationales, la production d'indicateurs chiffrés sur l'enseignement supérieur, le financement de la recherche, et enfin l'orientation des étudiants dans le supérieur. Tous ces éléments évoluent dans un contexte qui s'appuie sur une double tension que nous pouvons résumer par l'harmonisation du système de l'ESR en parallèle de la mise en concurrence de ses acteurs. Cette tension ne découle pas seulement des politiques publiques, elle découle aussi des rapports relatifs qui évoluent entre les établissements, mais également d'enjeux disciplinaires. C'est pourquoi nous nous concentrerons, dans la deuxième et la troisième partie de cette thèse, sur ces deux types d'enjeux au prisme des études de droit.

Les apports de l'analyse que développe Bourdieu dans *La Noblesse d'État*¹⁷⁶ sont particulièrement éclairants à ce sujet. Le même champ que se partagent les établissements – le champ académique – impose des stratégies de distinction, des constructions de positionnements, des « effets de champ » que les établissements exercent eux-mêmes les uns sur les autres qui ne dépendent pas exclusivement de la gestion politique de l'ESR. De la même manière, la polarisation sociale et scolaire entre les établissements n'est pas totalement créée par cette plateforme en ce que ces dimensions lui sont antérieures, en revanche, la plateforme *Parcoursup* légitime et rend davantage possible la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur par les nouvelles « techniques » qu'elle comporte. Chez les statisticiens du ministère, comme chez les enseignants-chercheurs, les normes que véhiculent les récentes réformes – de transparence, de neutralité, de professionnalisation pour n'en citer que quelques-unes – s'imbriquent à des ethos professionnels forts qui se positionnent face à ces enjeux.

D'après notre enquête – dont les conclusions s'inscrivent dans différents travaux issus de différentes disciplines – les politiques de gestion de l'enseignement supérieur et de recherche constituent l'établissement comme un maillon central d'intervention. Parallèlement, les réformes de l'éducation qui proposent de développer une éducation « sur mesure » conduisent à responsabiliser seulement les étudiants dans un premier temps dont les « choix » sont tributaires bien sûr de caractéristiques sociologiques multiples, mais aussi des marges de manœuvres que possèdent les établissements pour confirmer ou non ces choix. Comme nous avons pu le décrire plus haut, la répartition des étudiants dans l'enseignement supérieur francilien est déterminée à la fois par le positionnement de l'étudiant dans l'espace sociale et dans l'échelle scolaire, mais aussi

¹⁷⁶ Bourdieu, Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, *op. cit.*

par le positionnement de l'établissement dans le champ académique. Dans la partie suivante, nous proposons d'étudier, par le croisement de méthodes qualitatives et quantitatives, ce que le prisme de la variable de l'établissement d'origine permet d'observer dans les parcours étudiants.

Partie 2.

Les trajectoires étudiantes par le prisme de la sélection

Introduction

La contextualisation des récentes restructurations de l'enseignement supérieur et de la recherche nous a permis, dans la partie précédente, de mettre en évidence l'existence de dimensions communes entre la gestion des établissements et la gestion des étudiants entrants dans le supérieur. Nous avons cherché à illustrer en particulier cela par l'accent politique porté à leur autonomie, dont la responsabilisation et l'individualisation sont les deux pendants. La notion de « sur mesure » dans le développement de parcours et de dispositifs variés nous semble être un des éléments les plus illustratifs.

La deuxième partie de cette thèse retient cette fois uniquement la gestion de l'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur, et entend par ce biais complexifier ce que l'on pourrait résumer par la « sélection par plateforme ». Nous chercherons à décrire empiriquement les différents enjeux qui encadrent ce moment précis de l'orientation via la plateforme *Parcoursup*, en s'efforçant de mettre en évidence la multiplicité des sélections qui entourent la répartition post-bac. Notre étude tend à déconstruire la responsabilité que posséderaient les étudiants dans ce contexte politique qui fait de l'établissement le maillon central des actions politiques. L'analyse de la sélection des étudiants que nous développons repose ainsi sur les enjeux académiques et financiers présentés dans la partie précédente et dans lesquels s'inscrivent les différents établissements et leurs pratiques de sélection.

Dans cette deuxième partie, nous chercherons à mettre en lumière les différentes dimensions sociales, scolaires, et disciplinaires qui interviennent dans la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur. Bien que la plateforme *Parcoursup* comprend une dimension technique importante – qui transparait dans l'utilisation d'un algorithme pour réaliser cette répartition des étudiants – nous nous attachons à décrire ici en quoi cette sélection post-bac est à la jonction de deux champs dans lesquels la sélection qui s'y exerce est également dépendante des enseignants qui en sont les acteurs centraux.

Si nos analyses statistiques contribuent à mettre en évidence le tri qu'opère *Parcoursup* entre les étudiants, nos matériaux qualitatifs nous permettent de donner une autre envergure à cette première analyse. En particulier, l'étude des fiches de présentation des formations disponibles sur la plateforme et l'observation des discours des journées de rentrée, conduisent à entrevoir l'intérêt que peut offrir une analyse disciplinaire au plus près des enseignants-chercheurs. En amont de la validation des vœux, les fiches des formations s'imposent par exemple comme un outil de sélection non négligeable. Ces fiches visibilisent des attendus, nationaux et locaux, en accord avec ce que des enseignants-chercheurs de la discipline – ici le droit – ont déterminé comme ce qui leur paraît nécessaire à l'inscription dans leur formation. Ces textes mettent également en avant les profils des

étudiants qui ont été acceptés les années passées, ainsi que les critères escomptés, et véhiculent par ce biais des profils idéaux d'étudiants en droit. Il est intéressant de noter que ces attendus varient de façon non négligeable entre les formations. À travers les attendus locaux, certaines formations précisent un type de baccalauréat, l'obtention d'une mention précise, etc., qui ne sont pas harmonisés entre les établissements.

Ces attendus qui véhiculent d'une certaine manière ce que ce serait le profil idéal d'un étudiant en droit – ou a minima les compétences qu'il faudrait posséder pour réussir ces études – transparaissent également dans les discours, voire dans les perceptions, des enseignants-chercheurs des différentes formations que nous avons pu étudier. En particulier, nos observations des journées de rentrée de trois formations de droit laissent entrevoir que les discours de ces journées ont pour fonction sociale de socialiser les étudiants à ces représentations. D'une part ces attendus, voire critères de sélection, sont intégrés et/ou produits par les enseignants-chercheurs de ces formations, et d'autre part, ces représentations sont différenciées entre les différents établissements. Si nous nous appuyons dans cette partie uniquement sur les discours de rentrée, nous aurons l'occasion de présenter les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants-chercheurs dans la troisième partie de cette thèse. Ces discours matérialisés dans des supports divers que sont les discours de rentrée, les représentations des enseignants, et les fiches de formations possèdent un fort pouvoir de sélection en amont et en aval de la répartition post-bac. En effet, la diffusion de ces critères et les représentations auxquelles ils sont corrélés s'effectue de part et d'autre du moment de validation des vœux par les étudiants.

Un autre enjeu qui se superpose à cela est celui de la marge de manœuvre que possèdent les différentes formations pour « choisir », ou autrement dit sélectionner, leur public étudiant. Si ces formations de droit ne sont pas officiellement sélectives en première année, la répartition qu'effectue la plateforme *Parcoursup* conduit à ce que certains établissements – qui possèdent le capital académique le plus important – puissent effectuer un tri dans les candidatures.

Le croisement des différentes méthodes qualitatives et quantitatives que nous appliquons dans ce chapitre – par la présentation de nos observations des journées de rentrée, en parallèle de l'analyse statistique de l'orientation post-bac de l'espace francilien, et l'analyse de séquences des trajectoires étudiantes – nous permet de combiner des angles de vue variés pour expliciter comment les formations universitaires de droit sont fortement différenciées entre elles en Île-de-France. Pour ce faire, nous choisissons donc de retenir une discipline précise, le droit, et trois formations franciliennes que sont celles de l'Université Paris 2 Panthéon-Assas (Paris 2), de l'Université Paris Nanterre (Paris 10) et de l'Université Paris-Est Créteil (Paris 12).

Cette deuxième partie propose ainsi d'analyser au regard de trois processus la différenciation des trajectoires des étudiants inscrits en droit dans des formations universitaires d'Île-de-France. Dans un premier temps nous présentons une description quantitative des enjeux que convoque l'orientation post-bac des étudiants via *Parvoursup*. Il s'agira de déterminer en quoi la répartition des étudiants à l'entrée du supérieur produit une polarisation socio-scolaire des publics étudiants entre les formations. Ensuite, en croisant ces résultats avec l'observation des journées de rentrée de trois formations franciliennes, nous chercherons à mettre en lumière que cette polarisation socio-scolaire des étudiants est anticipée par les équipes pédagogiques des différentes formations, et qu'il découle une adaptation des pratiques et des discours de ces enseignants en fonction de leur public. Enfin, par la mise en parallèle de ces discours de rentrée avec les trajectoires étudiantes représentées dans des graphiques d'analyse de séquences, nous nous efforcerons de rendre compte de l'intérêt de la variable de l'établissement, tout comme le type de baccalauréat obtenu, pour comprendre les variations qui s'observent dans les trajectoires des étudiants de droit¹⁷⁷.

¹⁷⁷ L'argumentation que nous développons dans cette partie s'appuie un l'article intitulé « Rôle de l'orientation post-bac et effet établissement dans la différenciation des trajectoires des étudiants inscrits en droit en Île-de-France »¹⁷⁷ que nous avons rédigé pour la revue *Formation Emploi*.

Chapitre 1. Le prisme de la sélection : enjeux académiques et disciplinaires

Pour développer l'analyse que nous présentons dans cette deuxième partie, il nous paraît nécessaire d'ajouter une autre dimension, celle de la discipline, à l'établissement que nous avons présenté auparavant comme le centre de gravité de l'enseignement supérieur. Croiser ces deux variables nous semble incontournable pour saisir les enjeux du fonctionnement du champ académique mais aussi pour mettre en lumière les différenciations internes qui s'exercent entre les établissements. Par ailleurs, ce prisme disciplinaire conduit à intégrer deux acteurs centraux de ce champ que sont les enseignants-chercheurs et les étudiants. Il aurait été intéressant de poursuivre la comparaison entre les trois disciplines – les mathématiques, le droit et la sociologie – que nous avons esquissée dans la fin de la première partie, mais il nous a semblé également pertinent de superposer ces deux dimensions, que sont les établissements et la discipline, dans le cas précis du droit afin d'en étudier les potentiels enjeux sur les acteurs de ce champ. Cela offre notamment la possibilité de questionner d'un même mouvement, tant chez les enseignants-chercheurs que chez les étudiants, les notions de rapport à la discipline et de rapport à la sélection et/ou à l'enseignement supérieur.

Nous nous attachons dans cette partie à faire le lien entre des politiques éducatives et d'orientation des étudiants, avec des pratiques enseignantes – en particulier discursives – et des trajectoires étudiantes. La troisième partie de cette thèse s'efforcera de poursuivre ce resserrement de focale en se concentrant sur le rapport des enseignants-chercheurs et des étudiants à leur discipline par la présentation d'entretiens et de questionnaires. En amont du développement de notre analyse, nous proposons de revenir dans ce premier chapitre introductif sur notre positionnement théorique selon lequel nous combinons l'angle de la l'établissement avec celui de la discipline.

1.1 Les vœux d'orientation par la sociologie de l'éducation

En sociologie de l'éducation de nombreux travaux prennent pour objet l'accès à l'enseignement supérieur par le prisme des logiques de sélections scolaire et sociale. Souvent les différents établissements mais aussi les différentes disciplines contribuent à appréhender cela dans les analyses en mettant en évidence les variations de sélection qui s'observent entre les disciplines et les établissements. L'étude que développent Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage de 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*¹⁷⁸, est un exemple très pédagogique des enjeux de cette imbrication. Leur démonstration qui consiste à isoler un profil d'étudiants – celui des étudiants en faculté des lettres – va leur permettre de construire une échelle graduée du rapport à la culture générale et

¹⁷⁸ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, *op. cit.*

académique des étudiants selon les disciplines. La confrontation entre, d'une part, le rapport à la culture disciplinaire enseignée (les savoirs académiques) et d'autre part, la culture implicitement « attendue » par les différentes formations (la culture dominante), conduit ces auteurs à distinguer différents idéaux-types parmi les étudiants en faculté de lettres. Isoler en particulier les études littéraires découle de leur hypothèse que ce serait la discipline pour laquelle l'influence de l'origine sociale se manifesterait le plus clairement. De ce fait, une des conclusions majeures de leur travail indique que les obstacles économiques ne suffisent pas à rendre compte des échecs scolaires dans les facultés de lettres. Derrière ces inégalités économiques, les auteurs décrivent l'importance de la connivence culturelle avec le savoir qui y est enseigné.

En ce qui concerne notre enquête, le droit nous semble pertinent à ce sujet en ce que les formations universitaires de cette discipline sont à la fois non sélectives, numériquement importantes, et relativement diversifiées socialement en termes de public en première année. Nous reviendrons sur le choix de cette discipline plus précisément dans la dernière partie de cette thèse. Déjà dans cet ouvrage de Bourdieu et Passeron, les premiers cycles universitaires étaient décrits à travers des mécanismes de sélection inégaux entre les disciplines et les établissements. Les auteurs illustrent cette hypothèse notamment à partir des écarts qu'ils observent en termes d'origine sociale des étudiants inscrits en droit et en médecine. Ces deux disciplines concentreraient en grande majorité des étudiants issus des classes favorisées, contrairement aux lettres.

Les auteurs prolongent cette analyse dans un second ouvrage publié quelques années plus tard, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*¹⁷⁹. Pour ne citer qu'une phrase de cet ouvrage (ou plutôt un paragraphe), nous pouvons saisir l'intérêt dans leur argumentation de réaliser une comparaison entre les disciplines :

Sachant que l'accès à l'enseignement secondaire ne s'est étendu à des fractions nouvelles des classes populaires qu'au prix de la relégation dans des établissements ou des sections (moderne par exemple) objectivement situées au bas de la hiérarchie scolaire, relégation engageant les enfants issus de ces classes dans un *engrenage* qui les voue presque inévitablement aux facultés des sciences, par opposition non seulement aux autres facultés mais aussi aux autres grandes écoles scientifiques¹⁸⁰, on comprend que l'on puisse constater, pour les étudiants des classes populaires, une augmentation conditionnelle d'entreprendre des études de sciences, alors que les étudiants des classes supérieures entreprennent plus fréquemment des études de droit ou de médecine : ainsi

¹⁷⁹Voir page 265, dans Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*

¹⁸⁰ De Saint-Martin, Monique, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, p. 167-184, 1968.

les chances des fils de salariés agricoles de faire des études de lettres décroissent de 10,5% durant la période, tandis que leurs chances d'entreprendre des études de sciences augmentent de 9% ; inversement les chances des fils de cadres supérieurs de faire des études de lettres diminuent conjointement avec celles de faire des études de sciences (soit respectivement de 5,6 et de 4,3%), tandis que leurs chances d'entreprendre des études de droit ou de médecine augmentent respectivement de 5 et 5,4%.

En prolongeant leur analyse de la différenciation sociale qui s'exerce entre les disciplines au sein de l'Université, nous nous attachons à l'inverse à mettre en lumière la différenciation sociale que nous pouvons observer entre les différentes formations d'une même discipline selon les différents établissements franciliens.

De façon différente, les travaux de Raymond Boudon permettent de saisir une partie des mécanismes qui poussent les individus à choisir une filière plutôt qu'une autre, ou encore à ne pas poursuivre d'études supérieures. C'est notamment le cas de son ouvrage *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*¹⁸¹ dans lequel il met en évidence le poids de l'origine sociale dans les trajectoires scolaires. Son analyse ne s'appuie non pas sur le rôle de l'institution scolaire dans la perdurance des inégalités sociales contrairement à Bourdieu et Passeron, mais plutôt sur le développement d'une approche davantage située au niveau des étudiants et de leurs familles. Si cette analyse amoindrit le poids des inégalités sociales dans la variation de la possession d'un capital culturel, elle contribue toutefois à saisir les effets désincitatifs que perçoivent les classes populaires face à la possibilité de poursuivre des études supérieures. À travers sa description des stratégies familiales différenciées en fonction de l'origine sociale, l'étude de Boudon contribue à entrevoir ce qui peut conduire les familles à envisager une poursuite d'études pour leur enfant. Son étude distingue à ce sujet les différentes disciplines par les chances relatives qu'elles offrent face à l'obtention d'un emploi plus ou moins rapidement après l'obtention du diplôme.

Cette analyse de Boudon nous semble pertinente pour comprendre en particulier les enjeux qui s'exercent autour de l'attente élastique que peut comporter parfois les différentes phases de la procédure *Parcoursup*. Cette longue attente de l'attribution des réponses aux vœux a été particulièrement révélatrice des difficultés que cette plateforme a pu engager les premières années de sa mise en place. Dans leur article publié en 2019 dans *La Pensée*¹⁸², Pierre Clément, Marie-Paule Couto, et Marianne Blanchard observaient lors de la première année de fonctionnement de la plateforme que 70% des admis en phase complémentaire pour la licence de sociologie de Paris

¹⁸¹ Boudon, Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, 334 p., 1973.

¹⁸² Clément, Pierre, Marie-Paule Couto, Blanchard, Marianne, « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, pp. 144-156., 2019.

8 étaient diplômés d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Cette phase complémentaire implique une phase d'attente étalée sur plusieurs mois y compris après la rentrée universitaire. Dans ce cas précis, cette attente semble être très majoritairement à destination de lycéens les plus fragiles scolairement, mais aussi probablement issus des fractions les plus dominées socialement. Ces étudiants sont donc davantage enclins à envisager une solution de repli hors des possibilités scolaires qu'offre la plateforme et cela est d'autant plus le cas lorsque le temps d'attente s'étire. Les plus dotés en ressources économiques et sociales seront de fait les plus résistants à cette attente dont dépend aussi de nombreuses démarches administratives qui sont non négligeables (recherche d'un logement, demande d'une bourse et d'un titre de transport, etc.). Par cette pression temporelle, nous pouvons envisager que les étudiants les plus instables scolairement sont incités à réaliser des choix raisonnables matériellement mais contre-productifs d'un point de vue scolaire : par exemple, accepter une discipline qui n'est pas celle qu'ils souhaitaient étudier initialement, ou bien se rabattre vers des filières payantes dont les titres scolaires ne sont pas reconnus, ou encore retenir un établissement dont les temps de transports excèdent une heure par trajet même en premier cycle, etc.

Dans l'étude que réalisent Clément Pin, Leïla Frouillou, et Agnès Van Zanten, le renforcement du poids des inégalités sociales est mis en évidence par les changements qu'opère la mise en place de *Parcoursup* par rapport à la situation que comportait le dispositif Admission Post-Bac (APB). Les auteurs indiquent ainsi que les inégalités sociales « sont plus marquées depuis la transition de la plateforme, cette dernière ayant à la fois libéralisé le processus d'ajustement de l'offre et de la demande et encouragé les universités désormais autonomes en matière de classement des candidatures à adopter les mêmes modes de tri que les filières sélectives »¹⁸³.

Cela n'est pas sans rappeler le poids des inégalités économiques que décrit Boudon par la notion de « suite de points de bifurcation » au sein de « l'arbre » du système scolaire¹⁸⁴. Sa mise en évidence des différents carrefours qui jalonnent la scolarité permet d'entrevoir en quoi ils représentent des étapes d'arbitrage pour les élèves et leurs familles. L'inégalité des chances s'exprimera dans le fait de ne pas pouvoir prendre le risque – trop important en cas de difficultés économiques – de poursuivre des études plutôt que de les arrêter. De ce fait, son analyse contribue à déconstruire par un positionnement complémentaire des auteurs précédemment cités le concept de « choix scolaires ». Au cœur de sa démonstration se situe la notion « d'arbitrages » qui dépendent à la fois du risque de l'échec scolaire (qui varie si les parents sont eux-mêmes titulaires de titres scolaires ou

¹⁸³ Frouillou, Leïla, Pin, Clément, van Zanten, Agnès, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France », *L'Année sociologique*, pp. 337-363, 2020.

¹⁸⁴ *Ibid.*

non), des coûts que comporte la poursuite (non seulement matériels selon les revenus de la famille mais aussi psychologiques), et des bénéfices encourus.

Dans d'autres termes que ceux que développent Bourdieu et Passeron en 1970¹⁸⁵, nous retirons tout de même de cette théorie publiée trois ans plus tard une analyse tout à fait complémentaire de la détermination sociale des choix scolaires. Les choix d'orientation des étudiants, ou autrement dit leurs affinités scolaires et leurs arbitrages sont déterminés par leur position relative dans l'espace social. Le « choix par défaut », décrit dans *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*¹⁸⁶, image ce que peut représenter les études pour les classes populaires. Cela est tout à fait transposable à l'argumentation de *L'inégalité des chances* par la conceptualisation d'un calcul coûts/risques/bénéfices. À l'inverse, la dimension de « refuge »¹⁸⁷ que peut comporter les études de lettres pour « les héritiers » transparaît également dans la période de transition que peuvent représenter les études pour les étudiants des classes aisées.

Toutefois, ne sont que très peu étudiés au sein de ces deux approches les contextes de scolarisation en tant que variable influente des trajectoires des étudiants qui partagent une discipline commune. En retenant, d'une part, une seule discipline qu'est le droit, et d'autre part en réalisant une enquête qualitative sur trois établissements sélectionnés, nous espérons mettre en évidence les effets des différents contextes d'établissements dans la différenciation des étudiants inscrits en droit en Île-de-France.

Une mise en perspective plus précise de ces trois auteurs que sont Raymond Boudon, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, a été réalisée par Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière dans un article paru en 2011 dans la *Revue française de pédagogie*¹⁸⁸. Elles mettent en perspective dans cet article les positions différenciées de ces deux approches classiques en sociologie de l'éducation à partir d'un angle d'analyse précis qui est celui de la place qu'elles accordent aux « choix scolaires » dans les trajectoires étudiantes.

À l'image de l'article de Pierre Clément, Marie-Paule Couto, et Marianne Blanchard¹⁸⁹, les travaux plus récents en sociologie de l'éducation prennent pour objet les outils d'orientation et leurs effets, notamment à l'occasion de ce dernier changement de plateformes d'orientation des étudiants dans le supérieur.

En amont de la transition entre le dispositif Admission Post-Bac (APB) et celui de *Parcoursup*, Leïla Frouillou a développé dans sa thèse *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : Carte*

¹⁸⁵Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, *op. cit.*

¹⁸⁸ Blanchard, Marianne, Cayouette-Remblière, Joanie, « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, pp. 5-14, 2011.

¹⁸⁹ Clément, Pierre, Marie-Paule Couto, Blanchard, Marianne, « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *op. cit.*

universitaire et sens du placement étudiant une analyse comparative des mécanismes de différents systèmes de répartition des étudiants, celui de RAVEL puis celui d'APB¹⁹⁰. Elle y produit une description du recrutement étudiant à l'entrée de la première année universitaire dans différentes filières : Droit, AES et Géographie, dans seize universités franciliennes. En particulier, ses recherches mettent en évidence par quels mécanismes l'orientation des étudiants se superpose à un phénomène de ségrégation sociale par la répartition des publics étudiants en Île-de-France. Nous nous appuyons notamment sur son analyse du « sens du placement universitaire » des étudiants dans laquelle elle exprime comment certains étudiants mettent en place des stratégies d'évitement de certains établissements¹⁹¹. À partir de cette étude qu'elle réalise dans un nombre particulièrement conséquent de filières, Leïla Frouillou démontre l'important poids des facteurs sociaux dans la détermination de ces stratégies étudiantes. Elle détermine de nombreux facteurs d'ordre tant administratif (tel que le calendrier des inscriptions), géographique (la localisation de l'établissement) que d'ordre relationnel (quels types de conseils l'étudiant obtient de son environnement social, parfois familial, et à défaut amical). De tout cela, le travail Leïla Frouillou permet de déconstruire cette notion de choix scolaire en illustrant l'importante imbrication que nous pouvons observer entre la position sociale des étudiants et l'espace des possibles dans lequel ils réalisent leur choix d'orientation. Elle en tire une démonstration « rapport socialement situé aux lieux d'études »¹⁹² par lequel s'expriment des représentations universitaires imbriquées aux relations sociales et notamment aux discours qu'elles peuvent tenir vis-à-vis de leur propre expérience. Derrière ce rapport socialement situé, se confrontent ainsi « une « trajectoire scolaire plus large, articulée à une trajectoire résidentielle et familiale »¹⁹³.

Dans un article de 2019 publié dans la revue *Formation Emploi*¹⁹⁴, Leïla Frouillou et Léonard Moulin mettent en lumière la différenciation sociale et spatiale des étudiants qui s'exerce dans l'espace francilien des formations. Nous nous appuyons dans notre thèse sur leur démonstration de la polarisation sociale et scolaire de ces formations et en particulier sur les « logiques concurrentielles » qu'ils y définissent. Ces deux auteurs démontrent par ce biais, comment dans cet espace, les formations se retrouvent différenciées « en fonction de l'origine sociale et des parcours scolaires ».

¹⁹⁰ Frouillou, Leïla, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : Carte universitaire et sens du placement étudiant*, thèse de doctorat, 2015.

Voir aussi l'ouvrage issu de son travail de recherche : Frouillou, Leïla, *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, La Documentation française, 2017.

¹⁹¹ Voir en particulier la quatrième partie de sa thèse.

¹⁹² *Ibid.*, page 338.

¹⁹³ *Ibid.*, page 339.

¹⁹⁴ Frouillou, Leïla, Moulin, Léonard, « Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens », *Formation emploi*, vol. 145, no. 1, 7-28. 2019.

Nous prolongeons dans notre travail cette approche en nous attachant à en décrire les implications au sein des formations universitaires de droit en Île-de-France.

La fin de la hiérarchisation des vœux, et la temporalité des réponses allongée, mises en œuvre par la procédure de *Parcoursup* donne une autre envergure à ces enjeux. C'est ce que nous analyserons dans le deuxième chapitre en décrivant comme ces enjeux ont pu affecter les stratégies étudiantes.

1.2. Étudier les trajectoires étudiantes à partir des formations universitaires de droit

Les étapes de sélection nombreuses au cours des trajectoires étudiantes ne dépendent pas seulement, mais renforcent également, la première polarisation socio-scolaire des publics qui s'effectue par la répartition des étudiants dans les différentes formations du champ académique. La capacité à s'acclimater dans une formation, ou autrement dit la possession d'une connivence culturelle avec l'ethos disciplinaire rencontré, se superpose aux effets engendrés par la sélection post-bac. Face à cela, nous proposons une approche qui se positionne de façon complémentaire aux travaux précédemment cités en ce que nous cherchons à décrire le continuum en termes de sélection qui s'observe depuis l'orientation réalisée via *Parcoursup* jusqu'aux premiers moments d'entrée dans les formations universitaires.

Il s'agit dans cette partie d'explicitier comment l'orientation dans l'enseignement supérieur conduit d'une part à différencier socialement les publics dans l'espace francilien des licences de droit, et d'autre part, comment cette différenciation sociale des publics étudiants peut être comprise au prisme d'une socialisation disciplinaire des étudiants qui varient selon la position de leur établissement dans l'espace académique. Si notre travail de thèse s'appuie davantage sur le premier cycle, le second cycle universitaire apparaît dans notre analyse de séquences des trajectoires étudiantes. Ces séquences représentent les trajectoires des étudiants inscrits en droit depuis le premier cycle jusqu'au second cycle.

Retenir la discipline juridique, à l'instar de nombre des travaux cités précédemment, conduit à nuancer la description habituelle de cette filière comme résultant d'un « sens du placement » pour reprendre les termes employés par Bourdieu dans son article « Avenir de classe et causalité du probable ¹⁹⁵ ». Si les études de droit peuvent signifier pour les étudiants issus des classes dominantes un choix utilitariste, nous nous efforçons dans notre travail de mettre en lumière l'hétérogénéité des publics de cette discipline entre les différents établissements. La séparation que Bourdieu décrit à partir de cette notion contribue à distinguer « l'information abstraite qu'un bachelier originaire

¹⁹⁵ Bourdieu, Pierre, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, p. 3-42, 1974.

des classes populaires ou moyennes » possède et « la familiarité que procure à un enfant de la classe dirigeante la fréquentation directe de familiers occupant ces positions et qui permet d'adopter des stratégies « rationnelles » sans avoir à les penser en tant que telles »¹⁹⁶.

Notre thèse entend développer empiriquement la description de l'hétérogénéité des étudiants de cette filière et la variété de leurs trajectoires étudiantes, le contexte d'un accroissement du marché de l'enseignement supérieur accentuant cette hétérogénéité sociale interne et externe des formations. Cette volonté de prendre pour objet les formations de droit résulte également de la place particulière qu'elles occupent dans le champ de l'enseignement supérieur. Malgré un contournement non négligeable de ces formations par les classes préparatoires aux grandes écoles, l'enseignement universitaire juridique profite d'une reconnaissance symbolique et professionnelle qui distingue cette discipline des autres formations du champ académique et qui fait de cette filière universitaire la formation majoritaire des juristes.

Si de grandes écoles dispensent un enseignement de droit, telles que l'ENA, l'ENM, Sciences Po ou encore HEC du côté privé comme en rend compte l'article « Enquêter sur la formation au droit en France. L'exemple des formations extra-universitaires » de Liora Israël et Rachel Vanneuville¹⁹⁷, elles ne proposent pas de cursus entièrement juridique avant le master. En effet, l'enseignement qui y est dispensé prend place dans des cursus pluridisciplinaires qui offrent une spécialisation juridique tardive, ce qui donne aux formations universitaires la possibilité de tirer leur épingle du jeu de concurrence entre les formations. Toutefois, cette capacité de captation des étudiants est inégalement distribuée dans l'espace des formations franciliennes comme nous pouvons l'observer sur l'analyse quantitative que nous développons ci-après.

¹⁹⁶ *Ibid.*, page 13.

¹⁹⁷ Israël, Liora, Vanneuville, Rachel, « Enquêter sur la formation au droit en France. L'exemple des formations extra-universitaires », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, pp. 141-162, 2014.

Chapitre 2. Un espace concurrentiel des formations universitaires de droit

Retenir le prisme de la discipline – et plus précisément ici les formations universitaires au droit – est particulièrement intéressant pour mettre en lumière les mécanismes qui entourent l'espace académique, et les enjeux concurrentiels qui s'y exercent.

Une des conséquences principales de la concurrence que nous pouvons observer au sein de ces formations est la polarisation sociale des étudiants en droit entre les différents établissements. Nous proposons de commencer notre démonstration par une description statistique de cet espace francilien des formations de droit, et cela, au regard des nouveaux enjeux que sous-tend la mise en place de la plateforme *Parcoursup* depuis l'application de la loi ORE en 2018.

Encadré n°1 : Présentation méthodologique de l'analyse statistique

Notre analyse statistique de la distribution des étudiants dans le supérieur, puis dans un second temps de l'étude des trajectoires étudiantes, s'appuie sur deux jeux de données produits par le service statistique du MESRI que sont les bases *Parcoursup* et le Système d'information sur le suivi des étudiants ou base « SISE ». Ces bases ministérielles recueillent de façon exhaustive – à partir des remontées effectuées par les différents établissements – de multiples informations à caractère scolaire et social.

- La première base de données concentre l'ensemble des vœux déposés sur la plateforme *Parcoursup* répartis en fonction des trois vagues qu'organise ce dispositif d'orientation. Ces trois vagues correspondent aux différentes vagues du processus de saisie et d'acceptation des vœux : la première concentre les vœux demandés par les étudiants selon les différents établissements, la deuxième les vœux validés par l'établissement, et enfin les vœux acceptés par les étudiants (qui correspond aux étudiants retenus pour s'inscrire dans la formation). La base *Parcoursup* concentre donc pour chaque établissement le nombre de vœux reçus, classés, puis confirmés par les étudiants. Les données que nous avons recueillies correspondent à la session de 2018, soit la première année de mise en place de l'application *Parcoursup*. Il s'agissait des données disponibles lors de notre période de traitement quantitatif des données.
- La seconde base concentre des informations administratives et scolaires des étudiants français et leur scolarité dans les établissements publics sous tutelle du ministère en charge de l'Enseignement supérieur depuis 1995.

Dans notre travail, nous retenons les caractéristiques socio-scolaires qu'elle agrège en se concentrant spécifiquement sur les étudiants inscrits en droit entre 2014 et 2018.

Là encore, le choix de la période découle de la disponibilité des données et des contraintes administratives qui nécessitent de demander des données le plus tôt possible (notre convention permettant l'accès aux données a été signée en un an et demi). De ce fait, l'enquête que nous avons développée pour ce travail de thèse s'inscrit dans un contexte particulier. Notre contrat doctoral a commencé au mois de septembre 2018 soit la même année que la mise en place du nouveau dispositif d'affectation *Parcoursup* lancé le 15 janvier 2018 et appliqué pour la rentrée scolaire de 2019. Les trajectoires des étudiants que nous représentons sont antérieures à cette évolution. Que cela soit dans l'exploitation de données qualitatives ou dans celles des données quantitatives, notre terrain comprend les premiers moments de ces reconfigurations et les premières actions de mise en place de cette nouvelle gestion de l'orientation des étudiants dans le supérieur. Nous avons exploité la base *Parcoursup* de l'année 2018 pour répondre à nos questions propres à cette évolution.

À partir de la base SISE, nous retenons différentes variables qui structurent la description socio-scolaire des étudiants :

- sociales que sont : le sexe, la catégorie socio-professionnelle (PCS) des parents (de niveau 3 en 42 postes que détermine l'INSEE), l'académie de résidence des parents, l'échelon de bourse ;
- scolaires telles que : la série du baccalauréat, l'âge à l'obtention du baccalauréat, et le diplôme d'inscription (le cycle ainsi que le type de diplôme) ;
- administratives : l'identifiant national des étudiants (INE) anonymisé, ainsi que l'établissement d'inscription (code UAI) afin de suivre les trajectoires.

Le traitement statistique de ces deux sources de données ont permis de réaliser plusieurs représentations graphiques à l'aide de différentes méthodes statistiques. D'abord, nous avons cherché à décrire l'espace des formations franciliennes au droit à partir de plusieurs indicateurs :

- un indicateur d'attractivité des formations obtenu par le rapport entre le nombre de demande reçue par chaque formation sur le nombre total de demande au niveau de l'Île-de-France (**graphique 1**) et un indicateur de remplissage des formations franciliennes de droit (**graphique n°2**) ;

- une description de la part de chaque licence dans les effectifs totaux des étudiants inscrits en droit en Île-de-France (**graphique 3**) ;
- un histogramme de la population des formations en fonction des différents types de bac que compose l'ensemble des étudiants de la promotion (**graphique 4**) et cela de la même manière à partir de la PCS des parents (**graphique 5**).

La construction de données de panel entre 2014 et 2018 à partir de l'exploitation de la base SISE nous a permis de représenter graphiquement les trajectoires des étudiants inscrits en droit dans les trois établissements de notre terrain (**voir les deux analyses de séquence dans le chapitre 3**). Nous nous sommes en particulier appuyée sur le manuel *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires* de Nicolas Robette¹⁹⁸ qui synthétise l'intérêt de l'utilisation de l'analyse de séquences en sciences sociales. Cette méthode est basée sur « l'appariement optimal » des parcours ce qui permet de regrouper à la fois les différentes étapes de vie d'un individu pour constituer sa trajectoire, mais aussi de regrouper les trajectoires similaires entre elles pour en tirer des typologies de trajectoires de vie. Nos trajectoires étudiantes agrègent les étudiants inscrits en licence en 2014, et trois établissements que sont Paris 2, Paris 10 et Paris 12. Nous observons leurs trajectoires de la licence aux masters entre 2014 et 2018 au sein de cet espace académique. Nous en tirons un échantillon d'environ 13 000 trajectoires selon les analyses effectuées, parfois par établissement, parfois par type de diplôme, etc.

L'étude que nous avons réalisée s'appuie sur un cas « exceptionnel » qui est celui de l'Île-de-France. De par sa densité géographique et la multiplicité de ses formations, l'aspect concurrentiel y est particulièrement central. À ce sujet, Leïla Frouillou revient précisément dans son ouvrage intitulé *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*¹⁹⁹ sur les enjeux de ce terrain d'étude. Dans ce deuxième chapitre, nous présentons une première méthodologie quantitative à partir de laquelle nous nous sommes efforcée de rendre compte des particularités franciliennes de la distribution des étudiants à l'entrée des formations de droit.

À partir de données statistiques issues de la base *Parcoursup* 2018, nous nous efforçons d'illustrer l'inégale tension qui s'exerce sur les licences de droit en Île-de-France. Nous cherchons également à mettre en lumière en quoi cela inclue de manière corrélative une distribution sociale des étudiants entre les établissements. Pour ce faire, nous produisons différentes représentations graphiques qui

¹⁹⁸ Robette, Nicolas, *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires*, CEPED, 86 p., 2011.

¹⁹⁹ Frouillou, Leïla, *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, La Documentation française, 2017.

nous permettent de décrire les enjeux socio-scolaires qui s'exercent dans l'orientation post-bac des étudiants. Nous mettons ainsi en évidence que ces enjeux s'expriment différemment entre les établissements en raison de positionnements divers dans le champ académique : certaines formations reçoivent plus de vœux qu'elles ont de places à offrir, d'autres à l'inverse en récoltent moins que les capacités qu'elles possèdent, et cela influe sur des taux de remplissage variés. Nous observons également que le type de public entre les formations est différencié en termes de type de baccalauréat des étudiants et de professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des parents.

2.1 De l'orientation active à l'orientation individuelle

Parmi les différents mécanismes sociaux et scolaires qui affectent les trajectoires étudiantes, la première orientation dans l'enseignement supérieur semble produire une différenciation majeure en ce qu'elle conduit à répartir les différents types de public au sein de l'espace concurrentiel des établissements.

Cette répartition des étudiants vers l'enseignement supérieur qui s'effectue par le biais de plateforme telle que *Parcoursup* convoque deux thématiques centrales de la sociologie contemporaine de l'éducation. D'abord, les orientations politiques qui visent à soutenir une orientation dite « sur mesure » et des parcours individualisés adaptés aux différentes compétences réaffirment l'intérêt de questionner ces représentations d'une « orientation active ». Il semble nécessaire dans ce contexte de responsabilisation de l'étudiant de décrire les enjeux sociaux qui déterminent les « choix scolaires ». Ensuite, cela induit d'analyser les outils d'orientation eux-mêmes et les enjeux de sélection qu'ils présupposent. Ces plateformes sont-elles des outils de répartition des étudiants sur lesquelles s'appuie la sélection effectuée par les enseignants ? A l'inverse, ces plateformes sélectionnent-elles ? Et dans ce cas selon quels critères ? Les enseignants sont-ils à l'origine de ces critères, et a contrario les connaissent-ils ?

Nous avons rapidement évoqué plus haut l'article de Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière²⁰⁰ qui offre un panorama des différentes approches en sociologie de l'éducation. Leur analyse est particulièrement pertinente pour notre propre travail puisqu'elle propose de mettre en perspective ces différentes approches de sociologie avec la notion de « choix scolaires ». Leur article permet de mettre en lumière qu'une dynamique de « multiplication des choix scolaires » se réalise depuis plusieurs années. Elles illustrent cela par différents exemples tels que « la suppression programmée de la carte scolaire, la mise en place de l'orientation dite « active », ou encore

²⁰⁰Blanchard, Marianne, Cayouette-Remblière, Joanie, « Penser les choix scolaires », *Op. cit.*

l'accroissement de la part des enseignements optionnels au lycée »²⁰¹. Les auteurs relèvent en particulier deux actions politiques contemporaines centrales, d'une part les engagements pris par Nicolas Sarkozy peu après son élection en juin 2007, qui visaient une suppression de la carte scolaire, et d'autre part la mise en place par le ministère de l'Éducation nationale de démarches conduisant les étudiants à « choisir » selon leurs compétences et leurs goûts. Par ailleurs, selon leur argumentation « la responsabilisation individuelle n'est pas un phénomène uniquement scolaire, dans la mesure où l'offre publique en général tend à s'inscrire dans un modèle de quasi-marché ». Elles exposent ainsi la dimension commune de cette responsabilisation au sein de secteurs divers : « que ce soit en matière de services, de garde d'enfants, de santé ou dans le domaine scolaire, l'utilisateur tend à être considéré comme un consommateur supposé apte à évaluer l'offre la mieux adaptée pour lui ».

Dans cette même lignée, l'article de Séverine Chauvel intitulé « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. »²⁰², retrace les évolutions historiques de l'orientation des élèves et de la place qu'ils y occupent. L'auteure expose le passage d'une « logique autoritaire » à une « logique libérale » notamment à partir de la loi du 10 juillet 1989. Depuis cette loi, l'orientation « repose [dorénavant] sur le principe de l'élève « acteur de son orientation » »²⁰³. Séverine Chauvel conclue ainsi que « la définition institutionnelle de l'orientation se modifie ensuite avec « la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation » (circulaire du 31 juillet 1996), chargée de permettre aux élèves de « prendre la mesure de [leurs] potentialités » en cernant puis en développant leurs « compétences » et en élaborant « une stratégie appropriée »²⁰⁴. Cette logique selon laquelle « l'élève doit accéder à une compréhension de lui-même, vecteur de son émancipation qui dépend alors de sa capacité de choisir et d'agir individuelle »²⁰⁵ nous semble très forte dans la pensée politique qui encadre la plateforme *Parcoursup*. En particulier, la volonté de permettre aux élèves de « prendre la mesure de leurs potentialités » transparaît dans les différents outils destinés aux étudiants pour qu'ils puissent évaluer leur adéquation avec la formation. C'est notamment le cas des questionnaires d'auto-évaluation et des descriptions chiffrées des attendus locaux et nationaux dans les fiches formation.

²⁰¹ *Ibid.*, page 1.

²⁰² Chauvel, Séverine, « Le chemin de l'école Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, pp. 53-73, 2014

²⁰³ *Ibid.*, page 55.

Séverine Chauvel cite en note de bas de page ceci : « Le décret du 14 juin 1990 précise : « L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion professionnelle que l'élève de collège puis de lycée mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités [...] avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. » »

²⁰⁴ *Ibid.*, page 55.

²⁰⁵ *Ibid.*, page 55.

À ce sujet, la thèse de Sophie Orange²⁰⁶, et en particulier son article intitulé « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête »²⁰⁷ viennent mettre en évidence en quoi ces processus d'individualisation de l'orientation scolaire s'appuient sur l'idée socialement située selon laquelle la poursuite dans les études supérieures représenterait un choix de filière pour les étudiants. Sophie Orange met ainsi en évidence plusieurs dimensions qui décrivent le rapport particulier des étudiants de section de technicien supérieur (STS) vis-à-vis de leur orientation dans le supérieur. D'abord, elle expose que pour ces étudiants, l'entrée dans l'enseignement supérieur ne représente pas une rupture pour leur parcours. De ce fait, la formulation de vœux est davantage une obligation formelle qu'une procédure dans laquelle les bacheliers se sentiraient actifs. Il en découle en majorité l'absence de perception de cette étape d'orientation comme relevant d'un choix, ou a minima comme un choix collectif qui se réalisera en fonction du groupe de pairs que sont les amis des élèves. L'auteure réalise en effet un parallèle avec la thèse politiste selon laquelle « les gens votent en groupes » en y adaptant la formule selon laquelle les étudiants « s'orientent » en groupes. Sophie Orange en conclue que ce qui serait un large choix d'orientation est perçu comme un « non-événement »²⁰⁸ en ce que la poursuite d'études dans le supérieur serait déterminée par leur type de baccalauréat.

Plus d'une vingtaine d'années après cette loi de juillet 1989, différentes réformes successives – que sont notamment le *Plan étudiants* de 2017, la loi ORE et la réforme du lycée de 2018 – accompagnent cette responsabilisation du rôle de l'étudiant dans l'orientation scolaire. Cela s'accompagne d'une communication proche de ce que décrit Séverine Chauvel par la mise en place progressive d'une scolarisation « sur mesure »²⁰⁹ faisant « de l'accompagnement personnalisé la règle ». Au niveau de l'enseignement supérieur, dorénavant « toutes les universités proposeront des parcours personnalisés »²¹⁰ et des « licences modulables » (voir par exemple le dispositif « oui si »).

²⁰⁶ Sophie, Orange, *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, PUF, 208 p., 2013.

²⁰⁷ Orange, Sophie, « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête », *Genèses*, pp. 112-127, 2012.

²⁰⁸ Orange, Sophie, *L'autre supérieur : aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, thèse de doctorat en sociologie, 2011.

²⁰⁹ Voir le *Plan étudiants* publié en septembre 2017 et la loi pour une École de la confiance promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 ou la loi « pour un État au service d'une société de confiance » promulguée le 10 août 2018.

²¹⁰ Voir la description de la loi ORE à l'adresse suivante : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid38616/loi-relative-a-l-orientation-et-a-la-reussite-des-etudiants-loi-ore.html>

Encadré n°2 : Loi ORE, APB et *Parcoursup*

Promulguée le 8 mars 2018, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ou loi ORE)²¹¹ instaure une nouvelle plateforme numérique de gestion de l'orientation des étudiants dans les formations de l'enseignement supérieur et remplace l'ancien dispositif APB. Une des principales évolutions qu'entraîne cette loi est la reconfiguration de la gestion des demandes d'orientation tant au niveau des établissements que pour les étudiants.

D'une part, la procédure de formulation des vœux est modifiée : les étudiants sont incités à formuler 10 vœux contre 24 auparavant et cela sans les ordonner par ordre de préférence. D'autre part, les filières dites « en tension » sont dorénavant autorisées à trier les dossiers de candidatures, cela même en premier cycle pour les filières dites non sélectives, lorsqu'elles reçoivent un nombre de candidatures qui excède les capacités d'accueil de la formation. Pour réaliser cette sélection des dossiers un nouvel algorithme modifie les modalités d'appariement précédemment contenues dans APB. La construction de ces modalités sont très difficiles à connaître bien que le ministère mette à disposition une documentation sur le sujet²¹².

La procédure incite les comités de sélection à vérifier la cohérence, d'une part, entre le projet de formation du candidat et ses acquis et compétences scolaires et d'autre part, avec les attendus de la formation. En revanche, pour chaque formation non sélective dont le nombre de candidatures excède la capacité d'accueil, sont imposés un taux minimum de bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée et un taux maximum de bacheliers résidant dans une académie autre que celle dans laquelle est situé l'établissement de formation²¹³. En ce qui concerne l'accès aux sections de techniciens supérieurs et aux instituts universitaires de technologie, il est requis un taux minimal de bacheliers professionnels et un taux minimal de bacheliers technologiques. Au niveau des étudiants, si plusieurs avis favorables ont été attribués le candidat dispose d'une semaine pour accepter l'une de ces propositions.

Pour les formations non sélectives dont le nombre de candidatures n'excéderait pas les capacités offertes, la place accordée à l'étudiant peut être toutefois accompagnée d'une inscription obligatoire dans un parcours d'accompagnement pédagogique personnalisé encadré par le dispositif « oui si ». Cela reflète les différents dispositifs de cette loi qui visent plus largement à

²¹¹ Voir la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777>.

²¹² Voir notamment la documentation en ligne sur le site de la DGESIP : https://services.dgesip.fr/T454/S764/algorithme_national_de_parcoursup

²¹³ Pour une description plus complète des différentes modalités voir : https://services.dgesip.fr/fichiers/presentation_algorithms_parcoursup_2021_VDEF.pdf

proposer des formations adaptées et « sur mesure »²¹⁴. Cette réorientation politique qui s'efforcerait d'améliorer les taux de passage entre les différentes années de licence a ainsi développé des parcours qui se veulent davantage individualisés. C'est notamment le cas de la mise en place d'un cycle de licence en quatre ans qui peut contenir par ce biais une année préparatoire ou bien comme un accompagnement parallèle dans le cadre d'une licence en trois ans.

Les études de droit sont particulièrement imbriquées dans ces différents enjeux en ce que les effectifs sont très conséquents et cela notamment en première année. Si ces licences sont non sélectives au niveau post-bac, plusieurs formations franciliennes trient les candidatures en raison d'un fort excédent de vœux par rapport aux capacités. La non-hiérarchisation des vœux des étudiants conduit à recevoir de multiples vœux sans pouvoir distinguer si l'étudiant a formulé ce vœu comme un choix de secours ou comme un choix disciplinaire. Cela est d'autant plus intéressant que ces situations sont très variables entre les établissements. L'analyse comparative de cette procédure entre différentes formations permet donc d'entrevoir des réalités très distinctes. Par ailleurs, face à ces effectifs massifs, les formations de droit sont relativement sélectives tout au long des études. Ne serait-ce qu'entre la première et la deuxième année, soit un an après la première sélection pour la plupart des formations franciliennes qui trient les candidats, le taux de passage avoisine en moyenne sur l'Île-de-France est de 40%²¹⁵.

L'ensemble de ces dispositifs conditionne la responsabilité des lycéens dans leur orientation, mais surtout vis-à-vis de la plateforme *Parcoursup* qu'ils doivent prendre en main et remplir à leur domicile. L'étude des fiches des formations de la plateforme *Parcoursup* met en évidence les discours auxquels sont confrontés les étudiants lors de leur pratique de cette plateforme. Ce sont les premiers descriptifs des différentes formations proposées, en termes de discipline et d'établissement, que rencontrent les étudiants. Les taux de réussite, et plus largement différents indicateurs statistiques, apparaissent particulièrement tôt dans ces descriptifs destinés à présenter les formations aux étudiants.

Pour illustrer cela, nous présentons ci-dessous la description d'une des formations de notre terrain d'étude, celle de la licence de droit de Université Paris 2 Panthéon – Assas. Bien sûr cette formation est particulière en ce qu'elle possède une réputation particulièrement positive à la fois au sein des étudiants, des enseignants, et des professionnels, mais c'est aussi pour cela que nous pouvons

²¹⁴ Voir la loi ORE ainsi que le Voir le *Plan étudiants* publié en septembre 2017 pour une description de ces parcours individualisés.

²¹⁵ MESRI-SIES (enquête SISE), décembre 2019.

imaginer que la fiche de cette formation peut être investie d'un effort de communication de la part de l'institution. D'abord, cette formation qui apparaît dans les multiples filtres en tant que « formation non sélective » présente un « taux d'accès » en 2021 de 27% et offrait 933 places dans le parcours classique « Droit » de la licence. La présentation de cette formation indique également que son public étudiant est composé à 100% de bacheliers généraux (voir la photo n°1 et la photo n°2 ci-dessous).

Photo n°1 : Présentation sur *Parcoursup* de la licence de droit de Paris 2 Panthéon – Assas parmi les formations similaires

Recherche des formations

Veillez entrer votre recherche par mots clés, par exemple "licence chimie Toulouse" ou "pass Limoges" ✕

✕ Effacer les filtres

Types d'établissement ?

Etablissements Publics 15

Apprentissage ?

Formations hors apprentissage 15

Types de formation ?

Licence 15

Licence sélective 10

Voir la fiche | Formations similaires

Université Paris 2 Panthéon - Assas (Paris 15e Arrondissement - 75)
Licence - Droit

Taux d'accès 27% ?

Places 933 ?

Voir la fiche | Formations similaires

Général 100% | Techno 0% | Pro ? 0%

Université Panthéon- Assas Paris2 - Antenne Melun (77)
Licence - Administration économique et sociale - Parcours AES administration et gestion des entreprises

Taux d'accès 50% ?

Places 175 ?

Voir la fiche | Formations similaires

Général 96% | Techno 3% | Pro ? 2%

Source : Capture d'écran du site de Parcoursup et de la présentation des licences de droit (mai 2021)

La qualification de « formation non sélective » doit être relativement déstabilisante pour les étudiants qui se retrouvent face à ce descriptif. Par ailleurs, cette qualification ne recouvre que l'admission en première année et ne fait pas état de la sélection qui s'effectue au cours des années. Les fiches *Parcoursup* de ces formations propose un onglet intitulé « chiffres clés » spécifiquement dédié à présenter le nombre de candidatures que la formation reçoit. Pour ce qui est du parcours général de la licence d'Assas – puisque ce n'est pas le seul parcours que la licence de droit propose – la formation indique recevoir 14 500 vœux pour 930 places, soit presque 15 fois le nombre de places offertes. Cet onglet indique également différents taux, tels que taux de passage en deuxième année qui est de 41,2% en moyenne, et un taux de réussite en 3 ou 4 ans de 45,2%.

Photo n°2 : Chiffres clés de la fiche formation de la licence Paris 2 Panthéon – Assas sur *Parcoursup*

The screenshot shows the Parcoursup interface with a sidebar on the left and a main content area. The sidebar includes links for 'Formation', 'Etablissement', 'Connaissances et compétences attendues', 'Crières généraux d'examen des voeux', 'Débouchés', and 'Contact, coordonnées et chiffres clés'. The main content area has tabs for 'Contact et coordonnées' and 'Chiffres clés', with a sub-tab for 'Rapport public d'examen des voeux 2020'. The 'Chiffres clés' section is highlighted with a red box and contains the following data:

Chiffres clés	
933 places proposées cette année	933 places l'année précédente
12350 voeux formulés l'année précédente	14574 voeux cette année
2912 candidats ayant reçu une proposition d'admission l'année précédente	

Source : Capture d'écran du site de Parcoursup et de la présentation des licences de droit (mai 2021)

La complexité qu'engendrent ces descriptions à destination des étudiants, notamment en termes de compréhension de ce qui est sélectif ou non, laisse entrevoir le poids des inégalités sociales dans les différences d'appréhension de cette plateforme. À ce sujet, le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques indiquait dans un rapport déposé le juillet 2020 que la réforme du lycée avait considérablement réduit l'encadrement scolaire de l'orientation des lycéens. Nous pouvons y lire les regrets de la Cour des comptes à ce sujet qui relevait un risque d'accroissement des inégalités :

Dans son rapport pour le CEC, la Cour des comptes regrette que les 54 heures annuelles dédiées à l'orientation, dans le cadre de la réforme du lycée, ne soient plus inscrites dans la nouvelle grille horaire des enseignements obligatoires, contrairement aux heures d'accompagnement personnalisé (instaurées par la réforme de 2010 du lycée et destinées au travail sur les compétences de base, les travaux interdisciplinaires et la construction d'un parcours de formation et d'orientation). Cette organisation, regrette la Cour, revient à arbitrer entre l'orientation, les enseignements optionnels ou les dédoublements, avec le risque d'inégalités entre les établissements mobilisés autour de cette question et les autres, et « *pourrait entraîner paradoxalement une régression par rapport à la situation préexistante*

dans la mesure où l'heure d'AP était inscrite dans la grille horaire et que chaque élève bénéficiait de deux heures par semaine au cours desquelles l'orientation pouvait être évoquée »²¹⁶.

Le rapport souligne un problème similaire au niveau des collèges, et plus précisément au sujet des 12 heures initialement proposées en classe 4^{ème} et 36 heures pour les classes de 3^{ème}. Plus largement, l'étude présentée par la Cour des comptes révèle plusieurs éléments qui mettent en lumière « le peu de traduction financière du renforcement de la politique publique en faveur de l'orientation ». La Cour des comptes observe notamment « l'absence de financements dédié dans le cadre du *Plan étudiants* doté de 867 millions d'euros sur cinq ans » et constate « que moins de la moitié des établissements a alloué un budget spécifique à l'orientation ». De fait, seulement 43% des établissements secondaires (collèges et lycées) affecteraient des moyens financiers à l'éducation à l'orientation.

Nous retenons plusieurs dimensions qui permettent d'entrevoir les multiples enjeux qui s'exerce sur cette étape de l'orientation des lycées. D'abord, les différents textes politiques s'accordent sur la mise en avant d'une revalorisation de l'étudiant dans la procédure d'orientation, par sa contribution d'active d'une part, et par le développement de parcours adaptés aux particularités d'autre part. Ensuite, l'orientation par plateforme entraîne par l'importante dématérialisation qu'elle comporte un fort poids des inégalités sociales face à cette procédure. Les étudiants se retrouvent en grande partie autonome face aux différentes démarches à suivre, ce qui est d'autant plus le cas récent dans le contexte de la réduction des financements alloués pour contrebalancer cela. Enfin, si la responsabilisation des étudiants est annoncée, elle s'accompagne surtout d'une augmentation de l'autonomie des établissements vis-à-vis des procédures de sélection par lesquelles ils obtiennent de plus en plus de marges de manœuvre. L'orientation des étudiants dans le supérieur nous semble ainsi comprise entre deux tendances qui accentuent une gestion concurrentielle de cette orientation.

2.2 La répartition par plateforme : responsabilisation et gestion concurrentielle

Au sein de cet espace concurrentiel des formations franciliennes de droit, la répartition des étudiants dans le supérieur semble entraîner dès le premier cycle une distinction entre les établissements en fonction de leur « type » de public. Bien qu'officiellement non sélectif, il s'observe un déséquilibre dans la procédure d'orientation – nous l'avons évoqué à plus reprises – entre les établissements les plus attractifs et ceux les moins attractifs. Nous nous efforçons ici d'illustrer cela

²¹⁶ Voir le rapport à l'adresse suivante : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cec/l15b3232_rapport-information.pdf

par une analyse statistique en mettant en évidence en quoi les établissements les plus attractifs retirent une marge de manœuvre en faveur de la sélection par ce déséquilibre entre l'offre (les capacités d'accueil) et la demande (les vœux des étudiants).

Le travail réalisé par Leïla Frouillou dans un article de 2016 intitulé « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique »²¹⁷ expose des questionnements similaires aux nôtres, en amont de *Parcoursup*, puisqu'elle y décrit le passage du système Ravel à celui d'APB. Elle décrit que l'application de la loi LRU de 2007 introduisait déjà à la fois une orientation active mais aussi un élargissement progressif de ces outils d'orientation initialement prévus pour les filières sélectives aux filières non sélectives. Leïla Frouillou concluait ainsi à l'époque l'existence d'un positionnement avantageux que retirent les formations non sélectives les plus attractives. Elle relevait ainsi des « polarités symboliques entre universités »²¹⁸.

Au même titre que la filière Droit, la filière Staps est particulièrement illustratrice de ces enjeux auxquels font face les « filières attractives ». En 2018 comme en 2019, la filière Staps apparaissait dans le trio des filières les plus demandées parmi les premiers cycles universitaires derrière le Droit et devant l'Économie-Gestion. Plus précisément, les chiffres du SIES pour l'année 2019 indiquaient que :

Le nombre de vœux en licence de Droit enregistre une progression particulièrement élevée (+25 % par rapport à l'année dernière contre +14 % pour l'ensemble des licences) », et « avec 256 000 vœux, le Droit représente ainsi 16 % des vœux en licence en 2019 (en progression de 1,5 point), suivi des STAPS (8 %, inchangé) et d'Économie-Gestion (7 %, -0,5 point) » tandis que « par comparaison, la PACES recueille 187 000 vœux cette année (+7 % par rapport à 2018)²¹⁹.

Dans leur article « Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps »²²⁰, Christine Guégnard, Jean-François Giret, Catherine Louveau, Thierry Michot mettent en évidence à ce sujet que cet afflux massif de vœux étudiants vers la filière Staps a conduit en grande partie à instaurer le passage de APB vers la plateforme *Parcoursup*. Cette évolution a été présentée comme un moyen de dépondre au sentiment d'injustice des étudiants et des familles qui

²¹⁷Frouillou, Leïla, « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », *justice spatiale | spatial justice*, 2016.

²¹⁸Frouillou, Leïla, Moulin, Léonard, « Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens », *Formation emploi, op. cit.*

²¹⁹ « Orientation dans l'enseignement supérieur : les vœux des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018 », *Note Flash du SIES*, n° 4, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et « Parcoursup : les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée 2019 », *Note Flash du SIES*, n° 8, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019.

²²⁰ Guégnard, Christine, et al. « Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps », *Sciences sociales et sport*, pp. 11-29, 2019.

souhaitent s'inscrire dans cette filière puisque cela conduisait selon les cas « à une non-inscription des jeunes ayant classé Staps en deuxième vœu, et à des tirages au sort aléatoires »²²¹. Comme les auteurs l'avancent, « cette tension risque de perdurer, voire d'augmenter au vu de la pression démographique et de l'objectif national de porter la part des jeunes dans l'enseignement supérieur à 60 % d'une classe d'âge »²²².

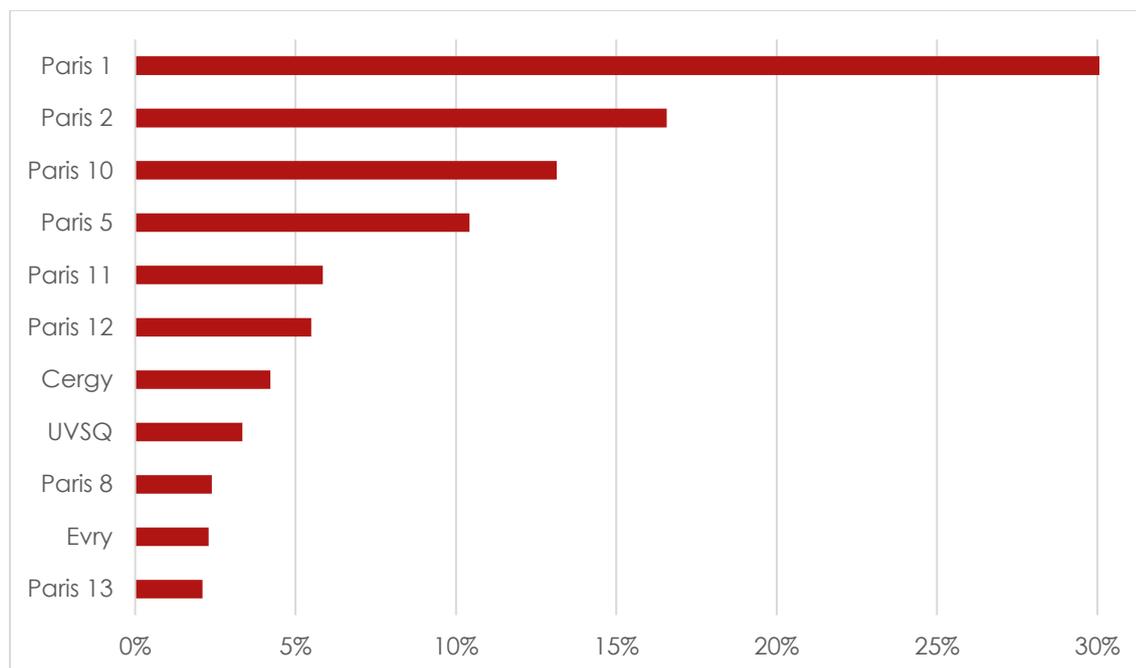
Bien que les licences de droit soient particulièrement attractives, elles se distinguent donc entre elles au sein de l'espace disciplinaire selon la position relative de leur établissement à laquelle le type de public est imbriqué. À partir du traitement des données de la base *Parcoursup* 2018, nous avons mis en évidence plusieurs variables qui viennent éclaircir différentes polarités de l'espace francilien des formations au droit.

La première variable qui nous semble utile pour illustrer la différenciation des formations franciliennes tient à ce que l'on pourrait définir comme étant un indicateur d'attractivité. Nous calculons pour cela le rapport entre le nombre de demandes que reçoit une formation sur le total des demandes effectuées dans l'ensemble des formations de droit en Île-de-France. Par cet indicateur nous pouvons observer les établissements qui possèdent ou non la capacité de « sélectionner » leur public. Nous reportons les résultats sur un histogramme hiérarchisé du taux le plus élevé au plus bas (**graphique 1**). Nous avons toutefois retiré deux formations de notre base en raison de leur caractère d'établissement privé : l'Institut Catholique de Paris et la Faculté Libre de Droit d'Issy-les-Moulineaux. Il aurait été intéressant de comparer les résultats des différentes universités avec ces deux établissements, mais nous nous intéressons en priorité dans cette thèse aux établissements de l'enseignement supérieur public, bien que cette distinction ne soit pas aussi claire qu'auparavant.

²²¹ Guégnard, Christine, et al. « Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps », op.cit.

²²² *Ibid.*

Graphique 1 : Indicateur d'attractivité des licences universitaires de droit en Île-de-France en 2018.



Source : SIES – Base Parcoursup – enquête 2018.

La formation de Paris 1 représente à elle seule 30% des demandes franciliennes en licence de droit, soit deux fois plus que Paris 2 qui est pourtant la deuxième licence la plus attractive d'après ce graphique. De ce fait, sur ce graphique les écarts apparaissent particulièrement importants entre les formations. À l'opposé de ces deux formations, nous pouvons lire des taux d'attractivité autour de 2% pour trois licences que sont : celle de Paris 8, de l'université d'Évry et de Paris 13.

Puisque la sélection en licence de droit n'est que conditionnelle à la pression numérique qui s'y exerce – et même non officielle puisque ces formations sont qualifiées de « non sélectives » – elle s'appuie sur une gestion des candidatures par « files d'attente ». Peu de dossiers sont en réalité refusés car les critères qui encadrent les refus ne sont pas liés à la qualité scolaire des dossiers, mais davantage à leur recevabilité administrative. Cela découle notamment du « droit » que possède chaque bachelier à s'inscrire dans une formation universitaire « non sélective ». Ainsi, seules les formations qui reçoivent une demande étudiante supérieure à l'offre de leur établissement se voient en capacité de « choisir » leur public. Les pratiques de sélection des candidatures en licence sont donc très différenciées entre les établissements et les situations de gestion des candidatures varient fortement entre eux.

Les vœux des étudiants n'étant pas ordonné, notre indicateur « d'attractivité » ne permet pas de distinguer ce qui relèverait de premiers choix dans l'ensemble de ces vœux. Les étudiants ayant la possibilité de déposer jusqu'à dix vœux sur la plateforme, il est très probable que l'ensemble des

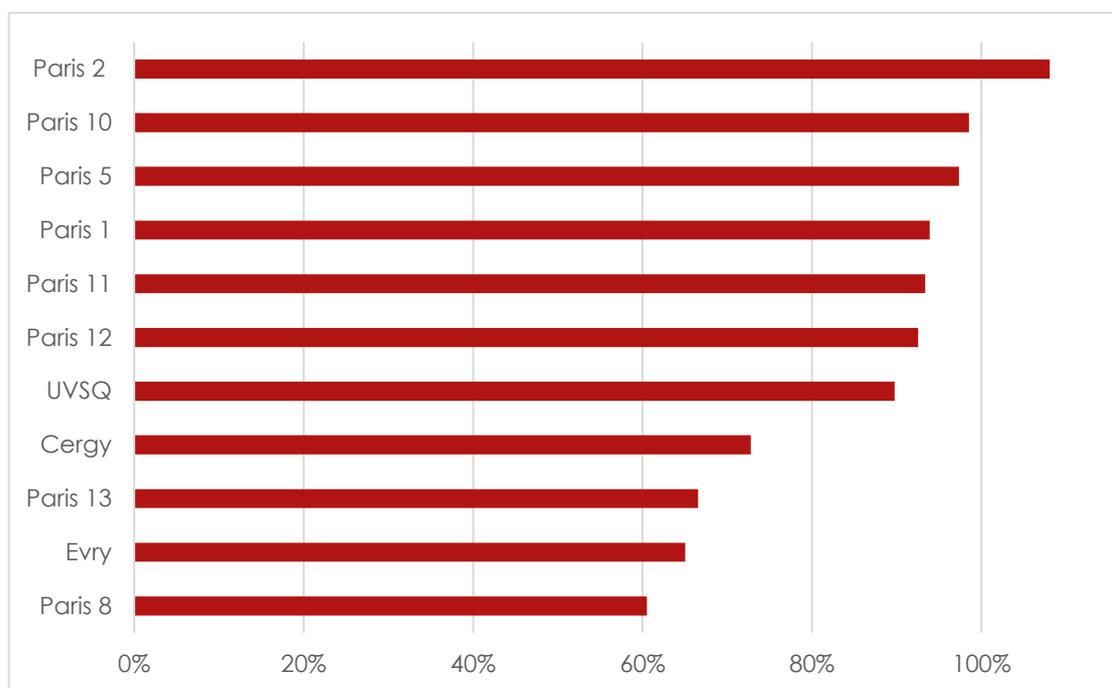
vœux ne reflète pas totalement les étudiants qui souhaitent réellement étudier le droit. Par exemple, parmi la dizaine de vœux déposés par un étudiant, il est possible qu'une licence de droit soit le dernier des seconds choix et que les premiers vœux ne relèvent pas du tout du même domaine disciplinaire. Bien sûr cela est commun qu'un étudiant ne soit pas affecté dans la filière qu'il aurait souhaité obtenir, mais il s'agit surtout de prendre ici en considération que si les formations n'ont plus accès à la hiérarchisation des vœux des étudiants – qui n'existe plus formellement mais qui a du sens pour l'étudiant quand il construit ses vœux – elles ne peuvent pas distinguer les « choix disciplinaires » des « choix par défaut ». À cela s'ajoute que le nombre de vœux ne reflètent pas réellement le nombre d'étudiants puisque chaque étudiant formule plusieurs vœux. Nous aurons l'occasion de revenir sur le point de vue des étudiants vis-à-vis de ce processus de formulation des vœux dans la troisième partie de cette thèse. Il faut tenir compte de ces différentes dimensions dans l'analyse du nombre des vœux reçus par chaque formation, et dont la quantité peut parfois paraître disproportionnée par rapport à leur capacité d'accueil. Nous avons évoqué plus haut le cas de la licence d'Assas qui avait fait l'objet de 14 500 demandes pour 930 places, soit environ 15 fois le nombre de places offertes. Cet indicateur mesure ainsi le nombre de vœux que reçoit une formation sans que cela ne puisse indiquer si c'est spécifiquement la formation en droit qui est « attractive », ou bien si cette formation est inscrite par défaut et profite du nom de l'université à laquelle elle est rattachée, ou encore de sa position géographique, etc.

En revanche, cet indicateur contribue à mettre en évidence l'hétérogénéité des situations auxquelles font face les différentes formations de droit en Île-de-France. La gestion des candidatures n'est qu'un élément des enjeux que rencontre chaque formation mais c'est un premier facteur auquel différentes situations sont imbriquées (le type de public, le rapport des enseignants au public, le rapport des étudiants à leurs études, etc.). Par exemple, cet indicateur ne varie pas seulement par ce qui pourrait être qualifié de « l'attractivité » de la formation, mais il dépend également de la capacité d'accueil qui conduit l'étudiant à définir les chances d'être retenu, ou encore du capital symbolique de l'institution.

Malgré une filière dite « en tension », les licences de droit d'Île-de-France ne parviennent pas toutes à inscrire autant d'étudiant qu'elles ont de places offertes dans le temps initialement proposé par la procédure de *Parcoursup*. Pour illustrer ces écarts, nous avons produit un second indicateur qui nous permet d'entrevoir le nombre d'étudiants inscrits à la fin de la dernière étape de *Parcoursup* par formation en les rapportant aux capacités d'accueil. Nous intitulons ce graphique – ici encore un histogramme hiérarchisé par ordre croissant – un « indicateur de remplissage » (**graphique 2**). En revanche, il s'agit des inscriptions à la fermeture de la procédure de *Parcoursup* lorsque tous les vœux ont été confirmés par les étudiants. Ce résultat est relativement modifié durant les mois qui suivent,

à partir d'une nouvelle répartition ou « phase complémentaire » qui bien que moins officielle et moins encadrée, conduit à orienter des étudiants sans affectation vers les places restantes.

Graphique 2 : Indicateur de remplissage des licences de droit universitaires en Île-de-France en 2018.



Source : SIES – Base *Parcoursup* – enquête 2018.

D'après ce graphique, à l'issue des trois phases de *Parcoursup* en 2018, le nombre d'étudiants ayant validé leur inscription représentait un dépassement des capacités d'accueil de la licence de droit de Paris 2. En effet, son taux de remplissage était de 108% face à un excédent d'inscriptions. À l'inverse, les licences d'Évry et Paris 8 sous-remplissaient leur capacité étudiante avec un taux de remplissage respectif de 65% et 60%. Bien que cet indicateur ne mesure pas explicitement les pratiques de sélection – ou du moins de façon détournée – il laisse percevoir les différentes dimensions qui sont comprises dans le rapport à la sélection des formations. D'une part les formations ne sélectionnent pas toutes leur public étudiant, et d'autre part elles n'attirent pas toutes suffisamment d'étudiants pour remplir leurs capacités d'accueil.

Ces deux indicateurs – d'attractivité et de remplissage – sont relativement imbriqués en ce qu'ils mesurent tous deux la marge de manœuvre que possèdent ou non les établissements vis-à-vis des demandes étudiantes et ce qu'ils en retirent. Les formations qui sous-remplissent leurs capacités d'accueil font face à des enjeux de « captation » des étudiants puisqu'il en découle des enjeux économiques liés aux dotations que fournit en retour le ministère. L'étude réalisée par Annabelle

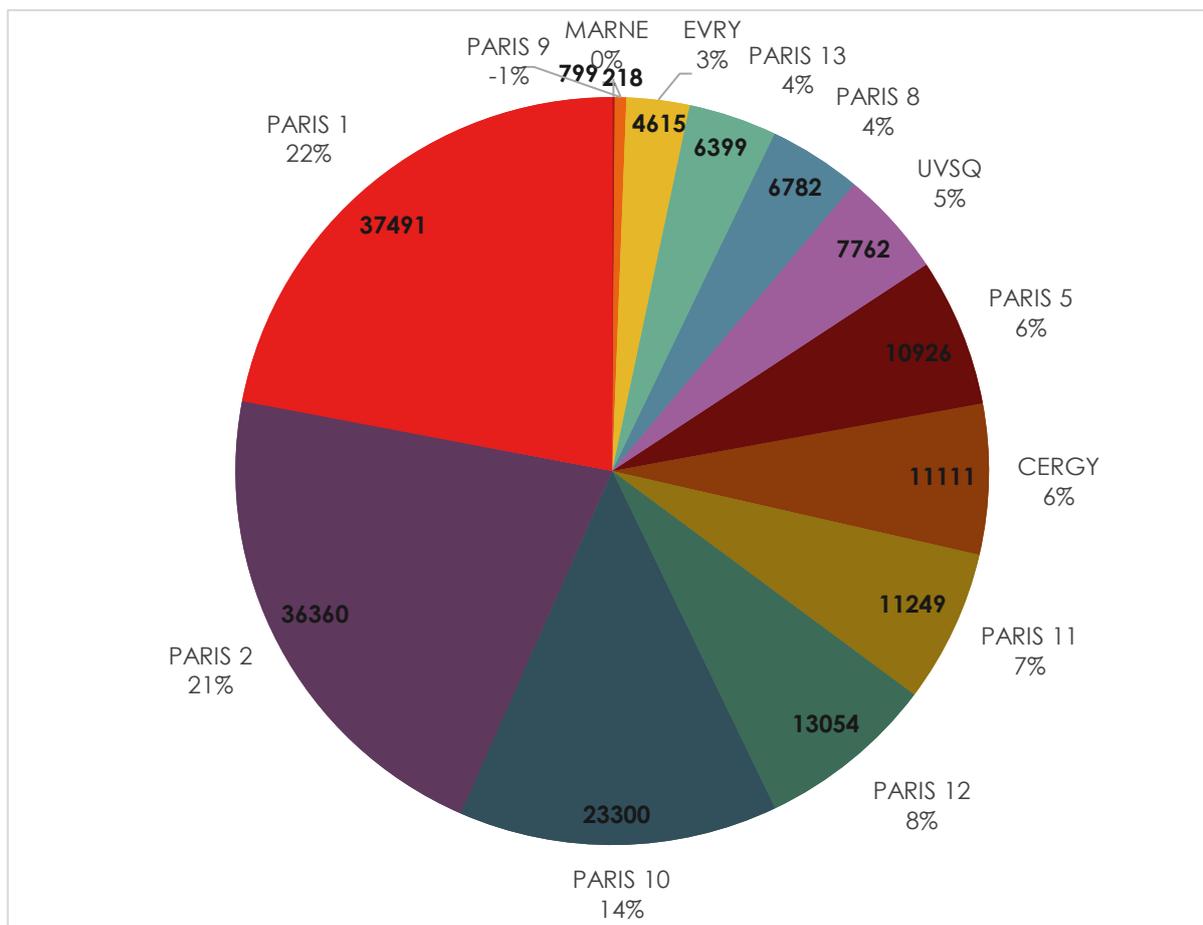
Allouch lors de sa thèse²²³ autour de la « captation des classes populaires » à l'université d'Oxford décrit justement les multiples stratégies que peuvent développer les institutions pour attirer des étudiants. Bien sûr, son analyse est dépendante des particularités du système éducatif anglais. Toutefois, son étude permet de rendre compte à partir de ce cas d'étude de l'évolution des pratiques de sélection de l'Université d'Oxford. Annabelle Allouch met en lumière que cette institution, au fort capital académique, a progressivement développé l'objectif d'attirer de nouveaux publics issus de la massification scolaire qui renouvellent ainsi, bien qu'aux extrémités, son public étudiant. D'autre part son analyse est tout à fait pertinente pour notre étude en ce que l'auteure expose comment cette institution a mis en place un processus de recrutement de ces nouveaux étudiants en s'appuyant sur une personnalisation de l'offre universitaire. Son article intitulé « L'ouverture sociale par le marché ? Sociologie de la captation des classes populaires à l'université d'Oxford »²²⁴ rend compte précisément de cela, et en particulier de l'adaptation de cette institution aux dispositions sociales des étudiants afin de capter ce nouveau type de public.

Face à cela, nous pouvons entrevoir que les problématiques liées aux filières dites « en tension » ne se posent pas de la même manière pour l'ensemble des formations de droit franciliennes. Les effectifs de chaque licence représentent un facteur non négligeable pour illustrer la différenciation des différentes formations. En revanche, ils sont à mettre en parallèle avec les deux indicateurs précédents car ils sont fortement imbriqués avec les capacités d'accueil et le nombre de demandes étudiante. Afin de situer chaque formation au sein de l'espace francilien, nous présentons ci-dessous la part relative de chaque licence dans les formations de droit d'Île-de-France (**voir le graphique 3**). Pour cela, nous nous appuyons sur les données issues de la base SISE entre 2014 et 2018.

²²³ Allouch, Annabelle, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Seuil, 116 p., 2017.

²²⁴ Allouch, Annabelle, « L'ouverture sociale par le marché ? Sociologie de la captation des classes populaires à l'université d'Oxford », *Revue Française de sociologie*, pp.233-265, 2017.

Graphique 3 : Part des effectifs de chaque licence dans l'espace francilien des licences de droit



Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

Nous pouvons observer sur ce graphique, que les formations dispensées à Paris 1, Paris 2 et Paris 10 comprennent à elles trois plus de la moitié des effectifs des étudiants en droit en Île-de-France. A l'inverse, la licence d'Évry ou celle de Paris 8 et de Paris 13 sont des petites formations à l'échelle de la région. Ces effectifs représentent une variable significative de la différenciation entre les différentes formations en déterminant des situations d'études particulièrement variées.

Par ailleurs, nous pouvons relever que les trois licences de droit les plus numériquement importantes en Île-de-France sont aussi celles qui possédaient le taux d'attractivité le plus élevé (voir le graphique 1) et donc la plus grande capacité à sélectionner son public étudiant. Proportionnellement, les trois licences les moins attractives sont aussi celles qui n'arrivent pas à attirer autant d'étudiants qu'elles ont de places offertes. Or, les licences de Paris 1, Paris 2 et Paris 10 sont aussi les formations qui possèdent le plus fort taux de bacheliers généraux et le plus faible taux de bacheliers technologiques et professionnelles. Cela découle en effet de la capacité dont peuvent profiter ces trois formations au fort capital académique pour sélectionner leur public.

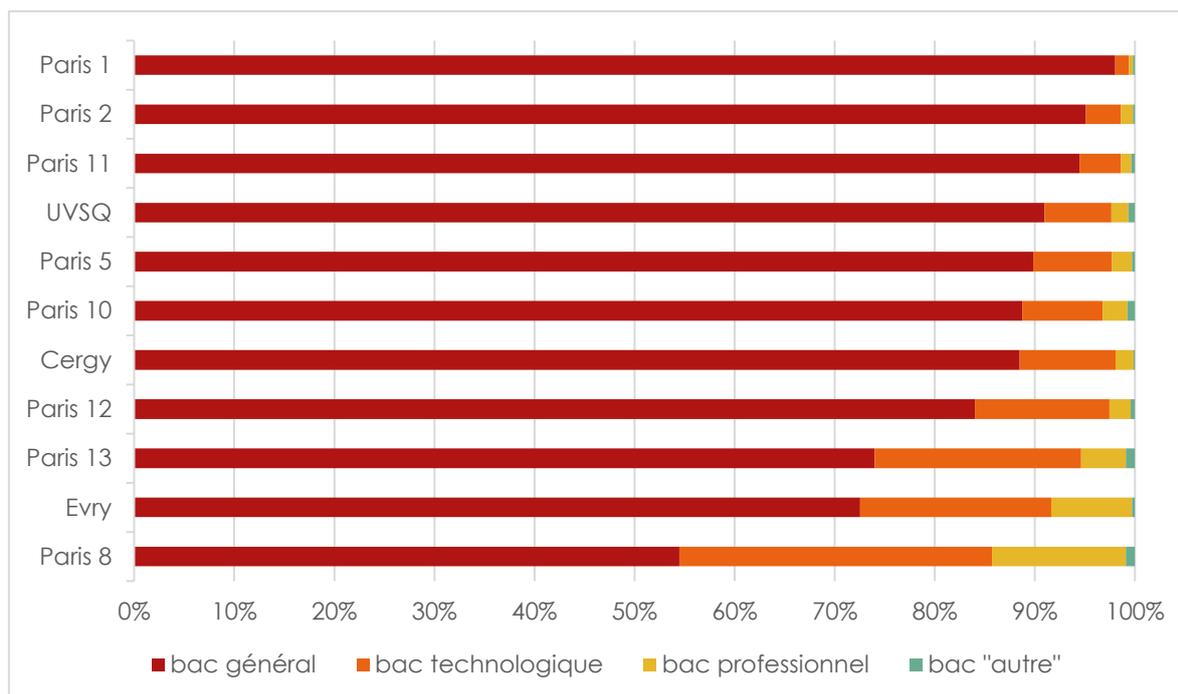
Face à cela, d'une part l'orientation des étudiants dans le supérieur implique une répartition différenciée des publics étudiants entre les établissements, et il en découle une polarisation sociale des formations. Nous allons nous attacher ici à illustrer cette polarisation sociale de l'espace post-bac des formations de droit en prolongeant notre travail statistique par une analyse comparée de trois établissements particuliers sur lesquels nous développons notre terrain d'étude.

2.3 Un espace post-bac du droit socialement différencié

Bien que les étudiants soient mis au centre de l'orientation post-bac – en passant notamment par l'orientation dite « active » et la personnalisation des parcours – nous avons mis en évidence à partir de différents graphiques en quoi cette orientation s'inscrivait dans des enjeux académiques et sociaux relatifs à l'espace francilien des formations de droit. Le rôle des étudiants vis-à-vis de ce processus est fortement imbriqué dans des variations plus larges dans lesquels les établissements ont une place centrale. Les candidatures des étudiants se répartissent ainsi entre les formations en fonction des marges de manœuvre que possèdent les établissements en fonction de leur positionnement relatif.

La première dimension qui permet de mettre en lumière la différenciation scolaire que nous pouvons observer entre les formations est le type de baccalauréat des inscrits (**voir le graphique 4**).

Graphique 4 : Population étudiante selon le type de bac des formations franciliennes de droit



Source : SIES – Base *Parcoursup* – enquête 2018.

Nous pouvons observer sur ce graphique que certaines formations sont presque exclusivement composées d'étudiants diplômés d'un bac général. Par exemple, la formation de Paris 1 est composée à 98% de bacheliers généraux, de manière similaire à la formation de Paris 2 pour qui ce taux s'élève à 94%. À l'inverse, d'autres formations ont une population étudiante composée de bacheliers technologiques à presque un tiers, comme c'est le cas de Paris 8 pour qui cette population représente 30% de sa population étudiante, et 13% concernant les diplômés de bac professionnel 13%.

Cela n'est pas sans rappeler l'analyse de Pierre Clément, Marie-Paule Couto et Marianne Blanchard qui relevaient dans leur article « *Parcoursup* : infox et premières conséquences de la réforme »²²⁵ que 70% des admis en phase complémentaire de la licence de sociologie de Paris 8 étaient des bacheliers technologiques. Si le baccalauréat technologique – par la filière STG – est le seul parcours à proposer un enseignement de droit dans les matières obligatoires, l'enseignement qui y est fait est moins destiné à favoriser les études universitaires. Cet aspect est d'ailleurs revenu à plusieurs reprises dans nos entretiens. À ce sujet, Pierre Clément, Marie-Paule Couto et Marianne Blanchard concluaient leur article en exposant que les formations les moins à même de sélectionner

²²⁵ Clément, Pierre, Marie-Paule Couto, Blanchard, Marianne, « *Parcoursup* : infox et premières conséquences de la réforme », *Op. cit.*

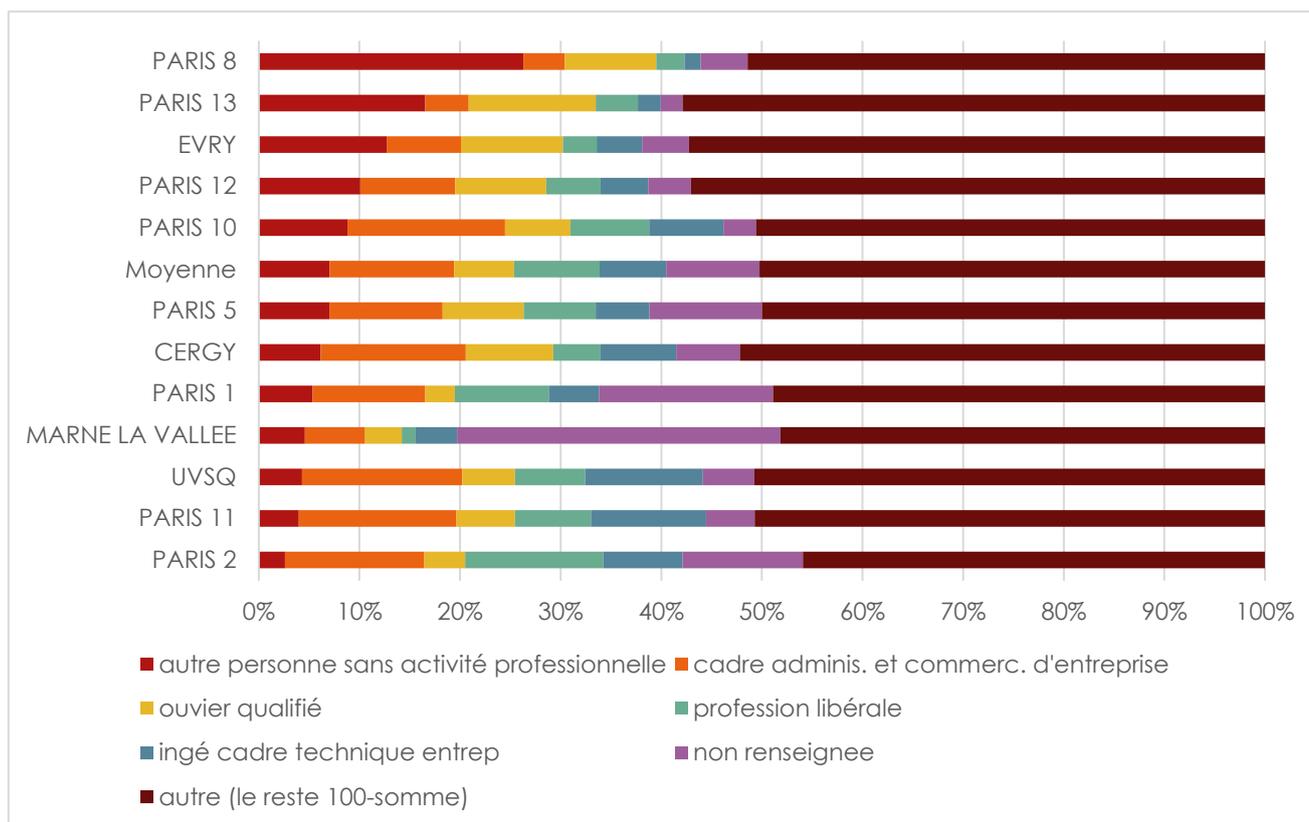
« remplissent le « rôle d'espace tampon, d'ajustement et de redistribution des nouveaux bacheliers en amortissant les conséquences de la sélection opérée ailleurs dans l'espace de l'enseignement supérieur »²²⁶.

La représentation graphique par un histogramme de barres emboîtées les unes sur les autres contribue à mettre en évidence l'hétérogénéité du public étudiant de certaines licences, et a contrario, l'homogénéité du public étudiant des formations les plus sélectives. Quant à elle, la catégorie « bac autre » de la base SISE peut recouvrir plusieurs situations relativement distinctes : il peut s'agir à la fois d'étudiants étrangers qui possèdent une équivalence pour poursuivre leurs études en France, mais également des étudiants français qui ont passé un diplôme d'Accès aux Études Universitaires (D.A.E.U.). La proportion de bacheliers « autres » d'une formation peut donc comprendre des réalités sociologiques et scolaires diverses, telle que la situation d'un étudiant étranger au parcours scolaire tout à fait classique et un étudiant français ayant arrêté ses études supérieures avant le baccalauréat en reprise d'études après l'obtention d'un DAEU.

En représentant la distribution sociale – et pas seulement scolaire comme dans le graphique précédent – des étudiants de chaque formation nous pouvons entrevoir en quoi la variable de l'origine sociale apparaît pertinente pour analyser les différents publics qui se répartissent entre les établissements (**graphique 5**). En effet, nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, l'origine sociale des étudiants est un facteur distinctif important entre les établissements.

²²⁶ Ibid., (p.156).

Graphique 5 : Part des différentes PCS dans la population étudiante de chaque formation



Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

Ici encore nous nous appuyons sur les données issues de la base SISE et plus précisément sur la catégorie socio-professionnelle (PCS) des parents des étudiants. Nous avons pu retirer de ces données la variable intitulée « PCSPAR » de cette base qui classe la profession du premier parent de l'étudiant parmi les en 42 postes que détermine l'INSEE dans sa classification des CSP de niveau 3. Nous n'avons pas pu obtenir un niveau de détail supérieur car nous notre présence au SIES a été écourtée en raison des différentes difficultés contextuelles liées au mouvement de grève des transports, puis à la pandémie. Nous avons donc travaillé à partir du travail statistique que nous avons réalisé auparavant.

Afin de dépasser l'éclatement des professions et catégories socio-professionnelles (PCS) en 42 classes, nous avons choisi d'extraire pour nos graphiques seulement quelques PCS qui ont un intérêt descriptif pour notre première analyse de la répartition sociale des étudiants entre les établissements. Nous reportons ces données sociologiques dans un histogramme à barres empilées qui nous permet de mettre en évidence la part que représente chacune de ces PCS dans l'ensemble des PCS de la population étudiante de chaque formation. De ce fait, la part « autre » est peu significative ici puisqu'elle correspond aux PCS que nous ne détaillons pas, mais elle n'en reste pas moins numériquement importante. Par ailleurs, nous insérons également une ligne qui correspond

à la moyenne de notre échantillon afin de pouvoir situer relativement chaque formation par rapport à cette information. Le graphique est ici hiérarchisé en fonction de la part dans chaque formation d'étudiants dont le « chef de famille » est sans activité professionnelle.

Comme nous pouvons l'observer sur ce graphique, en fonction de cette hiérarchisation qui met en lumière la part des étudiants dont le parent principal ne travaille pas (hors retraité), ce sont les formations de Paris 8 et de Paris 2 qui apparaissent les plus diamétralement opposées. La formation de Paris 2 se démarque notamment par la concentration d'étudiants dont le parent principal exerce une profession libérale ou d'ingénieur. À Paris 2, 14% des étudiants ont leur parent n°1 qui exerce une profession libérale et ce taux est de 8% pour la profession d'ingénieure, soit respectivement presque 5 fois et 4 fois plus que la population étudiante de la formation de droit de Paris 8. Le recrutement social de Paris 10 apparaît quant à lui plus diversifié en ce que les proportions d'étudiant d'origine sociale populaire – exprimée par les professions d'ouvrier qualifié et de personne sans activité professionnelle – ne sont pas négligeables mais aussi bien supérieur à la formation de Paris 2. En effet, 9% des étudiants de la formation de Paris 10 ont un parent principal qui est sans activité professionnelle contre 2,5% à Paris 2, et 6,5% de parent ouvrier qualifié contre 4% à Paris 2. En revanche la proportion d'étudiant dont le parent est cadre est supérieure à Nanterre qu'à Assas. Si le taux de parent sans activité professionnelle est relativement similaire à Paris 10 et Paris 12, le recrutement de Créteil apparaît toutefois plus populaire que dans les deux autres formations de notre terrain. La population étudiante de Créteil reste toutefois plus socialement élevée que celle de Paris 8 et Paris 13.

Différents travaux ont pu démontrer l'influence de la profession des parents sur les choix des filières dans l'enseignement supérieur. Les travaux de Marie Duru-Bellat décrivent d'ailleurs cela en analysant le « choix » du droit dans la poursuite des études supérieures. Dans le quatrième chapitre de *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*²²⁷, Marie Duru-Bellat décrit ainsi qu'à « ce niveau 'final' des scolarités, l'origine sociale, en grande partie absorbée par la valeur scolaire accumulée, exerce une influence nette non plus sur la réussite *stricto sensu* mais essentiellement sur les choix ». L'auteure met notamment en évidence le rôle de « l'anticipation de l'« après » » dans ses choix socialement différenciés : « De plus, l'anticipation de l'« après » – de l'insertion sociale et professionnelle –, par les élèves et leurs familles, devient de plus en plus prégnante sur les phénomènes à l'œuvre à ces niveaux successifs, ce qui va introduire une nouvelle source, autonome, de différenciation sociale »²²⁸. Nous partageons son constat selon lequel « le « paysage » des études supérieures reste donc très contrasté sur le plan sociologique ». À titre d'exemple, Marie Duru-Bellat relève ainsi

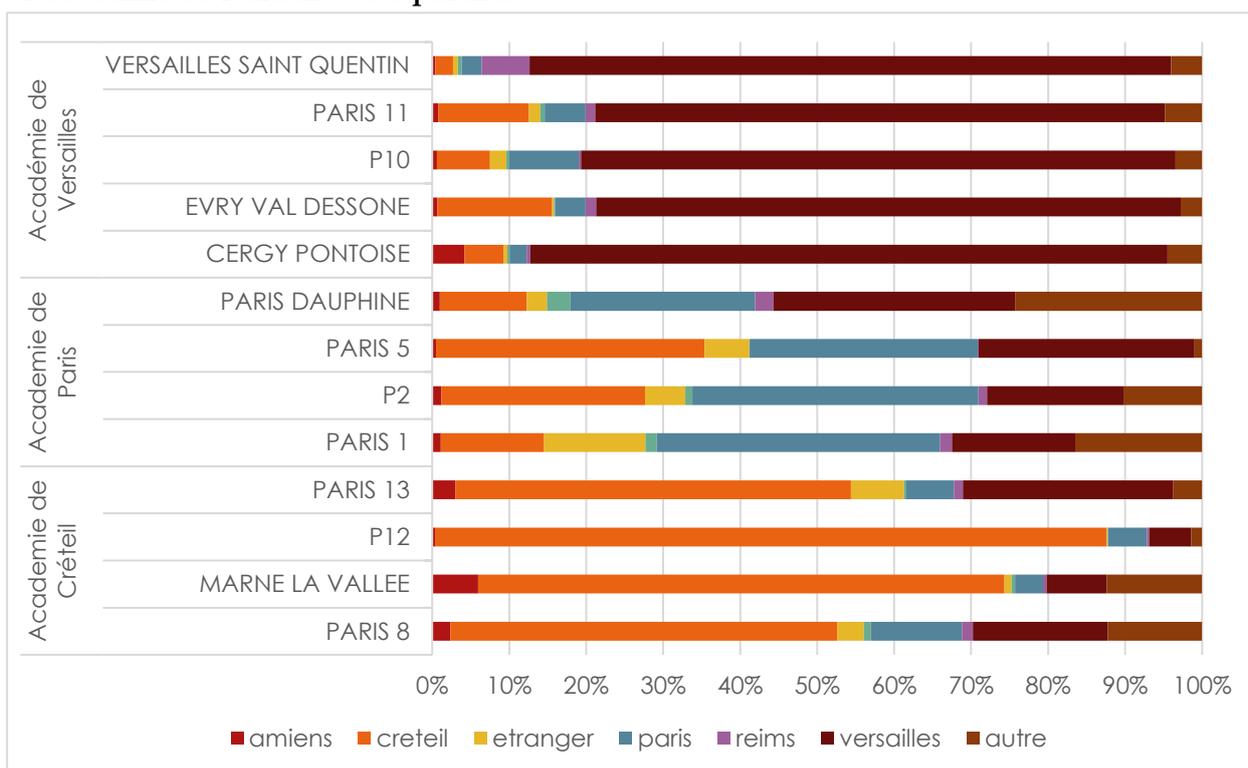
²²⁷ Voir « Chapitre IV. Secondaire et supérieur : passif scolaire et anticipations sociales », dans Duru-Bellat, Marie, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France, 2002.

²²⁸ *Ibid.*, page 71.

cela : « Sans qu'il soit aisé de faire la part de la sélection et de l'auto-sélection, le type de filières (à accès libre ou sur concours) introduit également des clivages, dans un même domaine de formation : par exemple, on compte 52 % d'enfants de cadres et 9,6 % d'enfants d'ouvriers ou d'employés dans l'ensemble des écoles de commerce et de gestion, contre respectivement 30,4 % et 29,5 % dans les filières universitaires d'économie-gestion et administration économique et sociale (cf. Note d'information / men n° 01.12) ».

Il nous semblait également intéressant de compléter cette lecture de la différenciation des formations par la PCS des parents en analysant le recrutement géographique des étudiants entre les différentes licences. L'étude de ce recrutement géographique des différentes licences permet d'illustrer les écarts entre celles qui d'une part recrutent un public « local », et celles qui recrutent largement au sein de l'Île-de-France, voire au-delà (voir le graphique 6).

Graphique 6 : Recrutement géographique des licences de droit en Île-de-France selon l'académie de résidence des parents



Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

Au sein des académies de Créteil et de Versailles – malgré une accessibilité en métro pour certaines des formations qui s'y trouvent – nous pouvons lire que le recrutement géographique des étudiants y est très majoritairement local. À l'inverse, au sein des formations parisiennes, le recrutement

n'apparaît pas tant « local » puisque ces formations recrutent évidemment des étudiants dont les parents ne résident pas dans Paris, mais en Île-de-France, et en dehors. D'après ces données, un peu moins de 30% des étudiants de Paris 2 proviennent de l'académie de Créteil contre 37% de Paris. Cette formation, ainsi que celle de Paris 1, sont les deux formations dont la population étudiante est la plus parisienne en avoisinant les deux cinquièmes de leur population totale. La formation dont le recrutement est le plus local est celui de Paris 12 dont le public étudiant est composé à 87% de cristoliens bien que cet établissement soit relativement accessible par le métro. Cela n'est d'ailleurs pas le cas de toutes les formations qui se situent en banlieue. Avec respectivement 9% et 12% d'étudiants dont les parents résident à Paris, les licences de Nanterre et Paris 8 sont les deux licences de banlieues qui recrutent le plus d'étudiants parisiens, bien qu'ils restent minoritaires dans leurs effectifs totaux. En ce qui concerne le recrutement hors étudiants franciliens, Paris 1 est celle dont la part de la population étudiante non francilienne est la plus importante en représentant 16% de son effectif total.

La thèse de Leïla Frouillou travaille de manière centrale cette question du recrutement géographique des étudiants. L'étude géographique qu'elle y développe interroge des échelles d'analyse bien plus fines en ce qu'elle réalise une comparaison des aires d'accessibilité de plusieurs universités franciliennes²²⁹.

De l'espace post-bac francilien au terrain d'analyse : analyse comparée de trois filières

Pour terminer notre description de l'espace post-bac francilien, nous choisissons de resserrer dans un second temps notre angle d'analyse au niveau des trois établissements que nous avons retenus pour construire notre terrain d'étude. Dans le souci de confronter nos données quantitatives avec notre méthodologie qualitative, nous proposons de réaliser dès maintenant une description qui s'appuie sur ces trois établissements particuliers. Nous nous appuierons sur les mêmes établissements à la fois dans nos observations des journées de rentrée, dans notre analyse de séquences des trajectoires des étudiants, et dans la troisième partie de cette thèse.

Afin de mener à bien cette analyse comparative, retenir trois établissements nous semblait pertinent pour nuancer une confrontation entre deux situations opposées. Face à la complexité et la diversité de l'offre francilienne, nous avons choisi de nous en tenir à cette région. Travailler sur des établissements franciliens nous permet d'étudier un espace académique concurrentiel et relationnel au sein duquel évoluent des établissements relativement comparables, et à la fois d'observer à une

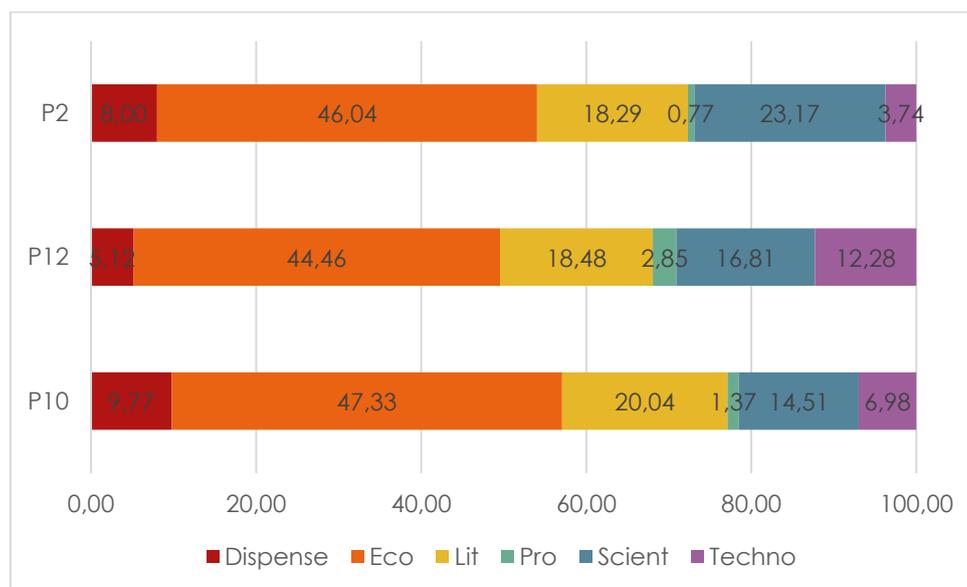
²²⁹ Voir page 205, Frouillou, Leïla, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : Carte universitaire et sens du placement étudiant*, thèse de doctorat, *Op. cit.*

échelle plus fine une diversité sociologique entre les établissements. En retenant une université historiquement dominante dans la discipline, l'Université Panthéon-Assas Paris II (Paris 2), et deux universités de banlieue bien distinctes en termes de public mais aussi de position dans le champ académique, l'Université Paris Nanterre (Paris 10) et L'université Paris-Est Créteil (Paris 12), notre analyse comparative contribue à saisir les différenciations internes à la discipline. Pour notre analyse statistique en particulier, cette confrontation de ces trois établissements met en évidence les réalités distinctes en termes de sélection, de type de public, et de trajectoires étudiantes.

Si les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés dans ces trois établissements ont pour la plupart enseigné et étudié dans au moins deux de ces trois établissements au cours de leur trajectoire, les publics étudiants et leurs trajectoires apparaissent relativement distinctes entre ces trois institutions. Les graphiques présentés plus haut illustrent bien les variations entre ces trois établissements en termes de recrutement étudiant.

Afin de préciser – quantitativement dans un premier temps – les positions respectives de ces trois licences dans l'espace francilien des formations au droit, nous représentons ci-dessous deux graphiques mettent en comparaison ces trois formations. D'abord nous développons un premier graphique qui étudie le type de public étudiant de ces trois établissements en fonction de leur type de bac (**voir le graphique 7**) mais à une échelle plus fine que les graphiques précédemment développés. Ensuite, nous mettons en évidence dans un second graphique la part relative des trois cycles du LMD au sein de ces trois formations (**voir le graphique 8**).

Graphique 7 : Part des différents bacheliers dans les trois établissements du terrain

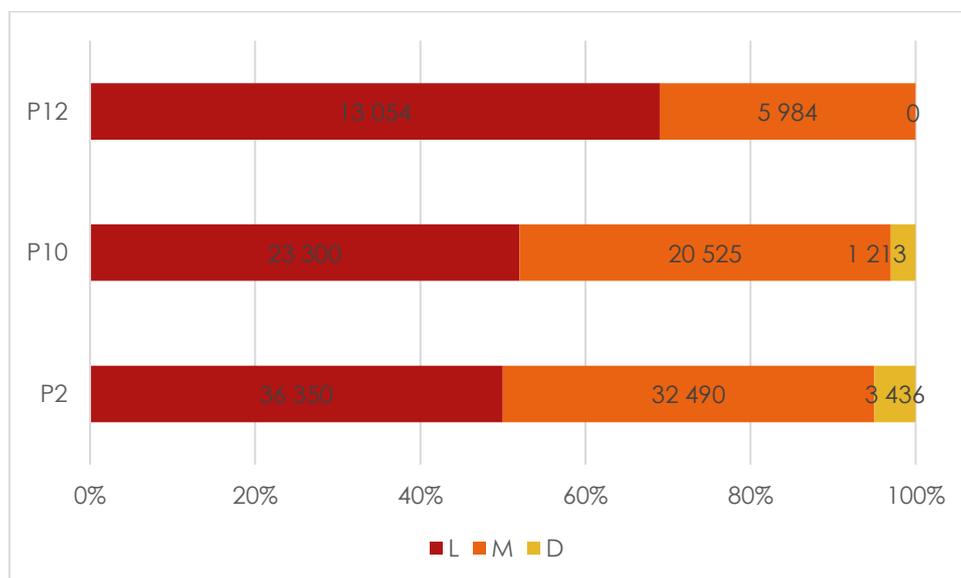


Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

Cette répartition du public étudiant de chaque formation en fonction du type de bac permet de décrire le recrutement scolaire de ces trois licences. Les bacheliers scientifiques sont plus nombreux d'un peu moins de dix points entre Paris 2 et Paris 10, avec une proportion de 23% l'effectif total. Connaître le taux des bacheliers scientifiques n'est pas sans intérêt car de nombreux enseignants-chercheurs nous ont expliqué en entretien que le raisonnement scientifique du droit favoriserait les bacheliers scientifiques. Nous pouvons observer que les bacheliers généraux sont dans des proportions relativement similaires entre les trois formations. En revanche la variable qui discrimine ces promotions entre elles tient davantage aux bacheliers technologiques et professionnels. La proportion de ces deux types de bacheliers ne représente qu'un peu moins de 5% de la licence de Paris 2. À l'inverse, la licence de Paris 12 est composée à 15% de bacheliers technologiques et professionnels, dont 12% des premiers, et ils composent 8% de la population étudiante de Paris 10.

Parallèlement, le poids des différents cycles d'études dans l'ensemble des effectifs étudiants met en lumière les différents positionnements de ces établissements dans le champ académique (**voir le graphique 8**).

Graphique 8 : Part du LMD dans la population étudiante de droit de chaque établissement



Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

L'absence de doctorants inscrits à Paris 12 n'est pas totalement significative. Nous avons contacté les responsables de l'école doctorale de l'UPEC, l'OMI (ED 530), et cela serait dû à un changement de rattachement institutionnel sur la période de notre étude. L'ED serait rattachée désormais au niveau de la Communauté Paris-Est Sup et n'apparaîtrait donc pas dans les données de Paris 12.

En revanche, il est assez aisé d'observer la sur-représentation du cycle de licence dans les effectifs d'étudiants de Paris 12. Ce cycle représente 70% des étudiants de cet établissement contre 50% pour les deux autres établissements. En effet, l'effectif des étudiants de licence de Paris 12 est plus de deux fois supérieur à celui de son cycle de master, ce qui n'est pas le cas dans les deux autres établissements. Si les effectifs sont moins importants à Nanterre qu'à Assas, la part de chaque cycle est relativement similaire entre les deux établissements. C'est notamment le cas du cycle de master puisque la population étudiante de ces deux universités est composée à 45% d'étudiants de master. La distinction est tout de même plus forte au niveau du doctorat puisque les doctorants d'Assas représentent 5% de l'effectif total, et 3% pour ceux de Nanterre. Nous renvoyons en annexes pour une illustration graphique du poids de ces cycles à partir des trajectoires étudiantes représentées sur des séquences à partir de la méthode de l'appariement optimal.

Nous nous sommes efforcée de présenter ces différents graphiques afin de mettre en évidence la variabilité des situations auxquels font face les établissements, et cela même au sein des premiers cycles pourtant qualifiés par le cadre légal de parcours non sélectifs.

Dans un troisième temps, nous proposons de mettre en parallèle ces statistiques descriptives variées avec les journées de rentrée de trois de notre terrain, et notamment avec les discours qui y ont été énoncés par les équipes pédagogiques. Il s'agira de saisir en quoi ces discours laissent entrevoir une typologie des discours de rentrée qui semble se superposer à la typologie statistique de ces trois formations.

Chapitre 3. Comprendre la différenciation des trajectoires étudiantes au prisme des socialisations

Nous avons explicité dans les chapitres précédents les mécanismes selon lesquels la répartition post-bac des publics en licence de droit donne lieu à une polarisation de l'espace des formations du supérieur en Île-de-France. Malgré une catégorisation ministérielle de licences « non sélectives », la dimension concurrentielle dans lesquelles s'inscrivent les différentes formations détermine des pratiques sélectives variées en fonction du positionnement de ces institutions dans le champ académique. Face à cela, nous avons mis en évidence en quoi le rapport entre l'offre (les capacités d'accueil) et la demande (les vœux étudiants) est à l'origine d'une sélection que peuvent exercer les établissements de façon différenciée.

Or, nous formulons l'hypothèse selon laquelle cette répartition sociale des néo-bacheliers dans les formations est connue par les équipes pédagogiques locales, et que cette connaissance de leur public étudiant – tout en ayant conscience qu'il a été plus ou moins sélectionné en fonction des marges de manœuvre respectives – détermine la perception que les enseignants-chercheurs ont de leurs étudiants. Cette compréhension des caractéristiques socio-scolaires du public étudiant par les équipes pédagogiques locales influencerait alors dans un second temps sur l'anticipation de la réussite et/ou de l'échec des étudiants par les enseignants-chercheurs. Notre analyse comparative des journées de rentrée des trois formations de notre terrain contribue à mettre en évidence des pratiques d'accueil différenciées. Les discours énoncés par les équipes pédagogiques lors de ces journées de rentrée permettent d'entrevoir les rapports différenciés de ces enseignants-chercheurs à leur public étudiant. Ces observations, qui laissent entrevoir des distinctions internes dans l'accueil et la présentation de ces études aux étudiants entre les formations, expriment des représentations enseignantes de ce que peuvent signifier ces études de droit pour leur public.

Dès lors, nous proposons de prolonger notre analyse de la répartition post-bac des étudiants par l'analyse de ce second mécanisme selon lequel cette répartition sociale et scolaire des étudiants impliquerait chez les équipes pédagogiques une anticipation de la réussite et de l'échec de leur public étudiant, et dont il peut découler une adaptation des pratiques pédagogiques. Ainsi, si les premiers cycles universitaires de droit sont régulièrement décrits à travers d'une part leur caractère non sélectif à l'entrée, et d'autre part, à travers un enseignement généraliste commun entre les licences, notre terrain contribue à dégager le lien entre le type de public de la formation et/ou la sélection opérée, et les représentations des enseignants-chercheurs et des pratiques pédagogiques locales.

3.1 L'établissement comme angle de comparaison de la mise en condition des étudiants

Ces différenciations ne sont pas sans rappeler les effets des « contextes d'études » qu'expose Olivier Cousin au niveau des collèges dans sa description de « l'effet établissement » dans son article de 1996 intitulé « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges »²³⁰. Dans cet article, Olivier Cousin propose en effet de mettre en évidence « l'effet établissement » qu'il observe entre différents collèges en termes de trajectoires des élèves. D'abord, il rappelle les tensions politiques qui s'exerce sur la gestion des collèges en analysant qu'en dépit d'un système scolaire centralisé les établissements scolaires possèdent officiellement depuis 1989 une autonomie politique. Sur ce point, Olivier Cousin explicite que les collèges autonomes « doivent à partir d'un diagnostic de leur situation, établir un projet afin de remédier aux problèmes rencontrés ». Ce point de contexte nous semble intéressant à mettre en parallèle avec les politiques qui encadrent l'enseignement supérieur. Il en conclut l'importance des « politiques d'établissements » dans la différenciation des trajectoires scolaires entre les institutions. Son analyse démontre que l'établissement constitue une variable pertinente dans l'explication de la sélection et de l'orientation scolaire, et cela en parallèle des variables plus classiques que sont l'origine sociale, l'âge, et le sexe. À ce sujet, l'auteur évoque cela :

Bien qu'il existe une corrélation importante entre la composition sociale de l'établissement et l'orientation des élèves, on constate des écarts à la moyenne importants. Ainsi il existe un effet établissement, ce qui laisse à penser que la sélectivité d'un établissement ne se réduit pas à sa composition sociale, elle est aussi le produit des actions et des conduites des acteurs (équipe de direction, personnel éducatif et professeurs)²³¹.

Nous retirons des travaux d'Olivier Cousin ce même intérêt de la dimension de l'établissement pour expliquer les variations de trajectoires des étudiants qui partagent des caractéristiques communes, telle qu'une discipline ou un diplôme commun. L'analyse que nous développons ici s'appuie également sur le croisement de la sélectivité des étudiants avec des dimensions plus qualitatives que sont les représentations et les conduites des équipes enseignantes.

²³⁰ Cousin, Olivier, « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges », *Revue française de pédagogie*, pp. 59-75, 1996.

²³¹ *Ibid.*, page 70.

La sociologie de l'éducation américaine, et notamment les travaux de D. F. Alwin et L. B. Otto²³², a évoqué des questions similaires dès la fin des années 70. Les auteurs éclairent cette question des contextes des études dans les trajectoires, et en particulier de leurs effets dans les aspirations scolaires. Leur article « High School Context Effects on Aspirations » revient précisément sur le sujet en identifiant plusieurs effets qui découlent de l'influence du contexte scolaire sur les aspirations des élèves. Les auteurs présentent d'une part, les effets positifs qui peuvent découler du « statut socio-économique de l'école », et d'autre part les « effets négatifs du niveau de compétence de l'école qui sont incorporés dans un modèle pour les plans d'études collégiales et les aspirations professionnelles »²³³. Ici encore au niveau du primaire et du secondaire, les auteurs modélisent d'abord les effets de « caractéristiques individuelles de base » que sont le sexe, le milieu socio-économique et les aptitudes scolaires sur les aspirations²³⁴. Dans un second temps, les auteurs ajoutent la variable du « contexte scolaire » et mettent en avant le rôle de « personnes significatives » dans ces aspirations :

Toutefois, le modèle indique que la certification de l'école dépend également des aptitudes scolaires, de sorte que l'école est également considérée comme méritocratique dans son impact éventuel sur les aspirations. Dans la deuxième étape du processus, les facteurs d'influence sociale entrent en jeu. Non seulement l'école évalue et certifie officiellement les performances de l'élève, mais ses enseignants, ses parents et ses pairs tiennent également compte de ces critères pour influencer son orientation. En outre, ces "personnes significatives" tiennent compte des origines sociales et des aptitudes scolaires de l'individu lorsqu'elles formulent et communiquent leurs attentes quant à ses performances futures. Ces effets peuvent prendre la forme d'une fixation des attentes, d'un renforcement ou d'un encouragement, comme dans le cas des enseignants et des parents, ou d'un modelage, comme dans le cas des pairs²³⁵.

²³² Alwin, D. F., Otto, L. B., "High School Context Effects on Aspirations", *Sociology of Education*, 259-73, 1977.

²³³ La traduction est réalisée par nos soins, voir la version originale page 1 : "Two types of school context effects – the positive effects of school socioeconomic status and the negative effects of school ability level – are incorporated in a model for college plans and occupational aspirations".

²³⁴ Voir page 263 : "three types of individual background characteristics - sex, socioeconomic background, and academic ability- indirectly affect aspirations".

²³⁵ Voir page 263 : "However, the model indicates that school certification depends upon academic ability as well, so the school is also viewed as meritocratic in its eventual impact on aspirations. In the second stage of the process social influence factors come into play. Not only does the school formally evaluate and certify the performance of the student, his (her) teachers, parents, and peers also take these criteria into account in influencing the direction he (she) takes. In addition, these "significant others" consider the individual's social origins and academic ability in formulating and communicating their expectations for his (her) future performance. These effects may take the form of setting expectations, providing reinforcement or encouragement, as in the case of teachers and parents, or modeling, as in the case of peers".

Plus récemment, Marie Duru-Bellat s'est également intéressée à cette variable d'analyse en indiquant que le « constat de la diversité des situations éducatives et des contextes scolaires est devenu extrêmement répandu en France, à tel point que l'accroissement des écarts entre établissements serait aujourd'hui un des symptômes importants de la *crise* de l'école. »²³⁶. L'analyse de Duru-Bellat incite à superposer ces effets de contextes scolaires – ou autrement dit « l'effet école » – aux variables plus classiques liées à « la ségrégation sociale de l'habitat ». L'auteure en retire une description des « facteurs de production » de « l'échec scolaire » qui interpelleraient « directement l'institution scolaire dans sa responsabilité ». Si nous ne nous appuyons pas dans notre analyse sur sa considération de « l'effet maître », nous nous appuyons plutôt sur ce qu'elle questionne de « l'effet établissement ». Marie Duru-Bellat résume ainsi les interrogations que peut comporter « l'effet établissement » :

C'est à ce stade que sont mis en évidence d'éventuels effets contextuels, résultant de la concentration de telle ou telle variable individuelle ou environnementale, au-delà des effets de composition ; par exemple, pour des élèves de milieu populaire, le seul fait d'être scolarisé dans un collège « chic » (dont le pourcentage d'élèves de milieu populaire est faible) a-t-il une importance sur les progressions qu'ils réalisent, ou réciproquement, les élèves de milieu aisé « perdent » - ils à fréquenter des établissements populaires? Il reste qu'au-delà de ces effets contextuels qui ont un caractère général (ils marquent le fonctionnement des collèges « chics » ou des collèges populaires en général), il y a place pour des effets singuliers d'établissement, relevant de leur politique par exemple, qu'il faudra ensuite expliquer²³⁷.

Nous nous appuyons dans cette partie sur l'ensemble de ces travaux – en particulier sur le renforcement ou la fixation des attentes que définissent Alwin, D. F., Otto, L. B – pour développer notre hypothèse selon laquelle, après l'orientation dans le supérieur effectuée via *Parcoursup*, les étudiants seraient répartis dans différents contextes d'établissement qui peuvent affecter leurs trajectoires universitaires. D'une part l'analyse de séquences que nous développons après exprime des variations homogènes au sein des différents établissements, et d'autre part, ces variations semblent correspondre aux anticipations que véhiculent les enseignants-chercheurs dans leurs discours de rentrée. Si démontrer l'effet des discours sur les trajectoires ne nous paraît pas envisageable par notre enquête, nous cherchons ici à mettre en parallèle les trajectoires des

²³⁶ Duru-Bellat, Marie, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, pp. 321-337, 2001.

²³⁷ *Ibid.*, page 323.

étudiants au regard de ce rapport d'anticipation du risque et/ou de la réussite des étudiants qui transparaît dans les discours des équipes pédagogiques.

Nous entendons par l'anticipation de la réussite des étudiants par les enseignants-chercheurs la manière dont ils adaptent leurs pratiques discursives en fonction d'une part de comment ils se représentent l'intérêt des études de droit pour leur public étudiant (en termes de compétences à acquérir, d'apprentissages individuels divers grâce aux études, de débouchés potentiels, etc.), et d'autre part de comment ils perçoivent leur public (ce qu'attendent leurs étudiants par ces études, leur parcours antérieur, leur niveau scolaire, etc.). Nous allons illustrer cela à partir de la présentation des paroles rapportées de ces trois journées de rentrée à Paris 2, Paris 10 et Paris 12. Nos observations nous ont permis d'entrevoir que ces discours peuvent être répartis de façon distincte sur un continuum d'encouragement ou de non-encouragement : dans l'établissement le plus sélectif était évoqué des discours valorisants et dans le moins sélectif des discours favorisant l'auto-sélection des étudiants dès les premiers moments de la rentrée.

Plus largement, ce qui semble distinguer ces différents discours tient à la place accordée au *facteur risque* que comporterait l'engagement des étudiants dans ces études de droit. Le souci de rassurer les étudiants, de les valoriser ou de les décourager, varie ainsi entre ces trois institutions. Cette variation révèle les représentations des enseignants vis-à-vis des capacités de leur public étudiant. De ce fait, plus l'établissement est sélectif, plus la représentation du public par les enseignants est positive, plus le discours de rentrée est encourageant. À l'inverse, la formation peu sélective laisse entrevoir le *pari de l'échec* que font certains des enseignants et demandent ainsi à leurs étudiants de réaliser une réflexion plus poussée quant à la cohérence de leur choix.

Observer les journées de rentrée illustre également en quoi ces journées représentent un moment transitoire, un rite d'initiation institutionnel, au sein duquel apparaît la verbalisation d'une rupture entre un statut de lycéen passé, un état de néo-bachelier, et un statut d'étudiant à venir. L'anticipation que nous décrivons s'appuie sur cette rupture en envisageant ce qui peut découler en termes de trajectoires étudiantes en fonction des différents types de public. Cela n'est pas sans rappeler l'analyse de Pierre Bourdieu sur la fonction sociale des rites « comme actes d'institution »²³⁸. Bourdieu définit ces rites à travers les enjeux de séparation qu'ils instituent :

On peut en effet se demander si, en mettant l'accent sur le passage temporel – de l'enfance à l'âge adulte par exemple –, cette théorie ne masque pas un des effets essentiels du rite, à savoir de séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi, mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon et d'instituer ainsi une différence durable

²³⁸ Bourdieu, Pierre, « Les rites comme actes d'institution », Actes de la recherche en sciences sociales, 58-63, 1982. Voir aussi son ouvrage publié la même année : Bourdieu, Pierre, *Leçon sur la leçon*, Éditions de Minuit, 60 pages, 1982.

entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas. C'est pourquoi, plutôt que rites de passage, je dirais volontiers rites de consécration, ou rites de légitimation ou, tout simplement, rites d'institution (en donnant à ce mot le sens actif qu'il a par exemple dans l'expression « institution d'un héritier »)²³⁹.

Les journées de rentrée universitaires s'inscrivent dans ces rites d'institutions par la consécration d'un nouveau statut d'étudiant qu'elles réalisent, voire de celui de futur juriste. Mais les trois institutions que nous avons étudiées mettent en lumière que ces journées de rentrée ne partagent pas la même fonction sociale. Si la journée de rentrée de l'institution la plus sélective semble consacrer un statut de futur juriste – qui transparait notamment dans la description de ce que va leur offrir ce statut professionnel – cela n'est pas le cas dans l'institution la moins sélective.

Sur des enjeux relativement similaires aux nôtres, l'ouvrage de Muriel Darmon intitulé *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*²⁴⁰ rend compte de la fonction sociale que comportent les discours d'inauguration des classes préparatoires. C'est notamment dans le premier chapitre de cet ouvrage que Muriel Darmon décrit le rôle des cérémonies d'admission en classes préparatoires pour les nouveaux entrants²⁴¹. Nous nous appuyons largement sur son travail et notamment sur son analyse de la fonction d'accueillir de ces journées de rentrée qui s'additionne à celle de divulguer des consignes : des conseils sur la manière de travailler, de se comporter, etc. Ces dimensions résument le cœur des propos que nous avons pu observer dans les différentes journées de rentrée, ce que Muriel Darmon qualifie de « mise en condition scolastique des élèves ». Bien que la notion d'« institution totale » que l'auteure reprend de Goffman ne semble pas convenir à notre terrain, nous réutilisons dans notre travail la « fonction de cérémonie d'admission » à laquelle est intrinsèquement liée la « programmation » des entrants et leur « mise au travail » qui en découle. Nous nous attachons à mettre en comparaison ces différents usages de la fonction de cérémonie et les « divers outils de mise au travail » des étudiants entre ces trois institutions. Indépendamment de l'institution, nous nous appuyons sur ce que définit Muriel Darmon par « la fonction qui apparaît dans les cérémonies d'admission et qui peut être vue dans un premier temps comme un objectif intermédiaire de l'institution est surtout la mise au travail de la population entrante »²⁴².

Réaliser une analyse comparative des journées de rentrée de trois licences de droit implique également de décrire les variations en termes de positionnement géographique et de capital symbolique des différents sites. Si les trois scènes que nous décrivons peuvent être comparées en fonction des discours mobilisés elles peuvent l'être également en fonction de l'environnement dans

²³⁹ *Ibid.*, page 53.

²⁴⁰ Darmon, Muriel, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte, 2015.

²⁴¹ *Ibid.*, page 36 « Cérémonies d'admission et mise en condition des élèves ».

²⁴² *Ibid.*

lequel elles s'expriment. Le contexte de ces journées de rentrée dépend à la fois de conditions matérielles, que déterminent notamment les locaux et la localisation géographique, mais aussi de ce que l'on pourrait qualifier de leur « atmosphère », ou autrement dit de l'ambiance générale. Bien sur le contenu des discours est relativement imbriqué dans ces variations d'atmosphère, mais c'est également le cas des tenues vestimentaires – des enseignants comme des étudiants – et de l'aspect plus ou solennel qui transparaît de ces journées.

D'abord, nous proposons de réaliser une description croisée des locaux afin de pouvoir illustrer une première dimension de ces différences de contexte.

La journée de rentrée de la licence de droit d'Assas a eu lieu dans le centre Vaugirard de cette université qui se situe dans le quinzième arrondissement de Paris. C'est dans cette antenne qu'ont lieu les enseignements de première année et non dans le site historique du sixième arrondissement. C'est dans le grand amphithéâtre du centre Vaugirard – dénommé amphithéâtre 600 par le nombre de places offertes – que s'est déroulée la journée de rentrée. Le centre Vaugirard investit les locaux de l'ancien collège de l'Immaculée Conception. L'ancienne chapelle a été rénovée en conservant la pierre tout en la modernisant. Il est agencé sur deux niveaux : le deuxième étage est composé de balcons ouverts sur la chaire au rez-de-chaussée, et le premier est jalonné de colonnes avec moulures au niveau du plafond et des portes. L'estrade est entourée au cœur de la chapelle par les anciennes fondations.

L'UFR de droit de l'université de Créteil est, de manière assez similaire au centre Vaugirard, isolée du reste du campus. La journée de rentrée a donc eu lieu au sein de ces bâtiments dédiés aux juristes. L'accès aux locaux de Créteil n'a pas été aisé car l'enceinte extérieure de la route de l'UFR était en travaux. Malgré la mise à disposition d'un grand amphithéâtre pour la journée de rentrée, le début de la réunion a été perturbé à Créteil par un important problème de places : bien que les escaliers de la salle étaient utilisés en tant que places supplémentaires, plus d'une trentaine d'étudiants ont été obligés de suivre la réunion depuis l'extérieur en écoutant la séance par l'entrebâillement de la porte.

En raison des différentes péripéties liées au manque de place à l'université de Créteil, les premiers moments d'installation de la réunion ont été moins studieux qu'à Assas où il se dégageait une grande solennité. À Assas, la promotion avait été séparée en trois « équipes » qui se relayaient pour cette réunion de rentrée. Nous avons assisté à la première. Les bâtiments sont relativement similaires à Créteil et à Nanterre puisque leur création a été réalisée à la même période de la fin des années 1960. En revanche, les locaux de l'université de Nanterre sont davantage accueillants par la qualité du campus qui les accueille dans de grands espaces verts (nous pouvons même y retrouver des moutons qui en font leur lieu de pâturage). Le campus de l'université de Nanterre est assez

symptomatique de ce mélange des lieux d'activités de loisirs au centre des bâtiments dans lesquels se déroulent les enseignements. Les premiers pas sur le campus conduisent à rencontrer la piscine olympique, les terrains de tennis, les différents lieux de restauration, ainsi que la bibliothèque. Depuis le centre de Paris, l'université de Nanterre est accessible en une vingtaine de minutes par le RER, et en une trentaine de minutes par le métro pour l'université de Créteil.

Les tenues vestimentaires des équipes pédagogiques étaient elles aussi particulièrement contrastées entre les trois scènes. À Créteil, les enseignants étaient vêtus de robes d'exercice professionnel : deux hommes étaient vêtus d'une robe rouge et blanche de magistrat et une femme en robe noire et blanche d'avocat. À Assas, leurs hommes portaient un costume et une cravate, tandis que les deux femmes présentes étaient respectivement en tailleur jupe et tailleur pantalon. Les enseignantes de la réunion de Nanterre – il n'y avait pas d'enseignant – étaient en tenues civiles, en pantalon/jean et pull.

Malgré les tenues des enseignants de l'université de Créteil l'ambiance générale de la réunion était relativement désorganisée. En revanche, ce qui se dégageait des discours énoncés pourrait être résumé par une dimension de sévérité tandis que la communication était bien plus détendue dans les deux autres institutions.

La réunion de rentrée de l'université de Créteil était soutenue par la présence du Doyen de la Faculté ainsi que d'une professeure ancien bâtonnier de l'ordre des avocats du Barreau, et de deux enseignants-chercheurs locaux. À Nanterre, les prises de paroles ont été réparties entre la directrice de l'UFR, une magistrate haute fonctionnaire chargée de l'égalité hommes-femmes, la directrice administrative de l'UFR et une enseignante de l'université. Seule la réunion de rentrée de l'université de Nanterre était dirigée exclusivement par des femmes, inversement à Créteil dans laquelle une seule femme était présente. À Assas, l'équipe pédagogique était composée de sept femmes et quatre hommes. Mis à part leur fonction d'enseignants-chercheurs, nous n'avons pas pu identifier les différents statuts des personnes présentes à Assas puisque les discours étaient davantage articulés autour de leur statut d'enseignant et de leur connaissance des différents cours enseignés. Par ailleurs, nous n'avons pas réellement pu observer les tenues vestimentaires des étudiants face à leur nombre conséquent à Nanterre et à Assas. Nous avons seulement pu relever à Assas que les trois étudiantes assises devant nous portaient un sac similaire de la marque Zadig et Voltaire.

3.2 De la répartition sociale des étudiants à l'adaptation des discours enseignants

Dès les premières prises de parole, la fonction de mise au travail de la population étudiante sélectionnée et/ou répartie nous est apparue centrale. Nous avons en particulier pu observer lors

de la journée de rentrée de l'université de Créteil ce que Muriel Darmon décrit à travers sa réadaptation du concept d'« institution enveloppante » de Goffman. L'auteure en retire une analyse de ces rites d'accueil des journées de rentrée à travers la description de l'importance de cette mise au travail, qui s'appuie sur la valorisation de la docilité, de l'obéissance mais également du sérieux. Or, nous formulons l'hypothèse – rejoignant ce que nous comprenons du travail de Muriel Darmon sur les classes préparatoires aux grandes écoles – selon laquelle, d'une part, les étudiants recrutés possèdent par leurs dispositions sociales et scolaires une « pré adéquation » à l'institution qui les recrutent, et d'autre part, cette institution va exercer une transformation sur eux pour qu'ils lui correspondent davantage.

Plus haut nous avons évoqué que l'observation de ces cérémonies d'admission nous a permis de saisir cette « mise en condition des élèves » et notamment des « nouveaux entrants dans l'institution » que décrivait Muriel Darmon²⁴³. Si tous les discours de rentrée observés divulguaient des conseils méthodologiques aux étudiants, nous avons pu saisir qu'ils exprimaient un rapport aux études, et au droit, relativement différenciés entre les formations. Sur ce point, le discours de rentrée de l'université de Nanterre se démarque par une description imbriquée du travail étudiant et de celle de la vie étudiante. L'accueil y était peu solennel, notamment par comparaison avec les journées de rentrée des deux autres institutions. Cela tenait en particulier aux tenues vestimentaires « civiles » des enseignantes, mais aussi à l'humour présent dans leurs discours. D'ailleurs, c'est la seule institution dans laquelle l'invitation sur l'estrade des associations étudiantes festives et politique (l'UNEF) a été réalisée pendant le discours de rentrée. La séance de l'université de Créteil a quant à elle débuté par des conseils d'apprentissage des cours et une rapide description des connaissances juridiques. La dimension « scolaire » et la mise au travail sont deux dimensions centrales du discours de rentrée de cette institution. À Assas, la dimension très solennelle du discours passait par l'accueil des nouveaux entrants en leur rappelant qu'ils entraient dans l'histoire de l'université. C'est par ce point que le début de la journée de rentrée a été annoncé. En termes disciplinaires, les étudiants ont été immédiatement confrontés à l'idée de devenir juriste, qui allait relativement de soi. Cela était moins le cas à Nanterre où les études de droit étaient présentées à travers leur large utilité dans la société en général. À Créteil la présentation de l'aspect très sélectif des études a encadré le discours de rentrée dans lequel les possibilités de devenir juriste apparaissent fortement conditionnelles. Après avoir rapidement mis en parallèle l'aspect général de ces trois journées de rentrée, nous allons maintenant revenir plus précisément sur le contenu de ces discours. La première formation – la licence de droit d'Assas – se distingue en particulier par son public étudiant. Nous l'avons vu plus haut à partir des différents graphiques statistiques, les étudiants de

²⁴³ *Ibid.*, page 37.

cette licence ont été sélectionnés, leur origine sociale est élevée, et sont pour une très large majorité des bacheliers généraux. L'université dans laquelle cette formation s'inscrit profite, comme l'université Paris 1, d'un fort capital symbolique dans la discipline juridique. Sur le graphique n°5 qui représentait les différentes PCS du parent principal des étudiants des formations de droit franciliennes, la formation de l'université Paris 2 se démarquait par la proportion de profession libérale qui représentait 14% de la population étudiante, contre 9% à Paris 1. Parmi les établissements que nous avons retenus pour notre terrain, c'est également la formation qui possède la plus forte pression en termes de vœux étudiants, en faisant l'objet de 15% des demandes franciliennes. C'est également la deuxième formation la plus importante numériquement en Île-de-France loin devant Paris 10 et Paris 12.

Les discours émis lors de la journée de rentrée de cet établissement mettaient en évidence une argumentation construite autour de la volonté de rassurer les étudiants. Les propos énoncés s'efforçaient d'évincer les doutes qui peuvent être ressentis lors de la période de rentrée en évoquant notamment que leur réussite scolaire n'était pas un enjeu, mais qu'elle allait de pair avec un travail qui bien que sérieux était surmontable. C'est un des points centraux qui distingue ce discours de celui divulgué lors de la journée de rentrée de l'université de Créteil. Ces encouragements se sont appuyés sur le prestige de l'institution dans laquelle les étudiants venaient d'accéder. La réunion a ainsi débuté par ce point venant rappeler aux étudiants qu'ils entraient dans l'histoire de leur institution :

Vous rentrez dans une grande maison qui a une histoire, ces locaux ont une histoire, et bientôt vous aussi vous allez entrer dans cette histoire en y étudiant. Il faut vite se mettre dans le bain pour commencer bien l'année, la réussir. Votre objectif est de passer en L2, de réussir, puis en L3.

Dans cet extrait, nous retrouvons tout à fait ce que Muriel Darmon décrit dans le premier chapitre de son ouvrage²⁴⁴. À partir des discours de rentrée des classes préparatoires, l'auteure identifie un des outils « de mise au travail » dans la description de la « chance unique » que les étudiants ont d'avoir été sélectionnés, et cela notamment lorsqu'elle se voit additionnée au rappel des enjeux du passage en deuxième année :

Les discours qui y sont prononcés vont mobiliser divers outils de mise au travail. Toute une palette d'arguments est, implicitement ou explicitement, utilisée : les différents discours rappellent aux élèves qu'ils ont une « chance unique » d'avoir été sélectionnés,

²⁴⁴Voir le chapitre 1, dans Darmon, Muriel, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante. op. cit.*

que leur formation coûte cher et donc qu'il faut qu'il y ait un « retour d'investissement » pour eux et pour la société, que les concours vont arriver vite, qu'ils vont permettre à tous d'intégrer une école et d'accéder à une profession intéressante, que les élèves ne doivent pas oublier l'enjeu intermédiaire qui est celui du passage en deuxième année, voire du passage dans la classe « étoile » pour les prépas scientifiques²⁴⁵ ».

Cette mise au travail était d'autant plus explicite dans le discours de la journée de rentrée de cette première institution dans lequel la présentation des lieux était associée à leur utilité en termes de travail :

La bibliothèque est intégralement refaite aujourd'hui, vous avez un très bel amphi, donc tout va bien pour bien travailler, vous avez de très bonnes conditions. Vous avez besoin d'organisation, de ponctualité, tout ça pour devenir quoi ? Juriste ! Alors pas tous, mais la plupart d'entre vous vous deviendrez des juristes. Vous devez beaucoup travailler mais travailler intelligemment. [...] J'imagine que vous avez pratiquement tous une mention. On va vous monter au maximum et ne pas se baisser à votre niveau. C'est tout à fait faisable de réussir sa première année de droit, c'est facile si vous faites ce qu'il faut.

Cela n'est pas sans rappeler la « mise en condition scolastique des élèves » qu'analyse Muriel Darmon derrière les consignes « explicitement données sur les manières de travailler, de se comporter et de gérer son temps »²⁴⁶. En plus de cela, l'argumentation de ce discours comportait la mise en avant d'un « retour sur investissement » futur en indiquant ceci :

Quand vous sortez de Paris 2, à 95 voire 100% vous êtes insérés dans le monde professionnel. Avec 3000 euros en salaire médian.

Cette intégration des nouveaux étudiants en tant que des futurs juristes potentiels est un des points de contraste les plus forts avec le discours de rentrée énoncé à l'université de Créteil. Après une introduction autour de l'explication des connaissances primaires et des méthodes d'apprentissage des cours, l'enseignant qui dirigeait la journée de rentrée de Créteil a évoqué à l'inverse l'importance d'être convaincu de vouloir étudier le droit. Il a ainsi débuté le discours par la mise en confrontation des étudiants avec la pertinence de leur choix d'orientation :

²⁴⁵ Muriel Darmon cite ceci en note de bas de page : « La « classe étoile », ou l'« étoilée », est une classe de deuxième année qui prépare plus spécifiquement aux concours les plus prestigieux et difficiles, et qui est composée en sélectionnant à nouveau les meilleurs élèves de première année ».

²⁴⁶ *Ibid.*, chapitre 1.

Il est hors de question de faire preuve de bienveillance sur la délivrance de licence en trois ans qui permet une entrée en master. Chacun doit faire un examen de conscience. Vous devez vous demander : est-ce que le droit vous intéresse ? Puisqu'une raison de l'échec est que cela n'intéresse pas, alors si dès la première année cela vous semble être une corvée... Cela veut dire que vous n'êtes pas fait pour être juriste, cela ne veut pas dire que vous n'êtes pas intelligent, mais ne vous entêtez pas dans un éternel redoublement.

La « mise en condition scolastique » apparaît ici flagrante par la description d'exigences tant en termes de goûts scolaires, que de comportement et de performances scolaires. En particulier dans le discours de cette institution nous pouvons retrouver l'intention de mettre sous pression les étudiants dès les premiers instants de rentrée. Les propos suivants du même enseignant laisse entrevoir cela :

Dans mon cours chaque phrase a été pensée, repensée, chaque phrase pourrait à elle seule faire un sujet de dissertation de cinq heures. [...] silence absolu, sinon celui qui ne respecte pas cette règle c'est lui qui part ou bien c'est moi. Et si vous allez en terrasse il ne faudra pas vous plaindre d'aller en enfer quand d'autres iront au paradis.

Après avoir rapproché la réalisation de fiches de révision à un mauvais travail de « moine copiste et non de juriste », cet enseignant a rappelé dès les cinq premières minutes de la séance, les très faibles taux de réussite à la fin de la première session. Le taux de réussite annoncé, de l'ordre de 13%, était accompagné d'un commentaire qui liait cela à « l'effondrement » des résultats de l'année précédente. La difficile maîtrise de la langue française a été pointée comme une des grandes difficultés, tout comme la « paresse » :

Ceux qui ont une maîtrise approximative de la langue française, les paresseux, seront en très grande difficulté Battez-vous, soyez courageux, soyez adultes, cela en vaut la chandelle [...] offre la promotion sociale des meilleurs étudiants. Donnez-vous les moyens.

Parallèlement, l'importance de la maîtrise de connaissances extra-juridiques a été avancée, et cela au travers de propos qui illustrent avec limpidité la violence symbolique contenue dans ce discours :

Un bon juriste n'est pas un perroquet notamment demain avec l'IA. Il faut maîtriser la technique, le droit est une technique. Le bon juriste a du recul, une hauteur. Il doit s'intéresser au champ des connaissances, à l'histoire de la sociologie, de l'économie de

la philosophie ou de la littérature. Allez puiser dans les livres. Grâce à internet, oubliez les sottises de la télévision. France Culture est la terre d'asile de ceux qui veulent comprendre le monde. Sortez au théâtre, à l'opéra, aux concerts, des tarifs abordables vous sont d'ailleurs proposés. En dehors du droit réservez un temps pour vous cultiver, c'est essentiel pour être un bon juriste. L'anglais est indispensable. Même pour le droit français on exigera de vous la maîtrise de l'anglais, langue essentielle de travail même à Paris. L'insuffisance de l'anglais est rédhibitoire dans les cabinets. Écoutez la radio en anglais. Décomplexez-vous, il faut s'exprimer simplement et non préparer l'agrégation d'anglais. N'importe quel joueur de football y parvient pourquoi pas vous ?

Ce discours a également été poursuivi par la mise en avant des consignes de « savoir-être » requises. Les règles vestimentaires ont été rappelées dans ce sens, et notamment l'impossibilité de venir suivre un cours en short mais également en jean et surtout « sans cravate », ainsi que des consignes de rédaction d'un e-mail :

On ne dit pas bonjour, mais bonjour maître, bonjour Monsieur le président. Un étudiant qui arrive sans cravate... s'il mérite 15 il aura son 5, mais si on se demande si on met 10 ou 9 ça peut être un élément inconsciemment dans l'appréciation. Mais il ne faut pas sombrer dans l'effet inverse. C'est un savoir-être. On ne propose pas au doyen de la faculté d'appartenir à son réseau Facebook.

S'il nous a été difficile de relever avec méthodologie les tenues vestimentaires des étudiants, nous avons pu remarquer avec facilité que ces consignes n'étaient pas en accord avec les vêtements des étudiants présents et dont les codes sociaux ne semblaient pas se rapprocher de ceux des classes dominantes souhaitées. Si ce discours pourrait apparaître pragmatique au regard des statistiques de réussite de cette formation, la violence symbolique qu'il véhicule nous semble non moins volontaire pour favoriser l'auto-sélection des étudiants. L'exemple du discours énoncé à l'université de Nanterre est évocateur sur ce point.

Nous avons pu l'observer à partir des différents graphiques, la pression sociale qui s'exerce en termes de demande étudiante pour la formation d'Assas est exceptionnelle. Si l'écart n'est pas très important avec l'université de Nanterre, la formation de Créteil ne fait pas face à la même situation. De ce fait, la population étudiante de Créteil est très différenciée socialement et scolairement des deux autres. La proportion de bacheliers technologiques y est relativement importante puisqu'elle atteint les 13% de la promotion, contre 8% à Nanterre, et 4% à Assas. La CSP du parent principal est un également un bon indicateur de la différenciation sociale de ces publics puisque celui d'Assas se distingue par ses 14% de professions libérales contre 8% à Nanterre et 6% à Créteil. La

caractéristique discriminante de Créteil était son localisme géographique puisque presque 90% de ses effectifs avaient des parents qui résidaient dans l'académie de Créteil.

Les enseignantes de la formation de Nanterre ne semblaient pas moins conscientes de ces enjeux sociaux qui entravent la réussite scolaire de la majorité de leurs étudiants. En revanche, plutôt que de favoriser l'auto-sélection dans leurs discours, leur argumentation s'est appuyée sur la présentation des multiples utilités des études juridiques offertes par la maîtrise des fondamentaux du droit. Plus largement, le discours de rentrée véhiculait des paroles qui se voulaient rassurantes et qui valorisaient la rupture avec le lycée :

Ce qui définit vos prochaines années c'est le travail et la liberté, vous avez un beau campus, vous allez pouvoir choisir des options, ce n'est plus le lycée, mais on ne vous cachera pas que vous allez beaucoup travailler, travailler au sens d'étudier. Et c'est pour ça que ces années vont être passionnantes, ce que vous apprendrez vous l'apprendrez pour la vie, avec des enseignants-chercheurs passionnés, que vous deveniez juriste ou non, le droit mène à tout. On est dans une société où le droit a acquis une importance majeure. Cela va vous donner des clés de lecture de la société.

L'importance sociale du droit a été au cœur de ce qui a été mis en avant au sein de la journée de cette formation ; Cela se retrouve également dans les propos de la seconde intervenante, magistrate extérieure à la formation :

Je veux vous mettre en garde et vous rassurer sur certains clichés. Par exemple « le droit c'est ennuyeux il faut tout apprendre par cœur », c'est une bêtise. Vous allez apprendre intelligemment. Vous devez apprendre à chercher dans le code et pas l'apprendre par cœur. [...] par exemple avec la PMA, la GPA, le droit c'est la vie, la naissance, la filiation, le mariage, les régimes matrimoniaux, le divorce, et les successions. [...] Moi ce qui m'a fait aimer le droit c'est le contrat social de Rousseau, bon désolée ça fait intello. L'engagement fait souvent sourire, notamment les cyniques mais la notion d'engagement est beaucoup plus la conscience intime de chacun, un fil qu'on déroule comme Ariane vers la liberté, vers l'autre et n'est jamais un synonyme de replis. [...] Pourquoi choisir un travail qui paie bien mais qui ne nous intéresse pas ? Pourquoi vous marier pour faire plaisir à nos parents ? Pourquoi ne pas refuser quelqu'un qu'on nous oblige par une culture qu'on nous transmet mais qui nous enferme ? Ne pas choisir le secteur public parce qu'il paie moins, alors que ce sont les professions les mieux payées au sein de la fonction publique. Pour ne pas subir tous ces diktats il faut choisir d'autres modèles de référence.

Les paroles énoncées à Nanterre par cette magistrate présentaient un panel divers de professions, souvent à travers leur utilité sociale, voire politique, et en particulier autour du féminisme.

Le concours de la magistrature est très difficile. Je ne vais pas vous mentir il est difficile, pas très difficile, mais difficile. Si on y travaille on y arrive. Moi je me souviens j'en avais envie mais je pensais que je n'y arriverai pas. Je n'étais pas transcendante mais j'étais une bonne étudiante. C'est important de savoir qu'on peut y arriver. Je dirais oui je suis féministe et je n'ai pas peur de le dire [...] les clichés sur les féministes, soit une femme hyper moche, soit les Femen. Or le féminisme est avant tout un humanisme. L'égalité entre les hommes et les femmes n'existe pas puisque vous le savez à travail égal on ne trouve pas un salaire égal. Le 5 septembre est le jour où Olympe de Gouges a rendu la déclaration des droits des femmes, bon elle a été guillotinée. Par honnêteté intellectuelle je dois vous dire que ce n'est pas parce qu'elle était féministe mais parce qu'elle était une femme libre.

Cette description élargie de l'utilité sociale du droit, à travers la notion « d'engagement » notamment, contraste avec la présentation très juridique des possibilités professionnelles à Assas. L'énonciation de ces possibilités professionnelles était d'ailleurs réalisée à partir d'une argumentation fondée sur la valorisation à la fois économique par l'insertion dans le monde professionnel, et sur la dimension internationale qu'elles pouvaient comporter.

La présentation du travail scolaire et sa dimension surmontable à travers une mise en scène par un juriste de son propre parcours d'étudiant a aussi été évoquée dans le discours de rentrée d'Assas :

La moitié passe en deuxième année d'après les statistiques. Sur 86 copies j'ai eu 30 zéro, par copie blanche, donc par un manque total de travail. C'est le manque d'investissement, si vous travaillez correctement il n'y a pas de raison que ça ne fonctionne pas, très sincèrement. Généralement c'est en troisième ou deuxième année qu'on commence à avoir une vague idée. Moi-même je l'ai su en troisième année. N'abandonnez pas même si vous avez une seule vague idée, la première année ce n'est que les fondamentaux. Ne vous inquiétez pas c'est tout à fait normal. Et surtout ça doit être comme l'a dit ma collègue une année d'épanouissement, profitez-en. Tout est une question d'organisation très sincèrement. Assistez aux cours, ne reprenez pas les notes de quelqu'un, assistez aux cours. Ayez confiance en vous, si vous avez des mauvaises notes en droit au début c'est normal, c'était mon cas j'ai eu un 3 en droit civique et ça ne m'a pas empêché d'être là.

Il est intéressant de noter que ce discours dénote fortement avec le discours énoncé à Créteil au sujet de l'importance d'avoir la certitude d'avoir une vocation pour le droit dès les premiers instants. En effet, si le discours de la journée de rentrée de Créteil mettait en évidence le fait que ne pas savoir pourquoi on étudiait le droit était un indicateur « qu'il valait mieux ne pas perdre son temps » sans « passion » pour le droit, ce doute était normalisé à Assas :

Vos raisons d'être ici sont diverses, parfois familiales, ce n'est pas grave de ne pas savoir pourquoi vous vous êtes engagés. Généralement c'est en troisième ou deuxième année qu'on commence à avoir une vague idée. Moi-même je l'ai su en troisième année. N'abandonnez pas même si vous avez une seule vague idée, la première année ce n'est que les fondamentaux.

Par l'observation de ces différentes pratiques d'accueil des étudiants, nous pouvons entrevoir que les variations qui différencient les discours de ces trois institutions illustrent les représentations qu'ont ces enseignants-chercheurs de leur public étudiant. Ces représentations semblent prendre appui sur des réalités sociologiques qui différencient ces trois publics étudiants. Les descriptions que contiennent ces discours en termes de statistiques rejoignent nos propres analyses des dimensions de l'espace polarisé des formations présentées plus haut.

Dès les premiers moments de rentrée, il apparaît donc dans ces discours enseignants une relative anticipation de la réussite et de l'échec potentiel du public étudiant local. Cette différenciation des discours d'accueil – par un continuum entre découragement et valorisation – n'est pas sans rappeler la rhétorique de la « gestion des risques » que Robert Castel développe dans son ouvrage éponyme de 1981²⁴⁷. La théorie de Robert Castel a d'ailleurs été adaptée à la plateforme *Parcoursup* et à sa gestion des bacheliers par Romuald Bodin et Sophie Orange dans un article intitulé La gestion des risques scolaires. « Avec *Parcoursup*, je ne serais peut-être pas là »²⁴⁸. Ce que les auteurs décrivent dans cet article permet de comprendre la volonté de pousser les étudiants à l'auto-sélection que nous avons pu relever dans le discours de rentrée de l'université de Créteil. Romuald Bodin et Sophie Orange proposent un autre exemple, celui de l'université Paris Descartes, pour illustrer ce qu'ils nomment derrière « la gestion des risques » :

L'université Paris Descartes propose ainsi : « Comment faire un bon choix d'orientation ? En regardant avec attention les taux de réussite des formations pour se repérer et évaluer vos chances de succès. La question de l'échec en premier cycle

²⁴⁷ Castel, Robert, *La Gestion des risques*, éd. de Minuit, 1981.

²⁴⁸ Bodin, Romuald, Orange, Sophie, « La gestion des risques scolaires. 'Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là' », *Op. cit.*

universitaire est donc traitée par les politiques publiques selon une logique préventive, en détournant les publics susceptibles d'échouer et non en s'attaquant aux causes de l'échec, qu'il s'agisse des inégalités sociales face aux acquis scolaires dans le primaire puis dans le secondaire, mais aussi, et peut-être surtout, face aux fonctionnements et logiques implicites de l'enseignement supérieur.

Cette « gestion des risques » est particulièrement visible dans la valorisation d'une auto-sélection dans les discours de rentrée tenus à Créteil et le ciblage de populations le plus à même d'échouer. À plusieurs reprises, le discours a avancé l'idée selon laquelle les bacheliers scientifiques avec une mention très bien seraient ceux qui réussiraient leur année, et à l'inverse, les bacheliers non généraux sans mention ne pourraient pas obtenir leur année :

Avec un bac S mention très bien, il faut 3h de travail personnel pour 3h de cours. Avec un bac non général sans mention c'est impossible de réussir. [Ces propos ont entraîné un important bruit dans la salle.]

Nous avons observé le penchant inverse dans le discours de l'université d'Assas dans lequel l'évocation répétée était celle de la validation comme la contrepartie évidente d'un travail sérieux. Parmi la « palette d'arguments » que détaille Muriel Darmon en tant qu'outils mobilisés dans cette fonction de mise au travail, il apparaît ainsi que celui qui rappelle « aux élèves qu'ils ont une « chance unique » d'avoir été sélectionnés » correspondaient seulement aux discours promulgués dans l'institution la plus sélective et dominante dans la discipline – Assas – et n'apparaissent pas dans les deux autres. Inversement, l'auto-sélection véhiculée par les propos énoncés à Créteil se rapproche de ce que décrivent Romuald Bodin et Sophie Orange en termes de prévention des « coûts » :

[...] la nouvelle interface *Parcoursup* et les procédures qui l'accompagnent (doublement du professeur principal, séquençage institutionnel et sur le temps long de l'orientation, contractualisation avec le lycéen) érigent les choix post-bac en un pari sur l'avenir dont l'État ne veut plus assumer les coûts. Plutôt que d'avoir à gérer les anomalies après-coup et à prendre en charge les possibles redoublements ou réorientations, il s'agit d'anticiper au préalable les échecs en ciblant les populations vulnérables. Les taux de réussite en fonction du baccalauréat d'origine constitués par les établissements d'enseignement supérieur permettent d'établir des profils à risques, d'encadrer les prescriptions des agents de l'institution scolaire, d'agir sur les aspirations des jeunes et de leur famille, de guider les paramétrages des formations d'accueil.

Le caractère symbolique que nous pouvons attribuer à la dimension ritualisée des discours de journée de rentrée nous permet de formuler l'hypothèse que ces discours ne sont pas sans effet sur les représentations des étudiants, et dans un second temps, sur leurs parcours. Bien que notre analyse qualitative ne soit pas inscrite sur le long terme contrairement à l'étude de Muriel Darmon au sein des classes préparatoires, les descriptions qu'elle propose en termes de socialisation variable des étudiants nous semble particulièrement utiles pour comprendre les enjeux véhiculés par ces premiers moments de rentrée.

Les trois formes de socialisation que définit Muriel Darmon – de renforcement, transformation, ou de conversion – dans son article intitulé « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles »²⁴⁹ offrent des matériaux pour esquisser une typologie des discours de rentrée des formations universitaires. Cette typologie s'appuie sur le continuum que nous avons évoqué plus haut sur lequel se répartirait deux pôles, l'un d'encouragement et l'un de découragement. Les discours de rentrée d'Assas et de Nanterre, par l'intégration des étudiants qu'ils opèrent, mais également par les définitions du droit qu'ils avancent, nous semblent correspondre à une socialisation juridique – de transformation – de ces nouveaux entrants. En revanche, la fonction sociale principale du discours de rentrée de Créteil ne s'avère pas être celle de l'intégration. Par cette analyse comparative des journées de rentrée de ces trois licences de droit, nous nous sommes également efforcée de mettre en évidence que la répartition sociale des différents types de publics entre les formations du supérieur était, d'une part perçue par les enseignants-chercheurs, et d'autre part, qu'elle influençait leur perception de leur public étudiant et que cela intervenait dans un second temps sur leurs discours, voire leurs pratiques enseignantes. Si nous n'avons pas pu réaliser dans ce travail une étude qualitative sur le long terme qui aurait pu permettre de soulever les souvenirs de ces journées chez les étudiants, les travaux de sociologie de l'éducation qui expriment le poids des facteurs de découragements sur l'auto-sélection ne manquent pas. Georges Felouzis concluait à ce sujet en 1997 dans son article « Les étudiants et la sélection universitaire » que « les conditions de travail, les amphithéâtres surchargés, les professeurs « distants et froids » sont les premiers éléments évoqués pour décrire la sélection universitaire tout au long de l'année »²⁵⁰.

Après avoir décrit cette anticipation favorable ou défavorable dès les premiers moments de rentrée, nous proposons d'étudier les trajectoires étudiantes effectives des étudiants dans les trois établissements de notre terrain, depuis la licence jusqu'au master.

²⁴⁹ Darmon, Muriel, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in C. Burton-Jeangros, C. Maeder (dir./Hrsg.), *Identité et transformation des modes de vie*, Seismo, Genève et Zurich, pp. 64-84, 2011.

²⁵⁰ Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, volume 119, 1997.

Chapitre 4. Les trajectoires étudiantes en droit à l'université : une influence de l'établissement d'origine et du type de baccalauréat ?

Nombreux sont les travaux de sociologie de l'éducation qui rendent compte du « placement » disciplinaire que constitue le choix du droit comme domaine d'études supérieures. Ces descriptions laissent entrevoir au fil des années la stabilité de la distinction académique que peut offrir cette discipline malgré les évolutions multiples.

L'ouvrage *Les héritiers : les étudiants et la culture* de Bourdieu et Passeron²⁵¹ définit en particulier plusieurs dimensions qui conduisent à qualifier les études de droit en tant que « filière bourgeoise ». Les auteurs décrivent dans l'appendice n°1 intitulé « les étudiants en France »²⁵² les caractéristiques sociologiques de cette population étudiante dans laquelle sont surreprésentés les enfants de cadres. Bourdieu et Passeron relèvent également la faible féminisation de cette discipline qui a été une des dernières à se féminiser. À titre d'illustration, les femmes représentaient seulement 12% de sa population étudiante en 1931, contre 34% pour les facultés de lettres en 1911²⁵³. À la fin des années 1990, Georges Felouzis met en parallèle dans un article intitulé « Les étudiants et la sélection universitaire »²⁵⁴ l'origine sociale et l'inscription disciplinaire des étudiants avec leurs représentations de la sélection universitaire. Par cette étude de l'idéal de justice des étudiants de différentes filières universitaires Georges Felouzis conclut que les étudiants en droit sont les plus favorables et les plus nombreux à relever dans leurs discours « l'équité de l'examen, aussi difficile et sélectif soit-il »²⁵⁵. Plus récemment, Leïla Frouillou revient dans sa thèse soutenue en 2015²⁵⁶ sur des questionnements similaires en s'appuyant sur le second ouvrage de Bourdieu et Passeron de 1970²⁵⁷. Leïla Frouillou s'attache à réactualiser leurs développements théoriques en démontrant en quoi cette « hiérarchisation disciplinaire » reste « toujours d'actualité » depuis la massification :

Dès les années 1960, « on peut considérer 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 », à savoir les Lettres et les Sciences par opposition au Droit et à la Médecine (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 266). Cette hiérarchisation disciplinaire,

²⁵¹ Bourdieu, Pierre., Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, *op. cit.*

²⁵² *Ibid.*, page 119.

²⁵³ *Ibid.*, voir dans l'appendice 1 « 1.5 L'évolution par discipline du pourcentage d'étudiantes ».

²⁵⁴ Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », *op. cit.*

²⁵⁵ *Ibid.*, page 102.

²⁵⁶ Frouillou, Leïla, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : Carte universitaire et sens du placement étudiant*, *op. cit.*

²⁵⁷ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*

toujours d'actualité (Convert, 2003), s'inscrit plus généralement dans un processus de diversification et de « hiérarchisation croissante des formations » du supérieur (Duru-Bellat, Kieffer, 2008, p. 124) suivant le passage de 5% d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat en 1950 à plus de 60% en 1995.

Dans ce chapitre, nous chercherons à compléter ces analyses en retraçant par une analyse de séquences l'hétérogénéité des profils des étudiants de droit. Après avoir détaillé, à l'aide de différents graphiques dans le chapitre précédent, la composition sociale de la population étudiante de cette discipline, nous nous efforçons ici de rendre compte de la multiplicité des trajectoires de ces étudiants. Nous nous attacherons également à expliquer ces variations en fonction des caractéristiques sociales et scolaires que possèdent ces différents étudiants. Nous nous efforcerons d'illustrer que ces différenciations peuvent être comprises selon le type de baccalauréat obtenu mais également selon l'université d'origine.

4.1 Les trajectoires étudiantes par l'analyse des séquences

L'étude des trajectoires étudiantes que nous développons s'appuie sur la méthode de l'appariement optimal et contribue à représenter graphiquement les séquences des parcours des étudiants. Cette méthode s'avère utile pour confronter la polarisation socio-scolaire que nous relevons entre les formations dans les chapitres précédents avec les trajectoires effectives des étudiants.

Une fois encore nous travaillons à partir des données de la base SISE entre 2014 et 2018 en nous concentrant sur les trois formations de notre terrain que sont la licence d'Assas, de Créteil et de Nanterre. Nous retenons exclusivement les étudiants qui sont en premier cycle en 2014, et qui débutent leurs trajectoires dans les trois établissements que nous retenons pour notre terrain. Nous retraçons ainsi les trajectoires des étudiants dont l'établissement d'origine est l'université d'Assas, ou bien celle de Nanterre, ou encore celle de Créteil, et nous observons leurs trajectoires jusqu'au second cycle ou bien avant si celle-ci s'arrête en amont.

L'analyse de séquences est une méthodologie statistique qui contribue à représenter les trajectoires étudiantes en les regroupant en fonction de différentes étapes. Nous retenons dans notre étude deux étapes : le parcours d'année en année et le passage de la licence au master. Nous retraçons ses trajectoires en reportant également différentes caractéristiques scolaires des étudiants que sont le type de bac et l'établissement d'origine. L'appariement optimal de ces parcours conduit à regrouper sur différents graphiques les trajectoires similaires entre elles afin de faciliter dans un second temps leur comparaison. Il s'agit ainsi de rapprocher des séquences dont le degré de similarité est le plus fort pour en retirer des typologies de parcours. Par exemple, ces représentations graphiques

permettent d'observer les changements d'établissements que peuvent réaliser les étudiants au cours de leurs trajectoires. L'importance numérique des données agrégées permet de dégager des tendances : en termes de changements d'établissements au cours des trajectoires nous pouvons observer que leur très grande majorité a lieu entre la première et la seconde année de master.

L'avantage de représenter graphiquement des trajectoires étudiantes, et de travailler sur des parcours de vie passés est donc essentiellement descriptif. Cette pratique statistique offre surtout la possibilité de retracer un nombre important de parcours et d'en décrire les évolutions. Il est d'ailleurs intéressant de noter à ce sujet que c'est Andrew Abbott – pour qui la notion de « carrière » semble centrale dans son travail – qui est considéré comme celui qui a introduit les méthodes de l'appariement optimal (*optimal matching analysis* dites « OMA ») en sociologie²⁵⁸. Andrew Abbott développe l'intérêt de la méthode de l'analyse de séquences pour la sociologie dans son article de 1995 intitulé « Sequence Analysis : New Methods for Old Ideas »²⁵⁹. L'auteur y décrit les apports que peut représenter cette méthode pour les différentes approches sociologiques de la « carrière » que sont par exemple les carrières de criminels, ou les carrières de danseurs :

Les plus simples sont les théories des étapes linéaires. Elles sont familières non seulement dans la littérature sur le parcours de vie, mais aussi dans les dizaines de littératures sur la « -isation » – professionnalisation, rationalisation, modernisation, etc. En sociologie, les théories formelles des étapes sont courantes depuis longtemps. On les trouve chez Marx, Michels, Bateson, Kuhn, Smelser, et bien d'autres. Une source particulièrement riche est constituée par les "histoires naturelles" de l'école de Chicago, dont le leader Robert Park voyait des théories de la scène presque partout : dans les révolutions (Edwards 1927), les gangs (Thrasher 1927), les organisations commerciales (Hughes 1928), les carrières criminelles (Shaw 1930), les carrières de danseurs (Cressey 1932), et ainsi de suite. D'autres versions des théories des étapes sont des théories sur les "séquences courtes" qui doivent être négociées dans un certain ordre, généralement la transition de l'école au travail, mais souvent quelque chose de plus excentrique comme la transition vers la criminalité (Sampson & Laub 1993). Ce sont les théories des « étapes charnières »²⁶⁰.

²⁵⁸ Voir à ce sujet, Demazière, Didier, Jouvenet, Morgan, (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, second volume, éditions de l'EHESS, 472 p., 2016.

²⁵⁹ Abbott, Andrew, "Sequence Analysis : New Methods for Old Ideas", *Annual Review of Sociology*, Vol. 21, pp. 93-113, 1995.

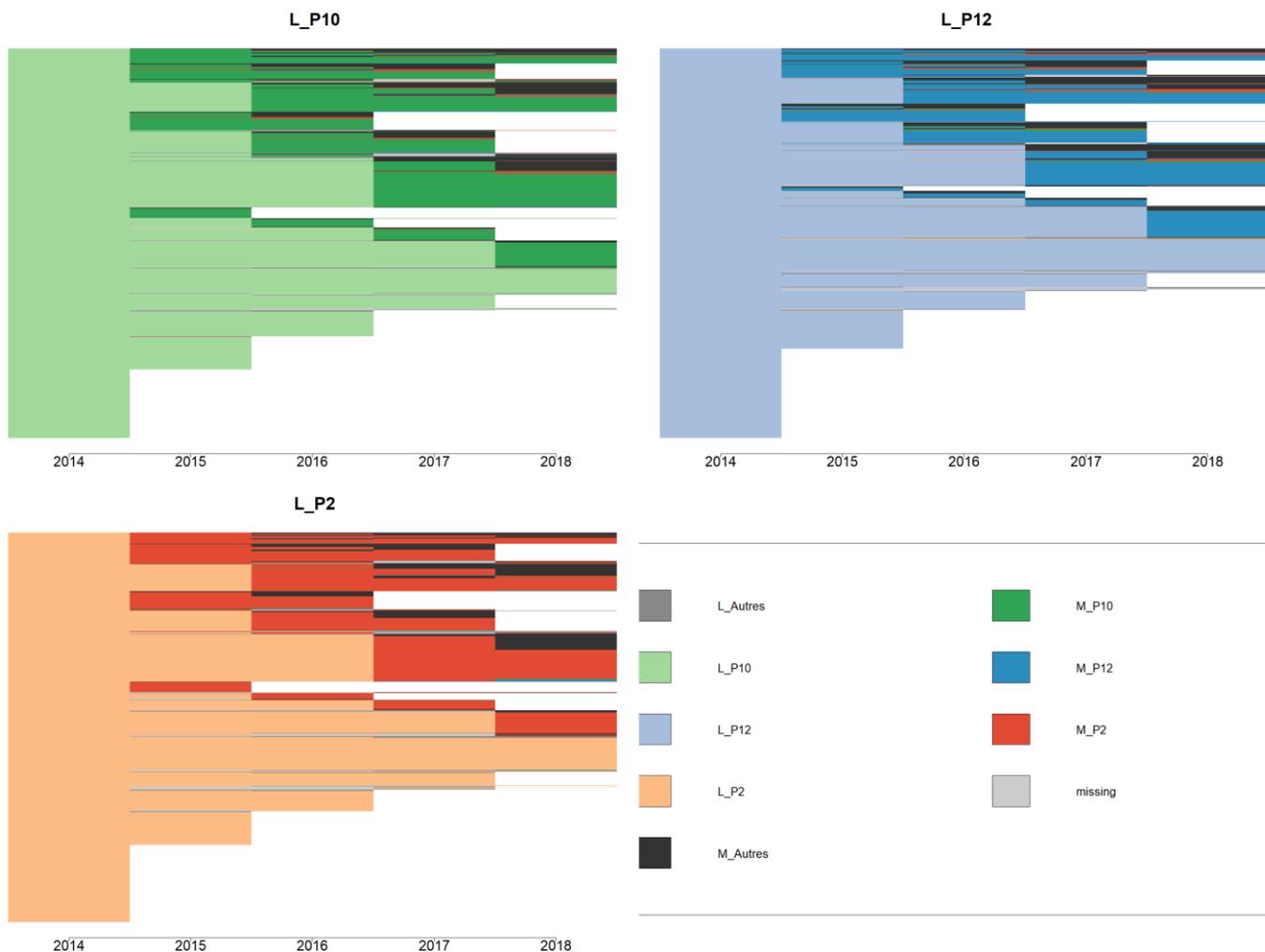
²⁶⁰ Cette traduction est la nôtre, voir la version originale de l'auteur page 103 : « The simplest are linear stage theories. These are familiar not only in the life course literature, but also in the dozens of "-ization" literatures - profession - alization, rationalization, modernization, and so on. In sociology, formal stage theories have long been common. One finds them in Marx, Michels, Bateson, Kuhn, Smelser, and many others. A particularly rich source are the

Les analyses de séquences que nous présentons ci-après mettent en lumière plusieurs mécanismes qui semblent confirmer une nouvelle fois l'importance de confronter les parcours étudiants avec leur établissement d'origine. Nous nous efforcerons de rapprocher nos analyses des discours de rentrée avec nos analyses de séquences afin de comprendre les « étapes charnières » de leurs trajectoires.

La première analyse de séquences, qui répartit les étudiants en fonction de leur établissement d'origine au fil des années, permet d'entrevoir la stabilité des trajectoires en cycle de licence (voir **l'analyse de séquences n°1**).

"natural histories" of the Chicago School, whose leader Robert Park saw stage theories nearly everywhere: in revolutions (Edwards 1927), gangs (Thrasher 1927), commercial organizations (Hughes 1928), criminal careers (Shaw 1930) dancers' careers (Cressey 1932), and so on. Other versions of stage theories are theories about "short sequences" that must be negotiated in some order, typically the school-to-work transition, but often something more quirky like the transition to criminality (Sampson & Laub 1993). These are "turning points" theories ».

SA n°1 : Analyse de séquences par établissement d'origine des étudiants de la licence au master



Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

Trois graphiques apparaissent sur cette première représentation des séquences :

- le premier graphique de couleur verte concentre les trajectoires des étudiants inscrits en droit et originaires de Nanterre entre 2014 et 2018 ;
- le deuxième graphique de couleur rouge agrège les trajectoires des étudiants inscrits en droit et originaires de l'université d'Assas ;
- et le troisième graphique de couleur bleue concerne les trajectoires des étudiants inscrits en droit qui proviennent de l'université de Créteil toujours sur la même période.

Les trois couleurs sont dégradées en deux teintes pour représenter les deux cycles d'études : les couleurs claires correspondent au cycle de licence et les teintes plus foncées à celui du master. Pour l'ensemble des deux cycles nous pouvons observer 4509 trajectoires étudiantes à Nanterre (en vert), 2475 trajectoires à Créteil (en bleu), et 6083 trajectoires à Assas (en rouge). Les parcours étudiants

pouvant plus ou moins s'allonger dans le temps, les trajectoires ne font pas toutes la même taille. Les différents cycles peuvent de ce fait dépasser la temporalité officielle qui est de trois années pour la licence et de deux années pour le master. Les trajectoires peuvent aussi superposer deux cycles d'un même niveau entre différents établissements : les parcours des étudiants peuvent en effet comporter une première année de master dans un établissement, puis deux années supplémentaires de master dans un second établissement. Par souci de lisibilité les cycles longs sont regroupés ensemble en haut des graphiques, et inversement pour les cycles courts. Pour observer les trajectoires en master ce sont donc les trajectoires en haut des graphiques qu'il faut suivre.

Les trajectoires en licence – représentées par les couleurs claires – apparaissent très unifiées sauf quelques rares exceptions. Nous pouvons observer que les étudiants de premier cycle réalisent en grande majorité l'entièreté de leur cycle dans le même établissement. Quel que soit l'établissement, les étudiants réalisent donc leur licence au sein de leur établissement d'origine. Si l'importance de ce cycle a été régulièrement amoindrie dans les discours des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés – notamment en raison de la similitude supposée des cycles de licences entre eux, et de la faible différenciation théorique des enseignements qui y seraient dispensés – ce cycle n'en reste pas moins celui dans lequel les étudiants voient la plus longue fréquentation d'un même lieu d'études. Le rôle de l'établissement dans lequel les étudiants effectuent leur licence n'est donc pas négligeable dans leur socialisation académique. Les discours de rentrée énoncés en début de cycle représentent le premier contact avec une équipe pédagogique que les étudiants vont côtoyer pendant peut-être trois ans. Notre analyse se focalise ici sur les étudiants qui vont poursuivre leurs études de droit puisque notre analyse vise à étudier les étudiants qui étudient le droit de façon continue durant leurs études. Nous n'avons pas représenté les trajectoires des étudiants qui arrêtent leurs études ou bien qui changent de discipline d'études. Toutefois, l'enquête par questionnaire que nous présentons dans la dernière partie de cette thèse a été diffusée aux étudiants de première année, et permet de récolter ainsi des points de vue d'étudiants relativement différents, et par exemple d'étudiants qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études de droit.

Les trajectoires du cycle de master sont très hétérogènes et laissent entrevoir des changements d'établissements au sein des parcours étudiants. Ces changements d'établissements internes apparaissent majoritairement entre le premier et le second cycle mais surtout entre la première et la seconde année de master. Les changements d'inscription entre les établissements ne s'effectuent pas de façon arbitraire, et laissent entrevoir les positionnements hiérarchisés des formations entre elles au sein du champ académique. Sur ces trois graphiques, les trajectoires des étudiants d'Assas se différencient en particulier par leur localisme (leurs couleurs apparaissent davantage harmonisées que celles des deux autres établissements). Les changements d'établissements des étudiants d'Assas

en milieu de master s'effectuent en grande majorité vers d'autres établissements que ceux de notre terrain (signifiés par la couleur noire). Cela est relativement moins le cas des deux autres établissements et notamment des étudiants de Créteil. En master, les étudiants originaires de Nanterre poursuivent leurs études à Nanterre, mais aussi ailleurs, ou encore, mais dans une moindre mesure, à Assas. Ces changements de trajectoires depuis Nanterre vers Assas apparaissent sur le graphique par la présence de rouge sur la couleur verte. C'est aussi le cas des étudiants de Créteil tandis que ceux d'Assas restent plus largement dans leur établissement d'origine ou bien poursuivent leurs études à l'extérieur de notre terrain (en vert foncé, puis en noir).

Ces données peuvent être mises en parallèle avec nos observations des journées de rentrée. Les perspectives d'études présentées à Assas apparaissaient relativement liées à cette université décrite par « son histoire », et dans un temps futur par les opportunités professionnelles et internationales. La catégorie « autres » qui apparaît en noir sur le graphique peut laisser imaginer que les trajectoires ne se poursuivent plus dans l'espace national des formations. Les représentations graphiques laissent également entrevoir à nouveau le poids du cycle de licence dans les inscriptions étudiantes de l'université de Créteil. L'écrasante majorité des trajectoires prennent place dans ce cycle et nombreuses sont celles qui ne le dépassent pas, cela même après quatre ans.

Les taux de passage – de la première à la deuxième année de licence – qui avaient systématiquement été évoqués lors de ces journées de rentrée avaient mis en évidence des ordres de grandeur particulièrement variés entre les trois licences. Les enseignants présents à la réunion de Créteil avaient annoncé 13% de réussite, à Nanterre le taux décrit était de 35 %, et de l'ordre de 50% à Assas. En réalité, le taux de passage des étudiants de ces trois formations est bien plus similaire (**voir le tableau n°1 ci-dessous**).

Tableau n°1 : Taux de passage et effectifs des étudiants de droit franciliens en première et deuxième année en 2019.

Établissement d'inscription en première année	Inscrits en L1	Passage en L2	Taux de passage en L2
Ensemble des inscriptions principales	32177	13557	42,1
Paris 13	288	70	24,3
Paris 8	303	84	27,7
Évry	305	86	28,2
Cergy	575	184	32
Paris 12	795	337	42,4
UVSQ	439	198	45,1
Paris 11	466	222	47,6
Paris 5	473	227	48
Paris 2	1496	792	52,9
Paris 1	905	525	58
Paris 10	1072	710	66,2

Source : MESRI-SIES, base SISE, décembre 2019. Champ : Universités-établissements assimilés, France entière hors Nouvelle Calédonie et Antilles.

Nous pouvons toutefois observer sur ces données que l'établissement dont le taux de passage entre la première et la deuxième année de licence est le plus élevé est l'université de Nanterre. En effet, la proportion d'étudiants de première année réussissant à passer en deuxième année est de plus de 65% dans cette formation en 2018 (soit l'année précédant la journée de rentrée que nous décrivons). À rebours des discours énoncés lors de la journée de Créteil, le taux de passage de cette institution est loin d'être aussi bas puisqu'il avoisine les 42%, et cela tout comme la moyenne francilienne. Quant au taux annoncé lors de la journée de rentrée d'Assas, il correspondait tout à fait aux chiffres les plus récents.

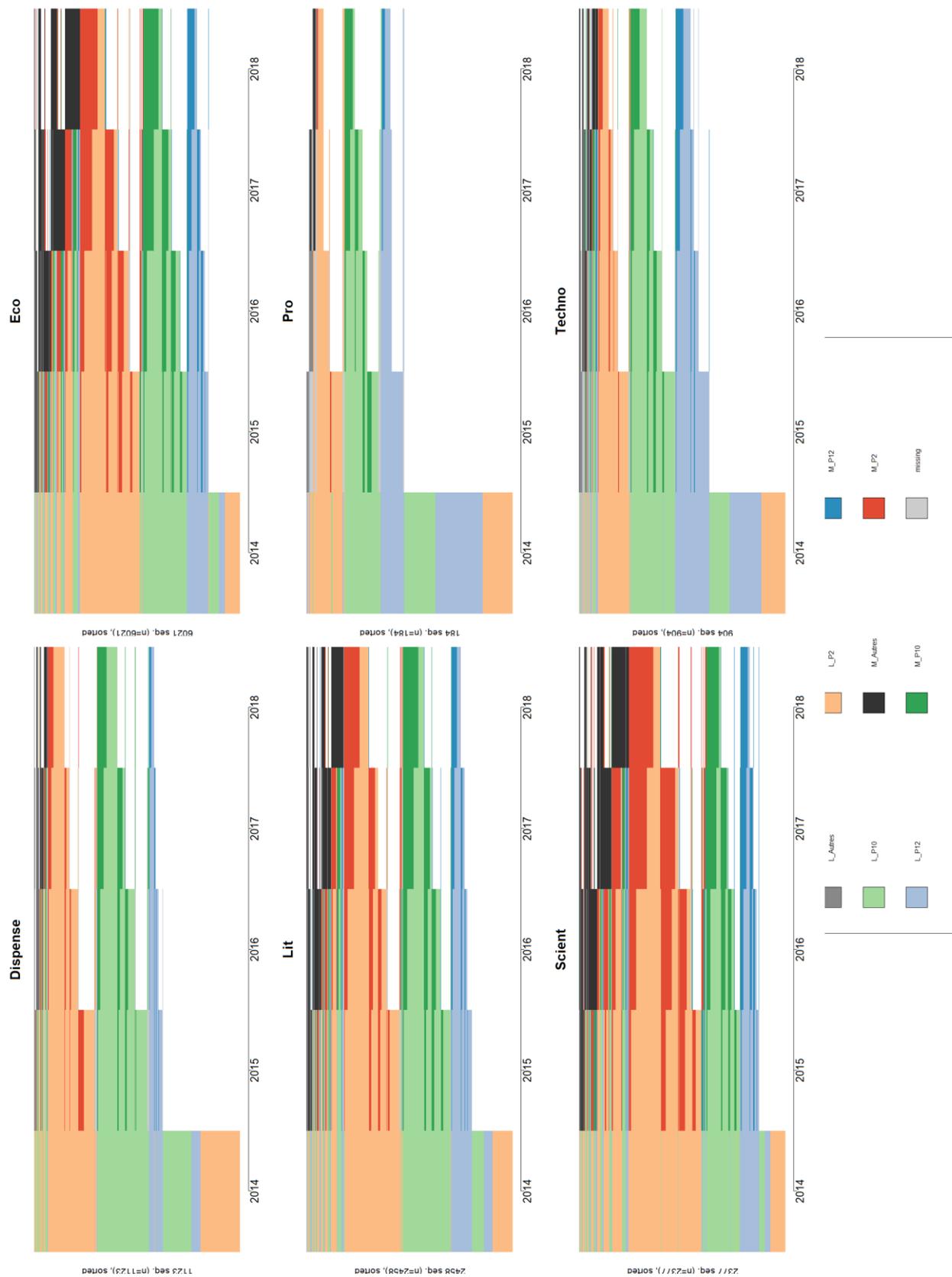
En revanche, si ces premières séquences mettent en lumière des écarts moins importants entre les établissements dans ces données statistiques que ce que nous pouvions entrevoir dans les discours de journées de rentrée, les variations apparaissent bien plus fortes dans les trajectoires en laissant apparaître les différents types bacheliers. En effet, nous pouvons observer dans les séquences des étudiants de ces trois formations que des bacheliers qui partagent un même baccalauréat ne réalisent pas les mêmes parcours. Ces variations entre bacheliers semblent s'exprimer sur nos graphiques différemment selon l'établissement d'inscription (**voir ci-après la deuxième analyse de**

séquences). Cela n'est pas sans rappeler le discours de rentrée de l'université de Créteil qui s'attachait à pointer avec fermeté le choix d'études des bacheliers « non généraux » inscrits en droit en argumentant cela par leur difficile réussite dans cette discipline. Or, bien que l'université de Créteil contienne la plus importante part de bacheliers professionnels et technologiques, ceux de l'université de Nanterre laissent entrevoir des trajectoires différentes de ceux de cette institution.

4.2 Croiser le type de bac et l'établissement : des parcours influencés par la formation d'inscription ?

Après avoir regroupé les séquences des étudiants des trois établissements de notre terrain en fonction de leur cycle d'études et de leur établissement d'origine (voir **l'analyse de séquences n°1**), nous proposons de répartir dans un second temps les séquences de ces trajectoires en fonction du type de baccalauréat des étudiants (voir ci-dessous **l'analyse de séquences n°2**). Nous reportons également les deux cycles d'études à partir des nuances de couleurs, ainsi que les établissements d'inscription en rouge, en bleu et en vert.

SA n°2 : Analyse de séquences par type de bac des étudiants et établissement d'inscription de la licence au master



Source : SIES – Base SISE – enquête 2014-2018

Six graphiques apparaissent sur cette seconde représentation de séquences :

- le premier graphique agrège les trajectoires des 1123 étudiants, qui après avoir obtenu une dispense de baccalauréat, se sont inscrits en droit. Ces séquences retracent leurs trajectoires étudiantes entre 2014 et 2018 depuis qu'ils ont commencé leurs études dans un des différents établissements de notre terrain ;
- le deuxième graphique concentre de la même manière les trajectoires des 2458 bacheliers littéraires inscrits en droit entre 2014 et 2018 ;
- le troisième concerne les 2377 trajectoires des bacheliers scientifiques ;
- le quatrième représente les 6021 bacheliers de sciences économiques et sociales et leurs trajectoires ;
- le cinquième permet d'observer les 184 bacheliers professionnels qui ont commencé leurs études dans l'un des trois établissements de notre terrain ;
- enfin sont représentés les trajectoires des 904 bacheliers technologiques.

Représenter ces trajectoires en fonction du type de baccalauréat obtenu permet d'observer les variations de trajectoires entre les différents bacheliers. Nous avons déjà pu entrevoir, à partir de différents graphiques dans les parties précédentes, les écarts en termes de composition sociale et scolaire de la population étudiante de ces trois établissements. Ici encore, la part d'étudiants diplômés d'un baccalauréat technologique et professionnel est numériquement plus faible à Assas (en orange) contrairement à Nanterre (en vert clair) et à Créteil (en bleu ciel). Indépendamment de l'établissement, les bacheliers technologiques et professionnels sont très largement sur-représentés en premier cycle et inversement en second cycle. Sur l'ensemble de ces séquences, la représentation graphique met en lumière la sous-représentation des bacheliers professionnels et technologiques. Durant cette période de quatre ans qui s'étend de 2014 à 2018, parmi les trois établissements de notre terrain, seulement 184 étudiants diplômés d'un baccalauréat professionnel apparaissent dans les trajectoires. À titre de comparaison, les étudiants diplômés d'un baccalauréat technologique étaient 904 sur la même période. La sous-représentation de ces deux catégories permet d'entrevoir la faible influence que ces bacheliers peuvent avoir sur les données statistiques produites sur l'enseignement supérieur. Au regard de ces données, si la proportion de ces bacheliers peut être apparaître importante dans les taux d'échec en licence, en réalité ces bacheliers y sont très faibles en termes d'effectifs.

Cette nouvelle représentation fait ainsi apparaître une seconde variable de différenciation des trajectoires des bacheliers qui est celle de la durée des études. Si tous les bacheliers peuvent s'inscrire en droit à l'université, ils n'effectuent pas les mêmes trajectoires, ni de la même manière, ni dans

les mêmes établissements. Les deux graphiques qui retracent les séquences des étudiants diplômés d'un baccalauréat professionnel et technologique laissent entrevoir de manière générale une faible part de ces étudiants inscrits en master (signifiés par les teintes plus foncées). Nous pouvons tout de même observer que certains de ces étudiants – bacheliers technologiques et professionnels – parviennent à poursuivre leurs études en master et cela aussi bien à Assas, qu'à Créteil ou qu'à Nanterre. En revanche, déjà très peu nombreux au départ – puisque nous observons 184 trajectoires d'étudiants anciens bacheliers professionnels – seule une infime partie d'entre eux poursuivent en master. De ce fait, l'analyse de séquences visibilise que ce sont les bacheliers qui réalisent les trajectoires les moins longues. En revanche, les trajectoires en master des bacheliers professionnels – en teinte foncée – sont différenciées entre les établissements. Leurs trajectoires sont bien plus nombreuses à Nanterre. C'est également la formation dont les bacheliers technologiques en master sont le plus nombreux, bien que les différences soient moins fortes entre les établissements pour cette catégorie d'étudiants. Pourtant, au départ, les bacheliers professionnels et les bacheliers technologiques sont plus nombreux à Créteil. Ceux de Nanterre, bien que moins nombreux, poursuivent davantage leurs études en master (vert clair puis vert foncé). Largement minoritaires à Assas, ces bacheliers sont très peu à poursuivre en master, contrairement aux bacheliers généraux de cet établissement déjà sur-représentés numériquement à l'entrée des études supérieures.

Que cela soit dû à une sélection plus forte entre la licence et le master au sein des formations d'Assas et de Créteil, des politiques d'établissement, ou des normes locales, nous observons qu'à baccalauréat équivalent les trajectoires diffèrent entre les formations. L'analyse de séquences apporte deux dimensions supplémentaires aux analyses statistiques précédemment présentées. D'une part, les données représentées par ces séquences permettent de comprendre dans l'analyse la durée des études, et d'autre part, cette méthode contribue à saisir les successions d'étapes qui interviennent dans cette période donnée. La composition sociale à l'entrée des études supérieures n'est plus le seul élément d'analyse, mais la différenciation des parcours – en fonction de la composition sociale de l'établissement, du type de bacheliers, des cycles d'études – entre les catégories et les établissements transparait dans les nombreux parcours étudiants représentés. Nous nous sommes efforcée de saisir par cette méthode l'existence de variations en termes de trajectoires étudiantes entre les établissements, et cela en comparant des populations qui au départ apparaissaient similaires par différentes caractéristiques sociales et scolaires. Si des hypothèses peuvent être avancées de la lecture de ces variations dans les séquences, la mise en parallèle de ces résultats avec les discours de rentrée permet en revanche de formuler des premières analyses.

Conclusion

Après avoir analysé dans la première partie de cette thèse la centralité du maillon de l'établissement dans les politiques publiques de gestion de l'enseignement supérieur, nous avons choisi de retenir ce prisme pour développer différentes méthodologies à partir de notre terrain d'étude. Cela nous a permis de commencer à entrevoir les rapports qui peuvent intervenir sur les acteurs qui évoluent dans ce champ, que sont les étudiants et les enseignants. Le terrain d'analyse que nous construisons dans cette deuxième partie retient donc à la fois trois formations de droit – le premier cycle de droit – mais aussi leurs institutions respectives de rattachement. Ces deux variables délimitent les bases de notre analyse qui repose à la fois sur l'angle de la discipline et sur celui de l'établissement.

Avant de présenter les résultats de cette étude localisée, nous avons commencé au début de cette partie par la description de l'orientation des étudiants vers les formations de droit de l'enseignement supérieur à l'échelle de l'Île-de-France. Cette première étape de notre argumentation a contribué à saisir les positionnements relatifs des établissements en Île-de-France, notamment au regard de leur population étudiante et de leur capital académique. Nous nous sommes de ce fait attachée à décrire l'hétérogénéité des situations que rencontrent ces formations au sein de cet espace. Le troisième chapitre permet d'entrevoir que le sentiment de faire partie d'une institution singulière est inégalement distribué entre les formations. Le discours de rentrée de la formation d'Assas mettait en évidence l'effort de rattacher cette formation à l'histoire particulière de l'institution. D'une autre manière, la tradition politique de Nanterre est apparue comme l'élément charnière de la construction des discours d'accueil des enseignants et des intervenants extérieurs. La particularité de la formation de Créteil se rattachait davantage à la composition propre de son public étudiant et aux faibles moyens de sélection que cette formation possède.

Les analyses présentées dans cette partie ont ainsi mis en lumière la différenciation socio-scolaire des formations de droit en Île-de-France au regard de trois processus : la répartition des étudiants dans le supérieur, les représentations des enseignants vis-à-vis de leur public et leur anticipation de leur réussite dans leurs discours d'accueil des étudiants, et l'analyse empirique de trajectoires étudiantes à partir de cette variable. Par le croisement de méthodes qualitatives et quantitatives, nous avons cherché à proposer d'expliquer ces variations de trajectoires en fonction du contexte des études et des différentes socialisations étudiantes qui s'y rattachent. En considérant ces mécanismes, nous nous sommes efforcée de décrire les formes successives et variées de sélection, qui depuis l'orientation post-bac jusqu'aux sélections entre les cycles s'exercent différemment selon les établissements. Enfin, étudier ces différenciations au regard des trajectoires étudiantes contribue à illustrer l'importance de la première orientation dans l'enseignement supérieur en tant que première étape de distinction, mais également de visibiliser en quoi les sélections successives qui en découlent vont s'exprimer différemment en fonction des établissements. Par la mise en parallèle

des discours de rentrée énoncés par les équipes pédagogiques de trois licences de droit avec les trajectoires des étudiants, nous avons essayé de construire une méthodologie singulière autour de la variable de l'établissement. En particulier, l'anticipation de la réussite ou de l'échec des publics étudiant locaux par les équipes pédagogiques a pu être observée par cette méthodologie croisée.

La partie suivante propose de resserrer l'angle d'analyse sur la discipline juridique. Il s'agira de décrire les rapports au droit qu'entretiennent les enseignants et les étudiants. Nous nous interrogerons sur ce que peut représenter cette discipline pour les enseignants, notamment en termes de savoirs et de compétences, et d'analyser ce que ce choix d'études peut signifier pour les étudiants. Nous nous appuierons sur l'étude des représentations de ces deux groupes d'acteurs afin de mettre en lumière les positionnements professionnels et disciplinaires des enseignants-chercheurs vis-à-vis de la formation dans laquelle ils évoluent, mais aussi à l'égard des disciplines académiques voisines. Ces différentes dimensions nous permettront de construire une description de la socialisation disciplinaire des étudiants au sein des formations de droit. Dans un second temps, nous nous efforcerons de confronter les perceptions des étudiants qui débutent ces études avec ces représentations enseignantes, puis nous mettrons en lumière ce que peut représenter l'inscription dans ces études pour ces étudiant.

Partie 3.

**La discipline juridique par ses acteurs et ses
tensions : discours professionnel et représentations
des études de droit**

Introduction

Les premiers moments d'accueil des étudiants que nous avons exposés dans la partie précédente laissent entrevoir une différenciation des discours de rentrée des équipes enseignantes entre les établissements. Ces premiers contacts avec l'expression de rapports au droit différenciés entre les enseignants, les professionnels, et les formations, nous ont conduit à nous interroger sur ce qui pouvait constituer le socle commun de la discipline juridique. Derrière les adaptations locales au recrutement social des formations que véhiculaient ces discours de rentrée, nous proposons ici de saisir comment les différents acteurs définissent cette discipline et de comprendre les rapports qu'ils entretiennent avec la définition collective. Bien que les enseignants-chercheurs circulent tout au long de leur trajectoire professionnelle entre les universités, nous nous interrogeons ici sur les potentielles réappropriations par les étudiants de première année de ces polarisations entre établissements.

Le contexte de concurrence entre les formations de l'enseignement supérieur, et la professionnalisation des études induite par la massification scolaire²⁶¹, entraînent les différentes formations à proposer une combinaison complexe entre un enseignement académique d'une part, et un enseignement professionnalisant d'autre part. Ce mouvement est particulièrement fort pour les formations de droit. De ce fait, cette tension d'enseignements est apparue centrale dans les discours des enseignants que nous avons pu recueillir dans notre enquête. Ces différents enjeux impliquent des luttes perpétuelles dans la définition de la discipline juridique. Il en découle plusieurs contradictions que notre analyse s'efforcera de mettre en lumière, à partir de la description des dynamiques de définition de la discipline, ici par les acteurs du champ. D'une part, le discours des enseignants de droit apparaissait particulièrement uniformisé, et nous avons pu saisir face à cela un discours fortement stabilisé de la discipline sur elle-même. Ce discours de la discipline s'appuie sur des descriptions de ce qu'est le droit, mais aussi sur ce qui qualifie un bon juriste, et enfin ce qui fait un bon étudiant de droit. Pourtant, nous avons également relevé dans les discours de rentrée des variations entre les établissements, et qui visibilisaient tant la différenciation sociale entre les formations que sa compréhension par les enseignants.

En parallèle de l'étude de ces variations, nous chercherons à déterminer dans les discours des enseignants les « catégories de l'entendement professoral »²⁶² propres à leur discipline. Pour

²⁶¹ À ce sujet voir par exemple Combes, Marie-Christine, « La professionnalisation des études universitaires. », pp. 291-302, dans *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*, Wittorski, Richard (dir.), Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2016.

²⁶² Bourdieu, Pierre, de Saint-Martin, Monique « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 68-93, 1975.

reprenant la définition qu'avancent Bourdieu et Saint-Martin au sujet des « systèmes de classement » des enseignants, nous nous demandons quels sont les « schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui sont acquis par la pratique et mis en œuvre à l'état pratique »²⁶³ disciplinaires qui préexistent aux représentations différenciées des enseignants-chercheurs selon leur public étudiant. L'adaptation de cette notion que réalise Muriel Darmon sur la sélection des étudiants des classes préparatoires, met en lumière que les « catégories de l'entendement professoral » permettent de dévoiler « l'opération » de la sélection, et les principes qu'elle implique, derrière les statistiques d'étudiants déjà « sélectionnés »²⁶⁴. Après avoir présenté nos analyses statistiques du recrutement social des trois formations dans la partie qui précède celle-ci, nous choisissons dans cette dernière partie de les confronter avec les catégories de perception de la discipline, et des études de droit, des enseignants et des étudiants. Prolonger le prisme de la discipline contribue à complexifier cette question de la sélection en s'attachant à décrire comment une profession joue de ses valeurs fondatrices que sont la justice, la neutralité, la méritocratie, les bonnes pratiques, etc. en parallèle des mécanismes de sélection qu'elle exerce. Nous nous concentrerons ici sur la mise en lumière du rapport particulier que mobilise cette discipline à la question centrale de cette thèse qu'est la sélection des étudiants.

En ce sens, nous avons produit une analyse de discours à partir de trois différentes sources que sont la littérature grise de la discipline (rapports et textes de lois, sites web des formations, fiche *Parcoursup* des formations, etc.), la récolte de questionnaires auprès d'étudiants de première année de licence de droit et de la deuxième « vague » de *Parcoursup*, et enfin la réalisation d'une quinzaine d'entretiens avec différents enseignants-chercheurs en droit. D'abord, nous analysons les enjeux de définition de la discipline à travers les représentations des enseignants-chercheurs à ce sujet. Nous nous attachons à décrire leurs perceptions multiples et communes du rôle de l'enseignement du droit et de son exercice professionnel, de son positionnement académique ou encore leurs représentations de leur public étudiant. Ensuite, nous confrontons ces représentations enseignantes avec une étude du rapport des étudiants de droit à la sélection et plus largement à leurs études. Nous présentons à partir des 819 questionnaires récoltés auprès de ces étudiants une série de portraits construits autour de leurs trajectoires et de ce que représentent pour eux ces études. Enfin, notre analyse des correspondances multiples (ACM) réalisée à partir de ces questionnaires matérialise l'espace social des étudiants en droit que nous avons étudiés et met en lumière par cela la typologie des profils d'étudiants que nous construisons.

²⁶³ *Op. cit.*, Bourdieu, Pierre, de Saint-Martin, Monique « Les catégories de l'entendement professoral », page 68.

²⁶⁴ Darmon, Muriel, « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, pp. 5-29, 2012.

Chapitre 1. Appréhender le champ de la discipline juridique par ses acteurs

Nous avons introduit dans la deuxième partie de cette thèse les raisons qui nous ont poussés à développer notre argumentation autour du prisme de la discipline. En revanche, le développement que nous y présentons s'attardait davantage sur les variations de l'ordre de la pédagogie entre les formations que des différences en termes de rapport à la discipline juridique. Dans cette dernière partie, nous nous attacherons à croiser la concurrence entre les formations de droit avec les luttes qui fondent la définition de la discipline par elle-même. Ce premier chapitre introductif s'efforce de préciser dans un premier temps ce que les notions de « champ disciplinaire » et de « champ académique » apportent à notre analyse. Ensuite, il s'agira de présenter notre terrain d'enquête et les matériaux sur lesquels s'appuie notre étude de la discipline juridique.

1.1 Le champ du droit

Ce que nous entendons décrire dans cette partie s'apparente à la mise en lumière des enjeux qui s'exercent sur la discipline juridique en tant que discipline universitaire au regard de plusieurs sphères que sont l'enseignement du droit, les formations de droit, et les acteurs de ces études. Nous nous attachons en particulier à appréhender ce que nous avons pu qualifier précédemment de « contextes d'études » en nous efforçant de dévoiler les représentations des acteurs de cette discipline, mais aussi les valeurs sur lesquelles se forge la discipline elle-même.

En ce sens, nous entendons exposer ce qui fait consensus au sein de la discipline, et ce qui semble à l'inverse révéler des contradictions. La notion de « champ » qu'applique Bourdieu à la discipline dans *Science de la science et réflexivité* visibilise ce caractère pluriel des influences qui s'exercent sur les disciplines. Elles reposent d'une part sur un « champ relativement stable et délimité » et apparaissent donc « relativement facile à identifier » ; et d'autre part elles sont « inscrites dans des institutions, des laboratoires, des départements universitaires, des revues, des instances nationales et internationales (congrès), des procédures de certification des compétences, des systèmes de rétribution, des prix »²⁶⁵. Cette notion qui se fonde sur la dimension relationnelle des formations et des disciplines entre elles, met en évidence « qu'une discipline est définie non seulement par des propriétés intrinsèques, mais par des propriétés qu'elle doit à sa position dans l'espace (hiérarchisé) des disciplines²⁶⁶ ».

Cela est d'autant plus éclairant pour la discipline juridique qu'elle se situe aussi bien du côté de la sphère scientifique que de celle du pouvoir, et plus précisément au niveau du « pôle temporel » du

²⁶⁵ Voir p.128, Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

²⁶⁶ *Ibid.*, p.128.

champ académique. De ce fait, et de manière analogue aux disciplines dont les débouchés professionnels sont identifiables dès les premières années, les études juridiques se positionnent à la fois en tant que discipline académique autonome mais également en tant que formation reconnue et intégrée au champ professionnel correspondant. La porosité des frontières entre ces deux sphères symbolise les enjeux centraux auxquels font face cette discipline dans son processus de définition. Autrement dit, le concept de champ nous permet de dérouler notre précédente lecture de l'espace concurrentielle des formations de droit en Île-de-France sur la discipline en tant qu'espace autonome qui se superpose à celui des formations. La marge de manœuvre en termes de sélection que possèdent les différentes formations apparaît ici comme l'une des multiples « lois générales du fonctionnement des champs ». Le prisme dynamique de la discipline – comme Bourdieu le décrit cette fois dans *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* – permet « l'attention empirique aux effets de champ observables à l'intérieur de l'univers des établissements d'enseignement supérieur » qui ont conduit « à traiter cet univers comme un champ et à se donner les moyens de construire le réseau des relations objectives entre ces établissements qui exercent les uns sur les autres des effets à distance »²⁶⁷.

C'est dans *Homo academicus*²⁶⁸ que sont décrits plus précisément pour la discipline juridique les enjeux que pose l'analyse relationnelle. L'étude qu'il y présente définit les différents pôles qui structurent le champ universitaire. Il le décrit à travers l'opposition entre d'un côté le pôle « spirituel » et de l'autre, le pôle « temporel ». Le premier, auquel se rattachent les lettres et les sciences, se distingue du second qui regroupe les disciplines professionnalisantes à l'instar du droit et de la médecine. Aux enjeux disciplinaires se retrouvent imbriqués les enjeux politiques puisque les disciplines proches du « pôle temporel » du champ scientifique regrouperaient des tendances politiques plus « conservatrices »²⁶⁹. Or, la discipline juridique se distingue dans le champ par son double positionnement en ce qu'elle s'efforce de conjuguer un capital scientifique tant temporel que spirituel²⁷⁰. Cette description polarisée de l'espace académique décrit également les positionnements professionnels proches du pouvoir et du pôle économique – les juristes et les médecins – et ceux qui se rattachent au pôle spirituel déterminé par la fonction de connaissance et de recherche et qui éloignés du pôle du pouvoir profitent davantage d'un rapport critique – les professeurs littéraires et scientifiques. Dans un article dédié au champ juridique publié deux ans plus tard sous le titre « La force du droit »²⁷¹, Bourdieu précise cette approche de cette discipline en décrivant que la forte proximité des juristes du pôle du pouvoir et du pôle économique est

²⁶⁷ Voir page 187, dans Bourdieu, Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, *op.cit.*

²⁶⁸ Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, *op. cit.*

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ Bourdieu, Pierre, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 88-104, 1976.

²⁷¹ Bourdieu, Pierre, « La force du droit », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 64, pp. 3-19, 1986.

interdépendante de leur origine sociale, et dans un second temps de leurs parcours scolaires, historiquement au croisement de ces deux sphères. À la différence des professionnels de la sphère scientifique et artistique dont les trajectoires mettent en évidence une plus grande autonomie vis-à-vis de ces deux pôles dominants.

Depuis ces travaux, l'ouvrage intitulé *The Language of Law School. Learning to "Think like a Lawyer"*²⁷², d'Elizabeth Mertz s'est en particulier attachée à dévoiler les enjeux politiques contenus dans les savoirs enseignés par la discipline juridique. L'enquête ethnographique qu'elle développe met ainsi en évidence la présence – derrière l'étendard d'une discipline qui se définit comme technique et neutre de la formation juridique – une forte socialisation des étudiants. Un des points principaux de l'augmentation de Mertz est celui de l'apprentissage des manières de « penser comme un avocat » qui repose sur une approche particulière « du monde et des conflits humains qui est perpétuée par le langage juridique américain²⁷³ ». Or, elle décrit comment cette socialisation présentée comme neutre se base sur une transformation des compétences des étudiants qui doivent dorénavant apprendre à se convertir aux exigences de la profession. De plus, elle précise que cette vision « du monde juridique et du langage qui l'exprime sont transmis dans toutes les salles de classe étudiées, en grande partie grâce à la réorientation de la manière dont les étudiants abordent les textes juridiques écrits. Cette réorientation repose de manière importante sur un subtil changement d'idéologie linguistique »²⁷⁴. Son enquête ethnographique qui observe les premiers enseignements de la première année de droit détermine qu'il existe ainsi une vision « juridique fondamentale du monde et des conflits humains » qui « tend à se concentrer sur la forme, l'autorité et les contextes juridico-linguistiques plutôt que sur le contenu, la moralité et les contextes sociaux. »²⁷⁵. Mertz conclut ainsi par le fait que « bien qu'apparemment neutre dans sa forme, la structure de filtrage de la langue enseignée aux étudiants n'est pas neutre. La formation juridique éloigne les étudiants d'une prise en compte systématique ou globale du contexte social et de la spécificité »²⁷⁶.

²⁷² Mertz Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to "Think like a Lawyer"*, Oxford: Oxford University Press, 308 p, 2007.

²⁷³ Nous réalisons ici la traduction, pour voir la version originale, voir page 23 dans Mertz, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to « Think like a Lawyer »*, *op.cit.*: « There is a core approach to the world and to human conflict that is perpetuated through U.S. legal language. This core legal vision of the world and of human conflict tends to focus on form, authority, and legal-linguistic contexts rather than on content, morality, and social contexts ».

²⁷⁴ Voir page 23 dans Mertz, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to « Think like a Lawyer »*, *op.cit.*: « This legal worldview and the language that expresses it are imparted in all of the classrooms studied, in large part through reorienting the way students approach written legal texts. This reorientation relies in important ways on a subtle shift in linguistic ideology ».

²⁷⁵ Voir page 23 dans Mertz, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to « Think like a Lawyer »*, *op.cit.*: « There is a core approach to the world and to human conflict that is perpetuated through U.S. legal language. This core legal vision of the world and of human conflict tends to focus on form, authority, and legal-linguistic contexts rather than on content, morality, and social contexts ».

²⁷⁶ Voir page 24 dans Mertz, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to « Think like a Lawyer »*, *op.cit.*: « Although apparently neutral in form, in fact the filtering structure of legal language taught to students is not neutral. Legal

Cela n'est pas sans rappeler, bien que sur des questionnements élargis aux différentes disciplines, les analyses de Romuald Bodin, Mathias Millet et Émilie Saunier dans leur article intitulé « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université »²⁷⁷. Les auteurs reviennent dans cet article sur les différentes réalités du métier d'enseignant-chercheur derrière l'appellation générique qui qualifie leur profession. Leur analyse par le prisme des « matrices disciplinaires » s'efforce de présenter les différenciations disciplinaires de « ce que savoir veut dire ». Face à cela, les auteurs expriment en quoi les disciplines « constituent des cadres puissants, modulant les conditions de travail et d'enseignement, imposant des contenus socialisateurs »²⁷⁸.

1.2 Présentation des matériaux

La délimitation de notre terrain d'étude est analogue à celle présentée dans la partie précédente. Nous retenons ici encore trois formations de droit franciliennes que sont celles de l'Université Paris 2 Panthéon-Assas (Paris 2), de l'Université Paris Nanterre (Paris 10) et de l'Université Paris-Est Créteil (Paris 12). Au sein de ce terrain sont appliquées différentes méthodologies d'enquête : la réalisation d'entretiens auprès des enseignants-chercheurs de ces trois formations et la passation d'un questionnaire auprès des étudiants de première année de ces formations. En parallèle de ces matériaux, nous nous appuyons sur une analyse de la littérature grise de la discipline ainsi que sur les observations réalisées dans ces formations lors des journées de rentrée de ces trois licences et sur celles des premiers enseignements de ces formations.

La méthodologie d'enquête par entretiens que nous avons développée s'est attachée en particulier à rencontrer différents profils des enseignants-chercheurs au sein de chacune des formations. Nous avons rencontré une variété d'enseignants en termes de sous-discipline, d'établissement, mais aussi de genre, et de positionnement politique et disciplinaire. Il s'agissait de recueillir leurs discours, leurs représentations, leurs positionnements, mais aussi parfois leurs parcours, en portant une attention à la diversité des enseignants-chercheurs de la discipline juridique. D'ailleurs, certains de nos entretiens n'ont pas été à proprement parler menés avec des enseignants-chercheurs de droit. Nous avons été amenés à rencontrer des enseignants-chercheurs en histoire du droit, mais aussi des enseignants-chercheurs juristes se rapprochant aujourd'hui des sciences sociales du droit, ou

training focuses students' attention away from a systematic or comprehensive consideration of social context and specificity.”

²⁷⁷ Bodin, Romuald, Millet, Mathias, Saunier, Émilie, « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, p. 143-167, 2018.

²⁷⁸ *Ibid.*, page 1.

encore des enseignants-chercheurs qui enseignent les langues dans ces formations. Les enquêtés sollicités pour nos entretiens sont donc à la fois membres actifs de notre terrain d'enquête délimité par les trois formations retenues, et extérieurs à ce terrain. D'une part, nous avons cherché à interroger les personnes qui enseignaient ou bien intervenaient dans la gestion de ces licences, et d'autre part, nous nous sommes efforcée de rencontrer les enseignants-chercheurs membres des différentes instances centrales de la discipline, par exemple des membres du jury de l'agrégation, des membres du Conseil national du droit, mais aussi des enseignants-chercheurs de l'École de droit de Sciences Po, etc. Notre première délimitation des trois licences de droit nous a permis de construire un point d'entrée dans la discipline juridique – et notamment d'explicitier notre recherche aux enquêtés – mais dans un second temps nos entretiens ne se sont pas restreints à ce cercle. Cet élargissement tient à deux temporalités de nos entretiens. Nous nous sommes intéressés dans un premier temps à poursuivre nos analyses des journées de rentrée de nos trois universités retenues en nous attachant à rencontrer les enseignants de ces formations dans le but de recueillir à la fois leurs discours et leurs représentations sur la formation dans laquelle ils exercent. Ensuite, nous nous sommes focalisée davantage sur le champ académique de la discipline juridique afin de pouvoir donner une autre envergure à ces discours au regard de la discipline en elle-même. Nous avons ainsi déterminé les enquêtés en fonction de leur rôle au sein de ces trois formations de droit (direction d'une UFR, direction de la licence, position disciplinaire représentant les différentes spécialités enseignées, etc.) mais nous nous sommes également efforcée de suivre les interconnaissances conseillées par les enseignants-chercheurs. Bien que l'analyse que nous défendons dans notre thèse considère les contextes d'études qui varient entre les formations et les établissements, ou autrement dit les traditions universitaires distinctes, cette troisième partie nuance ce constat en mettant en lumière les multiples attaches ou anciennes attaches institutionnelles des enseignants-chercheurs. Cela tient en particulier au fait que les enseignants-chercheurs gravitent entre les différentes instances et établissements, mais ils n'y gravitent pas indépendamment des traditions disciplinaires de ce champ. Par souci d'anonymat de nos enquêtés, nous présentons peu de caractéristiques descriptives de nos enquêtés lorsque nous citons leur propos. Cela a pour conséquences de ne pas pouvoir inclure dans l'analyse la sous-discipline à laquelle ils se rattachent, ni leur genre. Ne pas rendre compte du genre de nos enquêtés lorsque nous présentons leurs propos conduit à produire une description biaisée par la neutralisation de ces différentes personnes rencontrées en utilisant le masculin « neutre ». De ce fait, dans notre enquête, les enquêtés sont des « enseignants-chercheurs ». En effet, la sous-représentation des femmes dans ce milieu professionnel masculin nous a conduit à supprimer cette donnée lors de notre processus d'anonymisation. La non-utilisation de l'écriture inclusive renforce plus généralement ce biais. Par

ailleurs, c'est également le cas de la sous-discipline de nos enquêtés et nous distinguons ainsi seulement leur statut académique. Ce statut permet d'entrevoir un premier indicateur de leur positionnement au sein du champ disciplinaire, voire de leur ancienneté, mais aussi de la place qu'ils occupent au sein de leur institution universitaire. Nous donnons en indication une numérotation des différentes universités – n°1, n°2, n°3 – afin d'exprimer une répartition des enquêtés entre les différents établissements. Parfois, nous anonymisons toutes ces caractéristiques quand l'établissement est identifiable. De ce fait, nous focalisons davantage notre analyse sur les différents positionnements des enseignants-chercheurs au sein du champ de la discipline que sur les positionnements universitaires différenciés en fonction des institutions. En revanche, nous confrontons l'ensemble de ces positionnements universitaires avec le positionnement particulier de l'École de droit de Sciences Po que nous utilisons comme une étude de cas. Nous étudions également en fin d'analyse les discours publics de ces trois institutions à partir des maquettes de présentation de leur formation et de la fiche *Parcoursup* de ces cursus.

Nous avons réalisé dix-sept entretiens enregistrés qui ont été effectués pour la moitié d'entre eux par téléphone ou par des supports de visio-conférence. Nous avons au préalable contacté les différents enquêtés par e-mails en explicitant notre intérêt d'intégrer à notre recherche sur les trajectoires des étudiants, les représentations de leurs enseignants sur les formations universitaires de droit franciliennes. La négociation des entretiens a été plus difficile à Assas, seule institution dans laquelle, certains enseignants-chercheurs ont manifesté en contrepartie que la direction soit informée pour répondre à nos questions. Nous avons contacté de ce fait la direction générale des services (DGS) de cette université, qui nous a permis – plus que de recueillir une autorisation informelle du président de l'université – de diffuser largement en interne par un membre de la DGS notre sollicitation pour réaliser des entretiens. Cette question ne s'est pas posée pour tous les membres de cette institution dont la plupart semblaient répondre favorablement à notre demande en tant qu'enseignant-chercheur plutôt qu'en la qualité de membre de leur institution.

La sollicitation des enquêtés s'appuyait sur une argumentation commune dans laquelle nous avons émis la nécessité de les rencontrer afin de mieux comprendre mes données statistiques sur les trajectoires des étudiants en droit, leur connaissance de ces formations et de la discipline m'aidant à les analyser. Nous expliquions que nous travaillons dans le cadre d'une convention avec le ministère à partir de données exhaustives en Île-de-France sur les parcours des étudiants en droit. Cette présentation avait deux conséquences directes. Premièrement, cela actait que je possédais des informations en amont. De ce fait, cela contribuait à exprimer que les entretiens n'avaient pas pour rôle de me fournir des données sensibles, par exemple sur la sélection et la réussite des étudiants, mais de me permettre de les analyser. Deuxièmement, cela leur conférait de manière inévitable une

posture de surplomb sur l'entretien, et dont il peut découler des biais relatifs à la position dominante des enquêtés. Ces biais classiques en sociologie des élites décrivent la situation d'enquête qui a déterminé la relation verticale de nos entretiens puisque que nous nous sommes positionnée face à des enseignants-chercheurs en tant que chercheuse étudiante en thèse. Face à leur statut de membres de la discipline juridique nous avons endossé le statut d'universitaire d'une discipline voisine, membre extérieur à la discipline juridique que nous ne connaissions pas, et plus largement, comme sociologue mais travaillant sur des données statistiques. À l'image de ce que décrit Stéphane Beaud dans son article « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" »²⁷⁹, les enquêtés rencontrés possédaient donc un « certain pouvoir social ». Cette asymétrie est apparue, comme le décrit également Stéphane Beaud, autour de la négociation du lieu et du moment de l'entretien. Nous nous sommes rendus à chaque fois dans le bureau des enquêtés, parfois dans un « bureau « splendide » pour reprendre l'expression de l'auteur, et en leur laissant « toujours fixer (limiter) la durée »²⁸⁰ des entretiens. Parvenir à obtenir la disponibilité des enseignants-chercheurs de droit a été particulièrement complexe au début de notre enquête, et nous avons mené la moitié des entretiens durant les confinements, dont deux durant le premier confinement. Ce que développe Sylvain Laurens dans son entretien intitulé « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? »²⁸¹, et en particulier, l'utilisation de données statistiques pour contourner les réactions de méfiance qui peuvent survenir lorsque l'on sollicite une personne s'est avéré très utile dans notre enquête dont le sujet était souvent perçu, à raison, comme étant celui de la sélection des étudiants. Contrairement à ce que décrit l'auteur, il ne s'agissait non pas d'indiquer la volonté de produire des données a posteriori pour confronter les enquêtés, mais bien de leur indiquer que les entretiens permettront de parvenir à comprendre les données préalablement récoltées grâce à la convention établie avec le ministère. La dimension relativement encadrée d'une convention de recherche, d'autant plus lorsqu'elle est réalisée avec le service statistique du MESRI, a pu contribuer à nuancer ces méfiances. S'il peut être difficile d'imposer ses questions en entretien et de maîtriser le déroulement de l'entretien avec des enseignants-chercheurs en tant que doctorante, la valorisation de notre caractère de novice vis-à-vis leur discipline a toutefois contribué à recueillir leur propre définition de leur discipline. Accentuer ma position de sociologue dans un second temps – voire de « collègue » universitaire mais d'une discipline voisine – a contribué à évoquer des thématiques propres aux fondements du fonctionnement du champ académique et de la gestion des universités. Le fil des discussions que nous avons menées était

²⁷⁹ Beaud, Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix*, vol. 9, n°35, 1996.

²⁸⁰ *Ibid.*, page 239.

²⁸¹ Laurens, Sylvain, « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? », *Genèses*, pp. 112-127, 2007.

soutenu par l'interrogation des frontières académiques et des règles internes à la discipline juridique. De ce fait, il est apparu souvent utile de remobiliser au sein des discussions les discours recueillis dans d'autres entretiens. Nous avons ainsi évoqué à plusieurs reprises ce que nous avons pu entendre de la part d'autres enquêtés (anonymisés).

Chaque entretien s'est appuyé sur une discussion enregistrée, non directive, mais appuyée sur une série de questions. L'entretien débutait par la présentation de la thèse à partir de la thématique des trajectoires étudiantes, et de son inscription au croisement d'une sociologie de l'éducation, mais aussi de l'enseignement supérieur, et de la discipline juridique. Nous précisions qu'il nous semblait important de discuter de ces formations avec les enseignants de ces licences, en particulier car nous étions extérieurs à la discipline, et cela pour saisir ce qui distinguait cette discipline des autres, mais aussi ce qui la définissait, et enfin ce qui structurait l'enseignement de la discipline juridique. Nos questions comprenaient deux thématiques distinctes :

- L'organisation des formations et les trajectoires des étudiants : l'offre des licences en Île-de-France, les particularités de la licence en question, le public étudiant de la licence, les différents parcours, les contenus des maquettes et des enseignements, les attendus aux examens, la notation, la sélection, etc. ;
- La définition de la discipline : ce qui permettrait de la définir, notamment la pertinence des oppositions droit privé/droit public ou bien celle des distinctions entre les établissements, l'existence ou non d'oppositions plus importantes à leurs yeux, les débats internes à la discipline, la possibilité d'une comparaison avec les conflits théoriques en sciences économiques et sociales (par exemple en citant les tribunes signées par des enseignants-chercheurs en droit au sujet du mariage pour tous), les valeurs communes qui exprimeraient un consensus professionnel, la place de l'agrégation, l'objectif d'une publication scientifique en droit, etc.

Nous avons terminé l'ensemble de nos entretiens par la formulation d'une question ouverte sur un autre aspect incontournable du droit que nous n'aurions pas évoqué, ainsi que sur une sollicitation de personnes à contacter. Ces entretiens ont permis d'entrevoir à la fois la perception des enseignants-chercheurs de droit des enjeux communs au champ universitaire que sont la gestion des formations, les publics étudiants, *Parcoursup*, les réformes de l'enseignement supérieur, etc., mais aussi leur application particulière au sein de cet espace.

Afin de compléter nos matériaux récoltés en entretiens, nous nous sommes également attachée à recueillir les discours qui émanent de différentes institutions du champ scientifique de cette discipline. Nous avons recueilli principalement les rapports des trois sections de cette discipline au Conseil national des universités (CNU), les rapports des jurys de ces trois agrégations, mais aussi

divers rapports produits par le conseil national du droit (CND). Nous avons étudié en particulier un rapport de 2009 sur l'analyse de la formation et de l'accès à l'emploi après les études de droit²⁸², un rapport de 2011 sur l'évaluation des masters et des équipes de recherche en droit²⁸³ ainsi que le décret législatif portant sur sa création. Nous nous appuyons aussi sur le rapport de 2007 issu du Groupe de travail sur l'enseignement juridique présidé par Didier Truchet intitulé « 76 recommandations pour l'enseignement du droit »²⁸⁴, et sur le rapport de 2010 relatif à « la mise en place d'une formation commune afin qu'émerge une communauté de juristes cohérente et de haut niveau » dirigé par Bernard Teyssié ancien vice-président du conseil national du droit²⁸⁵. Parallèlement à cela, nous avons étudié des sources secondaires produites par les établissements eux-mêmes telles que les présentations des formations sur les sites web des universités, les fiches des formations sur le site *Parcoursup*, mais également des rapports produits par les juristes sur leur discipline.

En raison des mouvements de grève à la fin de l'année 2019 et des confinements successifs depuis mars 2020, nous avons choisi de ne pas réaliser des entretiens avec les étudiants de ces formations mais d'y préférer la diffusion d'un questionnaire en ligne. L'exploitation que nous en produisons conduit à situer ces questionnaires – bien que numériquement conséquents au regard des 819 répondants – entre les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives. Notre questionnaire s'efforce de recueillir également les discours et les représentations des étudiants de première année et son support anonyme et distancié nous permet d'accéder à des propos rédigés de manière autonome. En revanche, nous avons pu présenter ce questionnaire en nous rendant à plusieurs reprises dans les différents enseignements du début du second semestre. Nous avons pu présenter notre questionnaire en prenant la parole au début des différents cours, ce qui a contribué à ce que le questionnaire soit complété par un grand nombre d'étudiants malgré sa longueur conséquente. Avec le soutien des enseignants des trois formations, nous avons pu envoyer le lien de notre questionnaire à l'ensemble des effectifs des licences de droit et les enseignants ont eux-mêmes relayé l'information à plusieurs reprises. Nous développons plus en détails le contexte de la présentation de notre questionnaire aux étudiants dans le deuxième chapitre (**voir la partie « Recueillir les expériences étudiantes par la passation de questionnaires »**). Ce questionnaire de 68 questions s'articule autour de trois parties (**voir en annexe le questionnaire complet**) :

²⁸² Conseil national du droit, *Rapport du groupe de travail « formation et emploi »*, janvier 2009.

²⁸³ Potier de la Varde, Bruno, Teyssié, Bernard, *Rapport sur l'évaluation des masters et équipes de recherche en droit*, 2011.

²⁸⁴ Groupe de travail sur l'enseignement juridique, *76 recommandations pour l'enseignement du droit*, 2007.

²⁸⁵ Teyssié, Bernard, *Rapport relatif à la mise en place d'une formation commune afin qu'émerge une communauté de juristes cohérente et de haut niveau*, 2010.

- Le large recensement de caractéristiques socio-scolaires et des expériences des étudiants (sexe, lieu de naissance, âge, nationalité, nationalités des parents, parcours scolaire du lycée à la licence, emploi étudiant, activités extra-scolaires etc.) ;
- Les raisons de l'inscription en droit (choix ou non-choix, liste des vœux *Parcoursup*, perception de l'entourage familial, projet d'études en droit, etc.) ;
- Les représentations de leurs études (comparaison avec le lycée, enseignements préférés, sentiment de satisfaction par rapport aux attentes, rapport à la validation et à la compétition).

Par ce chapitre introductif nous avons pu décrire les différents matériaux qui composent notre approche méthodologique. Dans le chapitre suivant, nous nous appuierons en particulier sur les rapports produits par la discipline ainsi que sur les discours recueillis auprès des enseignants-chercheurs de droit.

Chapitre 2. La discipline juridique par elle-même

Ce deuxième chapitre constitue la première étape de notre étude de la définition de la discipline juridique par les acteurs qui la composent. Notre analyse s'appuie ici sur un type précis de discours interne à la discipline juridique, ceux des enseignants-chercheurs de cette discipline. Nous nous sommes attachés dans la deuxième partie de cette thèse à confronter les représentations des enseignants-chercheurs vis-à-vis de leur public étudiant, tout en les rapportant à l'institution à laquelle ils se rattachaient.

Ce chapitre vient compléter cette approche en s'attachant ici à mettre en évidence le rapport au droit, c'est-à-dire à leur objet de recherche, mais aussi à la discipline juridique dans laquelle ils évoluent professionnellement. Notre étude de ces discours s'efforce de saisir ce qui fonde « l'ethos professionnel » des enseignants-chercheurs de droit. Plus largement que ce que nous permettait de décrire la notion « d'entendement professoral » évoquée plus haut, la discipline juridique constitue une étude de cas particulièrement intéressante pour décrire un type d'ethos professionnel et disciplinaire. Notre rattachement disciplinaire, au contact d'un terrain de juristes, nous a permis de saisir la forme particulière que revêtent pour les juristes les enjeux communs au champ universitaire. Évidemment, ces enjeux communs s'inscrivent dans des situations particulières à la discipline juridique. Les effectifs étudiants particulièrement importants dans cette discipline impliquent une réalité universitaire différente en droit qu'en sociologie par exemple. Mais il apparaît également derrière ces réalités matérielles un rapport particulier des enseignants-chercheurs de droit à des thématiques centrales que sont par exemple les autres disciplines universitaire – en particulier

L'opposition « littéraires » et « scientifiques » – ou encore le « mérite » des étudiants vis-à-vis de leur travail. Par « ethos professionnel », nous entendons l'ensemble des dispositions acquises par la formation de cette profession, et plus tard au travers de son exercice professionnel. L'« ethos professionnel » comprend ainsi les valeurs traditionnellement transmises dans la profession et détermine par cette échelle de valeurs différents rapports à des objets multiples, et en particulier ici, au droit, aux étudiants, aux études, etc. Ces différentes valeurs expriment ainsi les différents positionnements académiques de cette discipline relativement aux autres disciplines de cet espace académique. En particulier, la discipline juridique est apparue dans notre enquête fortement structurée autour de positions et de discours qui s'attachaient à distinguer différents « types » de chercheurs, d'étudiants, etc.

Ces oppositions sont apparues de manière centrale dans les discours que nous avons pu recueillir. Elles se déclinent par différentes colonnes de contraires telles que les oppositions entre formation académique/formation professionnalisante, théorie/pratique, neutralité/politisation de l'objet juridique, l'argumentation /la codification, etc. sur lesquelles les enseignants-chercheurs assoient leur positionnement disciplinaire. La division du champ scientifique entre ce qui se rattacherait d'un côté au pôle littéraire et de l'autre côté au pôle scientifique a été largement mobilisée – bien que dans d'autres termes – par nos enquêtés pour définir leur discipline.

L'argumentation que nous développons dans cette dernière partie de la thèse repose ainsi sur l'utilisation du prisme de la discipline comme révélateur à la fois des différents enjeux qui s'exercent sur les études de droit et les représentations disciplinaires particulières qui en découlent. Notre compréhension de ces enjeux disciplinaires, en particulier par l'étude des discours et des acteurs de cet espace, vient compléter nos précédentes analyses de la sélection qui s'effectue au sein des études de droit. Nous nous attacherons à mettre en lumière le discours professionnel commun que nous avons pu saisir dans les discours des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés. En parallèle de ce discours disciplinaire partagé, nous mettrons en lumière les oppositions, voire les tensions, qui structurent la définition de la discipline juridique par elle-même. Nous présenterons les différents rapports – au droit, à la discipline, aux étudiants, etc. – qui transparaissent dans les discours de ces enseignants-chercheurs. En nous appuyant sur notre enquête par entretiens, nous chercherons donc à dégager comment les enseignants-chercheurs définissent d'une part leur discipline et perçoivent leur formation, et d'autre part comment ils perçoivent leur formation relativement aux autres disciplines. Autrement dit, nous présenterons en quoi la définition de la discipline juridique par ses enseignants-chercheurs s'appuie sur différentes descriptions de ce dont elle prétend s'écarter. Deux oppositions fondent de manière centrale la définition du positionnement de la discipline juridique au sein du champ académique. Nous nous attacherons à

décrire ces deux oppositions que sont : d'une part, l'opposition entre les sciences « dures » d'un côté et les disciplines littéraires de l'autre, et d'autre part entre les disciplines qui auraient accès à la « neutralité » par leurs objets et leurs méthodes et celles qui seraient soumises aux « passions ».

2.1 Le droit comme science « dure » ? : stratégies de distinction et positionnements académiques

Le champ de la discipline juridique est un objet particulièrement fécond pour décrire les stratégies de distinction en jeu dans le champ académique. Les trois principales « colonnes de contraires » évoquées plus haut structurent les discours des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés. L'organisation de la discipline repose elle-même sur une séparation de trois sous-champs de la discipline, correspondant aux trois agrégations – de *droit* privé et sciences criminelles, de *droit* public et d'histoire du *droit* – ainsi qu'aux trois sections du CNU (01, 02, 03). Une des particularités de cette discipline tient également à sa structuration en deux départements universitaires séparés au sein de leur Unité de Formation et de Recherche (UFR) : l'un de droit privé et le second de droit public. L'offre de formation après la licence s'appuie relativement sur cette fourche en proposant d'un côté des masters de droit public, et de l'autre des masters de droit privé²⁸⁶.

La première opposition que nous avons saisie est celle de la définition de la discipline juridique par une distinction vis-à-vis des disciplines littéraires, des sciences sociales, par la volonté de situer le droit du côté des « sciences ». Cette opposition, ni précise ni solide, révèle une stratégie de positionnement de la discipline qui est apparue sous différentes formes dans les discours. Ces discours ont mis en lumière la volonté de qualifier la discipline juridique du côté du pôle disciplinaire des sciences dites « dures » par opposition au pôle des sciences humaines. L'ambiguïté de ce rapprochement est à l'origine d'une définition en tension entre ces deux pôles disciplinaires. Cette définition va s'appuyer sur différentes caractéristiques de la discipline juridique pour consolider cette argumentation, et en particulier ce qui formerait la dimension technique du droit. La dimension technique du droit appelle deux arguments fondamentaux de ce positionnement : d'une part le droit serait un objet neutre car extérieur à la discipline, et donc préexistant à la théorie de la discipline juridique, d'autre part, l'analyse du droit dépendrait d'une logique rigoureuse scientifique, voire « mathématique ». En effet, les discours recueillis comportaient une description de la discipline qui s'attachait à valoriser les dimensions scientifiques de la discipline, et surtout le raisonnement logique que son étude nécessiterait. Le rapprochement vis-à-vis des sciences dures a été évoqué de nombreuses fois dans nos entretiens et nous présentons ici les extraits.

²⁸⁶ Voir par exemple l'offre de formation de l'école de droit de la Sorbonne : <https://droit.pantheonsorbonne.fr/pole-formations>.

Un des entretiens, que nous avons réalisé avec un enseignant-chercheur, est particulièrement illustratif de cet effort de distinguer le droit des disciplines littéraires. Cet enquêteur, professeur des universités dans l'une des trois institutions de notre terrain, ayant enseigné dans deux de ces trois institutions, et ayant occupé des fonctions au sein du ministère, a mis en lumière l'important investissement de cette opposition pour définir la discipline à laquelle il appartient. Ce point est apparu crucial dans l'argumentation mobilisée dans son propos, comme peut le laisser entrevoir l'extrait suivant présentant les enjeux de la première année d'études supérieures :

[...] c'est une année qui est difficile car c'est une année où vous allez apprendre un nouveau langage. Vous allez apprendre une nouvelle façon de raisonner, et c'est vrai que les étudiants qui ont été hier élèves et qui ont suivi des matières qui seraient plutôt des matières dites « scientifiques », et notamment mathématiques, se retrouvent assez rapidement dans la manière de réfléchir, dans la manière de raisonner d'un juriste. Parce qu'en fait ils travaillent énormément sur une forme de syllogisme. Et là ça parle, ça raisonne davantage pour des étudiants qui viennent de filière scientifique que pour ceux qui viennent ... qui sont littéraires. (Enquête °1, PU, institution n°1)

Cet entretien permet de mettre en lumière une argumentation qui est apparue plusieurs fois dans nos entretiens mais également dans la littérature grise. Il s'agit de la transposition de la dimension technique de la discipline juridique à ce qui ferait de cette discipline une discipline dite « scientifique ». Dans cet extrait, l'argumentation produit un lien très rapide entre l'apprentissage d'un nouveau langage – ce qui intervient dans chaque discipline universitaire lors de la première année d'études – et la facilité que les étudiants dits « scientifiques » posséderaient face à cet apprentissage. Pourtant, d'une part, la dimension logique est partagée au sein du champ académique, les disciplines littéraires construisant elles aussi un savoir scientifique à partir d'une méthodologie, et d'autre part, qualifier la discipline juridique de discipline « scientifique » au sens des sciences dites « dures » est relativement ambiguë en ce que le droit est fondamentalement une construction sociale. Nous pouvons avancer que cette transposition entre la dimension technique du droit et son raisonnement scientifique peut impliquer ici une description de qui pourrait qualifier un « bon » étudiant de droit. De ce fait l'étude du droit qui impliquerait un raisonnement scientifique verrait son apprentissage facilité en particulier pour les étudiants « scientifiques ».

Or, ce nouveau langage ne serait pas simplement logique, mais il impliquerait également un raisonnement scientifique, voire « mathématiques ». Il apparaît donc un second temps que ce rapprochement vis-à-vis des sciences et des étudiants « scientifiques », s'exprime également par la distinction vis-à-vis des disciplines littéraires elles-mêmes. Ce langage et la logique qu'il véhicule

raisonnerait donc davantage pour les étudiants qui « viennent de la filière scientifique ». Dans le deuxième extrait que nous présentons ci-après, la distinction du droit par rapport aux disciplines littéraires apparaît en effet particulièrement forte :

En fait par moment, droit et littérature ne font pas nécessairement bon ménage. Alors ça peut faire bon ménage au moment de l'interprétation, quand on interprète une règle de droit, quand on essaye de rechercher son sens profond, et de voir si la règle peut être appliquée au cas d'espèce que l'on a sous les yeux. Mais il faut faire attention parce que cette interprétation répond à des canons. Et elle ne laisse pas, elle ne peut pas laisser la place à l'imagination, elle ne peut pas laisser la place à l'imagination et la construction du raisonnement est une construction qui ne peut pas nécessairement être une construction venant d'un littéraire. (Enquête °1, PU, institution n°1)

Il est important de préciser ici que ce discours est apparu dans les dix premières minutes de l'entretien que nous avons réalisé, et survenait après une question relativement ouverte de notre part au sujet de ce qui pouvait sembler pertinent pour notre entretien comme dimension pour « décrire le paysage de la formation universitaire de droit ». La réponse que formule cet enquêté laisse entrevoir comme élément de description les premiers chaînons qui pourraient permettre de qualifier ce que serait un « bon juriste ». Face à cela, la mobilisation de l'expression selon laquelle « droit et littérature ne font pas bon ménage » exprime un véritable positionnement disciplinaire. Il apparaît une nouvelle transposition dans ces propos entre d'une part, la nécessité d'appréhender le droit par un raisonnement logique, et une opposition contre ce qui aurait trait à « l'imagination ». Cette argumentation se retrouve de façon similaire, dans un deuxième entretien réalisé avec un maître de conférences de la deuxième institution de notre terrain. L'extrait présenté ci-après met en lumière de manière similaire cet ethos professionnel de la technique. La méthodologie, ainsi que les divers supports écrits du droit, apparaissent comme les piliers de cette argumentation :

En droit on apprend une méthode, un vocabulaire, il ne suffit pas d'énoncer ... ce n'est pas descriptif, il y a une grande méthode. Comment faire un commentaire d'arrêt, en lire un, faire un cas pratique, une dissertation en argumentant. Le juriste plus il progresse dans son cursus plus il comprend que s'il a une maîtrise imparfaite du vocabulaire ça pourra lui coûter cher quand il sera un juriste en fonction. (Enquête n°4, MCF, institution n°3)

Un troisième entretien réalisé cette fois au sein de la troisième institution de notre terrain s'inscrit dans cette voie commune. Une fois encore les mathématiques sont évoquées sans que nous

l'évoquions par avance. En revanche, le rapprochement vis-à-vis de cette discipline apparaît plus nuancé, tout en partageant le rapprochement avec les disciplines scientifiques, comme peut le laisser entrevoir l'extrait suivant :

Donc il y'a des exercices un peu particuliers, il faut apprendre la méthodologie, ils sont un peu abandonnés à eux-mêmes. On leur donne peu de conseils, on les évalue très rarement et donc il faut déjà des étudiants très disciplinés, très autonomes, qui d'instinct organisent leur semaine de manière méthodique. [...] Ça c'est sur la méthode, sur le fond on attend qu'ils comprennent que le raisonnement est assez scientifique. Ce n'est pas des maths mais ce n'est pas une discussion de comptoir. On ne parle pas de science mais le raisonnement est méthodique et d'ailleurs les étudiants qui ont fait un bac S s'en tirent mieux en général que les autres. C'est bien d'avoir un raisonnement méthodique.
(Enquête n°3, PU, institution n°2)

Nous pouvons relever dans les propos de ce deuxième enquête dans un premier temps le discours commun autour de la prégnance d'une technicité particulière, et dans un second temps, la facilité que cela impliquerait pour les étudiants « scientifiques ». Le champ lexical de la technicité est un point central commun des différents discours que nous avons pu récolter. La forme codifiée du droit, véhiculée pas de multiples supports, implique une utilisation de ces différents écrits dans l'enseignement de cette discipline. La présentation « d'exercices un peu particuliers » pour reprendre l'expression de cet enseignant a ainsi été évoquée par tous les enquêtés que nous avons pu rencontrer. Sur ce point, le rapport de 2009 publié par le conseil national du droit (CND), et plus précisément de son groupe de travail « formation et emploi »²⁸⁷, décrivait la centralité de l'apprentissage de ces exercices techniques.

²⁸⁷ Conseil national du droit, rapport du groupe de travail « formation et emploi », janvier 2009.

Encadré n°1 : Des rapports sur la formation juridique au Conseil National du Droit (CND)

Le Conseil National du Droit (CND), créé par décret du 29 avril 2008, est né de différentes initiatives autour de la volonté de produire une réflexion sur l'enseignement du droit, mais cela en associant des professionnels et des enseignants-chercheurs. L'idée collective à l'origine de sa création était donc de construire une instance de réflexion sur l'analyse de la carrière juridique, en comprenant l'enseignement de la discipline juridique ainsi que à l'analyse de l'insertion professionnelle à l'issue de ces études. Le CND, dont le secrétariat est confié à l'Université Panthéon-Assas, est ainsi chargé par les ministères de la justice et de l'enseignement supérieur de fournir des rapports réguliers sur ces thématiques. Ce conseil est ainsi « officiellement chargé d'une mission de réflexion et de proposition sur l'enseignement du droit, sur les relations entre les établissements qui dispensent cet enseignement et les institutions et professions concernées, sur la formation et l'emploi des juristes et sur les orientations et les modalités de la recherche juridique »²⁸⁸. À la demande de Jean-Marc Monteil, directeur général de l'enseignement supérieur, est paru l'année précédant la création du CND, un rapport du groupe de travail sur l'enseignement juridique proposant « 76 recommandations « pour l'enseignement du droit »²⁸⁹. Dans ce rapport – parrainé à la fois par le ministère de tutelle et par la « Conférence des doyens » (Association des Universités à dominante juridique et politique et des Facultés de droit) – était relevé la nécessité de mettre en place un Conseil national du droit (voir la recommandation n°401). Ces recommandations rédigées par Didier Truchet professeur de droit à Assas, sont résumées à travers la volonté « d'offrir des éléments de doctrine et de discours pour l'avenir de l'enseignement juridique français et mettre en œuvre la spécificité des études de droit dans la mesure nécessaire à l'intérêt du pays et des étudiants »²⁹⁰. La première proposition – présentée dans le chapitre 1 intitulé « L'enseignement » consiste à sélectionner les étudiants dès le premier cycle par le souci de « réguler l'accès des étudiants au premier semestre de licence en droit, en dissuadant les titulaires de baccalauréats professionnels et technologiques de s'inscrire, et en orientant ceux qui y seraient admis vers une année préparatoire (recommandation n° 103). » ; et également dès le premier semestre de master (recommandation n° 115).

Une des propositions récentes du CND tient à définir un tronc commun nécessaire à la formation juridique. Face à cela, exercices techniques sont listés, en parallèle des enseignements suivants :

- le droit civil des obligations, absolument indispensable à tous les juristes ;
- le droit administratif, non moins indispensable, et qui ouvre par exemple aux avocats des marchés nouveaux (tel que le contentieux de la fonction publique) ;
- le droit constitutionnel, qui, outre son intérêt intrinsèque, doit contribuer à la compréhension

du monde actuel ;

- l'histoire du droit, vecteur de savoir, mais aussi élément de culture juridique générale, de méthodologie juridique et d'acquisition de réflexes comparatifs ;

- le droit communautaire, notamment institutionnel ; le maintien d'un enseignement propre aux diverses branches du droit communautaire matériel n'apparaît guère pertinent (il doit être intégré à celui de toutes les disciplines du droit français) ;

- le droit pénal ;

- le droit financier et fiscal ;

- le droit international public

- le droit international privé ;

- le droit commercial ;

- le droit social

Le CND faisait face au moment de notre étude à la procédure de suppression envisagée fin 2019 par ses autorités de tutelle que sont les ministères de la Justice et de l'Enseignement supérieur.

Ce rapport décrit de ce fait « la nécessité d'un véritable « tronc commun » en licence dès le premier semestre de celle-ci », ainsi que trois exercices pratiques primordiaux à la formation du droit que sont :

– le commentaire d'arrêt est utile dès le début de la formation pour leur permettre de savoir lire une décision de justice, de « décortiquer » le processus de décision du juge et les choix qu'il a faits, de découvrir les points de passage obligés d'un raisonnement juridique, de comprendre la mise en relation du fait et de la règle, de mesurer comment évolue la jurisprudence (et donc le droit lui-même) et d'exercer leur esprit critique. Mais il a l'inconvénient de faire étudier par les étudiants une décision déjà prise sans les inciter à tenter d'en proposer une qui leur serait personnelle. Pour cette raison, le commentaire d'arrêt devrait perdre la place trop systématique ou trop considérable qu'il occupe tout au long de la formation académique. Ce propos doit cependant être nuancé envers le commentaire des décisions de la CJCE et de la Cour EDH car leur très ample rédaction en fait presque des dossiers de synthèse expliquant davantage que les décisions françaises, les choix faits par les juges.

²⁸⁸ Décret no 2008-420 du 29 avril 2008 portant création du Conseil national du droit, J.O. 2 mai 2008, texte 19, art. 2.

²⁸⁹ Groupe de travail sur l'enseignement juridique, 76 recommandations pour l'enseignement du droit (groupe de travail présidé par Didier Truchet), janvier 2007.

²⁹⁰ *Ibid.*

- Les études de cas sous forme de cas pratiques ou de « mises en situation » devraient être systématiquement privilégiées comme moyens de mettre en œuvre un raisonnement juridique. Ils exercent les étudiants à proposer une réponse juridiquement satisfaisante à une question pratique. De tels cas pourraient être proposés par les professions concernées à partir des situations concrètes qu’elles rencontrent (cf. le « dossier praticien » pratiqué par la Faculté de droit de Montpellier).
- En master surtout, le groupe de travail recommande les études de dossier et les notes de synthèse de 20 ou 30 pages sur une question donnée qui aurait l’avantage d’être immédiatement utilisables à des fins de recherche ou d’action.

Au sujet de cette dimension technique du droit, Max Weber a exposé tout au long de son œuvre l’importance de la codification du droit en particulier pour son processus de légitimation au sein des différentes sphères sociales. Weber revient à plusieurs reprises dans son travail sur l’importance de « l’écrit » dans ce processus de légitimation au sein de son ouvrage publié en français sous le titre *Sociologie du droit*²⁹¹. L’auteur décrit ainsi comment l’écriture du droit matérialise la rationalisation sur laquelle il se constitue. Weber revient également dans cet ouvrage sur l’imbrication entre la rationalisation du droit et son long processus de codification. L’analyse de son œuvre par Julien Freund, révèle en quoi cette imbrication mise en avant par Weber dépend de « la confection de codes, qui sont directement à l’origine de la systématisation grâce à la compilation, mais qui ont aussi donné lieu à des commentaires et parfois à la création de formes juridiques nouvelles à l’exemple du Code civil français »²⁹². C’est également ce qui a conduit la discipline juridique, selon quatre étapes identifiées par Weber, à se professionnaliser par l’identification de juristes professionnels et non plus ce qui serait de « simples prophètes juridiques ». L’analyse du droit que réalise Weber exprime l’importance de la codification, de la forme du droit, en tant que fondement historique de son institutionnalisation et de sa légitimation. Pour reprendre les termes utilisés par Julien Freund, la rationalisation du droit – par l’écriture de codes et du « Code civil » – a ainsi « joué le rôle d’un facteur d’unification en ce qui concerne la politique et celui d’un instrument rationnel de sécurité collective »²⁹³.

Plus tard dans l’entretien ce même enquêté positionnera d’ailleurs la discipline juridique face aux mathématiques, et cela en relevant les similitudes et les différences entre ces deux disciplines. Ce deuxième extrait met en lumière différents positionnements distinctifs, par une proximité des

²⁹¹ Weber, Max. *Sociologie du droit*, traduction de Grosclaude Jacques, Presses Universitaires de France, 2013.

²⁹² Freund, Julien, « IX. La rationalisation du droit selon Max Weber », *Études sur Max Weber*, Librairie Droz, pp. 237-263, 1990.

²⁹³ Voir page 239, dans Freund, Julien, « IX. La rationalisation du droit selon Max Weber », *Études sur Max Weber*, Librairie Droz, pp. 237-263, 1990.

sciences « dures » et un éloignement des sciences sociales tout en relevant les multiples tensions de ce positionnement tangible :

On peut démontrer le contraire d'une règle établie parce qu'elle a toujours été établie d'une manière un peu arbitraire, mais le raisonnement doit garder une forme logique, d'ailleurs quand y'a un contentieux chaque partie dit le contraire et argumente à l'appui de sa position. C'est une combinaison de raisonnements méthodiques mais en aucun cas nous faisons de la recherche scientifique où le raisonnement est purement scientifique. Il y a aussi une création artistique, il y a aussi de la politique c'est important. Le débat sur la PMA ou la GPA il y a beaucoup de juristes qui y écrivent. Il est clair que certains sont progressistes d'autres fervents catholiques opposés. Même chose en droit du travail. Alors qu'un article de mathématiques il ne peut pas être influencé par des considérations politiques et morales. Et en même temps on est hallucinés quand on entend que certains n'ont pas pu faire une carrière en sociologie parce qu'ils étaient bourdieusiens... en psychanalyse n'en parlons pas, en économie c'est encore plus étonnant, mais en fait l'idéologie y est aussi très importante. Nous pas du tout. (Enquête n°3, PU, institution n°2)

Cet extrait à lui seul met en lumière plusieurs dimensions qui fondent la discipline juridique, et cela relativement à quatre autres disciplines du champ académique. D'abord, nous pouvons relever une importante nuance du caractère scientifique de la discipline par rapport à ce que l'enquête avait précédemment avancé. En effet, le caractère « arbitraire » des règles juridiques est énoncé. Toutefois, cela se fait en parallèle de la mise en avant, une fois encore, de la logique qui serait intrinsèque au raisonnement juridique. Ensuite, ces différents points impliquent dans un second temps de l'argumentation l'impossibilité de qualifier la recherche juridique de « scientifique ». Cette contradiction illustre le difficile positionnement de la discipline juridique qui est défendue dans ces deux entretiens, en tension entre la dimension sociale de l'objet de la discipline, et sa volonté de scientificité. Des termes extérieurs à la neutralité du droit apparaissent donc ici pour qualifier sa production scientifique, en particulier celui « d'artistique » et celui de « politique ». Enfin, c'est le multipositionnement des chercheurs de cette discipline par ailleurs engagés politiquement dans l'espace public, croyants d'une religion, etc., qui est exprimé. Les objets de recherche de la discipline juridique, imbriqués dans des dimensions sociales multiples – la GPA, la PMA, le droit du travail – comprend ainsi la politisation de ces objets. La première conséquence qui découle de cela est donc un positionnement qui se distingue finalement de celui des mathématiques, par la neutralité qu'elles mobiliseraient à la différence du droit. En revanche, la deuxième conséquence entraînée par ces

différentes dimensions est un argument pour se positionner contre les sciences sociales, surtout trois disciplines que sont la sociologie, la psychanalyse, et l'économie. Nous pouvons résumer cette dernière conséquence par les termes employés par cet enquêté : « Nous pas du tout ». Encore une fois, la place attribuée à l'économie dans ces propos illustre l'argument particulier que confèrent les méthodes des sciences « dures », tel que le raisonnement mathématique. C'est ce qu'exprime ici la surprise de l'enquêté face à l'observation des conflits théoriques en sciences économiques tandis que cette discipline mobiliserait une méthodologie rigoureuse, puisque mathématique, et donc scientifique.

Cette défense commune de la « neutralité » de la discipline juridique, au sein d'une rhétorique imbriquant cette première dimension avec celle de « scientificité », est apparue centrale dans le discours de nos différents enquêtés. Or, ce positionnement académique révèle une opposition particulièrement genrée, puisque la discipline juridique se décrirait par son écart à la « littérature ». Dans le deuxième chapitre d'*Esquisse d'une théorie de la pratique*²⁹⁴, Bourdieu revient justement sur ces relations d'opposition genrée à travers de son étude de l'intérieur de la maison kabyle. Il y décrit ainsi que :

La partie basse, obscure et nocturne de la maison, lieu des objets humides, verts ou crus – jarres d'eau déposées sur des banquettes de part et d'autre de l'entrée de l'étable ou contre le mur de l'obscurité, bois, fourrage vert –, lieu aussi des êtres naturels – bœufs et vaches, ânes et mulets – des activités naturelles – sommeil, acte sexuel, accouchement – et aussi de la mort, s'oppose, comme la nature à la culture, à la partie haute, lumineuse, noble, lieu des humains et en particulier de l'invité, du feu et des objets fabriqués par le feu, lampe, ustensiles de cuisine, fusil – symbole du point d'honneur viril (*ennif*) [...] ²⁹⁵

Dans notre enquête, ces relations d'opposition entre le « scientifique » et le ou la « littéraire » semble définir ce que serait un « bon juriste ». Nous nous concentrerons ci-dessous sur cette relation d'opposition et en particulier sur celle opposant la « neutralité » et la « technique ».

2.2 La neutralité par la technique

La nécessité de rattacher le droit du côté du raisonnement logique, et non de « l'imagination » pour reprendre les propos du premier enquêté, n'est pas sans rappeler l'analyse d'Elizabeth Mertz selon laquelle les études de droit convertiraient les étudiants à une manière de penser qui se voudrait

²⁹⁴ Sur ces oppositions genrées voir en particulier le chapitre 2 intitulé « La maison ou le monde renversé » dans Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, 272 p., 1972.

²⁹⁵ *Ibid.*, page 45.

« neutre ». L'étude linguistique de l'auteure démontre cette importance accordée à la neutralité du droit tout en exposant l'illusion que cela comporte. Si dans son enseignement la langue juridique est présentée comme une langue neutre, elle n'en est pas moins une forme de socialisation à une communication professionnelle. Mertz analyse ainsi en quoi cette manière de penser transmise par cette discipline écarte la prise en compte du contexte social en faveur de contextes juridiques abstraits et particuliers²⁹⁶ :

Bien qu'apparemment neutre dans sa forme, la structure filtrante du langage juridique enseigné aux étudiants n'est en fait pas neutre. La formation juridique détourne l'attention des étudiants d'une considération systématique ou globale du contexte et de la spécificité sociale. Au lieu de cela, les étudiants sont invités à prêter attention à des catégories plus abstraites et à des contextes juridiques (plutôt que sociaux), reflétant un modèle de justice très particulier et culturellement orienté²⁹⁷.

C'est au regard de cet apprentissage de la façon de « penser comme un juriste » que Mertz invalide la dimension neutre des catégories juridiques. Cette illusion de la neutralité repose pour Mertz dans la démonstration et l'utilisation d'une forme technique qui véhiculent un étendard pragmatique. Cette conversion, ou plutôt cette « acculturation » pour reprendre les termes employés par l'enquête apparaît donc comme le pendant de l'apprentissage technique. Cet extrait révèle à nouveau l'importance du champ lexical de la technique dans la définition de la discipline juridique. Cette formation conduirait à fournir l'apprentissage d'un nouveau langage qui ne se restreint pas à un vocabulaire académique, mais à l'apprentissage de la langue juridique. L'argument de la technique apparaît en effet ici imbriqué à la définition d'un raisonnement scientifique. La technique ferait du droit une discipline au raisonnement scientifique, moins accessible aux élèves « littéraires », mais déterminerait plus largement un langage commun pour les acteurs de cette discipline comme peut le laisser entrevoir l'extrait suivant :

C'est ce qui fait que tous les juristes se comprennent, et tous les juristes se comprennent pourquoi parce que la première année qui est une année particulièrement difficile, pour tout étudiant quel que soit son univers, d'où ils viennent en tout cas, c'est une année qui est difficile car c'est une année où vous allez apprendre un nouveau langage. [...] Mais

²⁹⁶ Nous réalisons la traduction.

²⁹⁷ Mertz, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to « Think like a Lawyer »*, *op.cit.*: Voir l'introduction page 5 : « Although apparently neutral in form, in fact the filtering structure of legal language taught to students is not neutral. Legal training focuses students' attention away from a systematic or comprehensive consideration of social context and specificity. Instead, students are urged to pay attention to more abstract categories and legal (rather than social) contexts, reflecting a quite particular, culturally driven model of justice ».

bon quoi qu'il en soit et de façon très caricaturale, c'est l'idée : vous apprenez un nouveau vocabulaire, vous apprenez une nouvelle façon de raisonner, vous apprenez aussi une nouvelle méthode, méthodologie à laquelle vous êtes pas du tout habitués et à laquelle on n'a pas pu vous acculturer, du moins vous préparer dans les années antérieures, c'est-à-dire dans vos années de lycée, parce que les exercices vont porter par exemple sur un commentaire d'arrêt, de texte législatif. [...] Et si dans dissertation on parle de dissertation, la dissertation juridique n'est pas une dissertation littéraire. (Enquête °1, PU, institution n°1)

La fin de cet extrait visibilise en quoi l'investissement des aspects techniques du droit contribue à légitimer la dimension scientifique du droit, et dans un second temps de distinguer cette discipline de la discipline littéraire. En effet, comme dans l'entretien précédent, il apparaît ici un positionnement scientifique distinctif à l'égard des disciplines littéraires, comme peut l'illustrer l'opposition entre la « dissertation juridique » et la « dissertation littéraire ». Plus tard dans l'entretien, il évoquera à nouveau, autour de la question de la neutralité, les proximités entre le droit et le raisonnement scientifique, voire les mathématiques :

MS : Et donc voilà je voulais savoir si vous pouvez revenir dessus, sur la place de la neutralité ...

Enquête : Bah la neutralité c'est que je disais que le droit... ça c'est un grand débat après qu'on a : est-ce que le droit est une finalité, est-ce que le droit est un instrument. C'est sûr que le droit et la passion ne font pas bon ménage. Ça il faut le savoir. Et c'est parce que ça ne fait pas bon ménage qu'on essaye d'être le plus neutre possible. C'est une question très difficile que vous posez là. (Enquête °1, PU, institution n°1)

Ici, il s'agit justement d'utiliser la technicité du droit contre les passions inhérentes aux objets sur lesquels il s'exerce. Nous pouvons observer comment la technique apparaît ici comme un instrument de dépolitisation des objets du droit. Si le débat est évoqué, il n'en reste pas moins tranché en faveur de la neutralité. Bien que l'évocation de la neutralité est ici nuancée, par l'évocation de la neutralité en tant qu'objectif, elle est toutefois en partie résolue par la distinction entre la neutralité et « la passion ». En effet, cette expression à nouveau répétée selon laquelle le « droit et la passion ne font pas bon ménage » remplace cette fois la littérature par le terme de passion. Le positionnement aurait été moins fervent de la scientificité si le contraire évoqué de la neutralité avait été plus nuancé que le terme de « passion ».

Ce positionnement apparaît également partagé dans un quatrième entretien réalisé dans la deuxième institution de notre terrain. L'extrait que nous présentons ci-dessous évoque ainsi la position « à cheval » du droit dans le champ académique :

Alors, en fait la différence, c'est pourquoi le droit a parfois du mal à trouver sa place dans les sciences sociales ou peut être difficilement compris parmi les sciences sociales. C'est que nous on est à cheval, les études de droit sont à cheval entre deux choses qui peuvent être difficilement conciliables : d'une part la volonté de former un bon juriste, qui est un juriste généraliste, dont là on est encore dans la formation universitaire. Mais les facs de droit ne sont pas des formations professionnalisantes, ne sont pas des écoles professionnelles, mais en général les gens qui s'inscrivent dans les facs de droit ont souvent une raison professionnelle de s'y inscrire : être avocat, magistrat, juriste, etc... Voyez on est pas, y'a moins de liberté intellectuelle, il y a des figures imposées, parce qu'on sait qu'en première année il faut absolument qu'ils aient vu le droit des obligations, parce qu'ils en auront besoin toute leur carrière. Donc il y a beaucoup moins de liberté qu'il pourrait y avoir en psychologie, en sociologie ou en histoire par exemple. Au sujet des écoles de pensée, les économistes en ont beaucoup, les politistes aussi, mais alors les juristes surtout au niveau de la licence il n'y a pas d'écoles de pensée encore. (Enquête n°5, PU, institution n°2)

Ce discours exprime les tensions qui découlent de ce positionnement en qualifiant le droit comme étant « à cheval » dans l'espace académique. Une fois encore, l'argumentation présentée investit la volonté de décrire en quoi le droit « peut être difficilement compris parmi les sciences sociales ». D'ailleurs, cette tension est évoquée ici explicitement alors qu'elle était plus tôt énoncée de manière implicite dans les entretiens précédents. En effet, cet enseignant décrit ici que « les études de droit sont à cheval entre deux choses qui peuvent être difficilement conciliables ». L'aspect davantage scientifique, et technique, du droit transparaît ici dans l'expression selon laquelle « il y a moins de liberté intellectuelle » dans les études de droit que dans les disciplines des sciences sociales. Une fois encore c'est la psychologie qui est évoqué en premier dans l'opposition, suivie de la sociologie, de l'histoire, puis l'économie à nouveau en dernier. La dimension selon laquelle chez les juristes « il n'y a pas d'écoles de pensée » rappelle l'entretien précédemment cité qui utilisait l'expression selon laquelle « mais en fait l'idéologie [...] Nous pas du tout. »

En revanche, si ces dimensions semblent exprimer un ethos professionnel fort partagé entre ces enquêtés, qui est en particulier consolidé autour de la technicité du droit et du raisonnement logique qui en découle, ce discours est apparu dans une forme diamétralement opposée à Sciences Po. Bien

que cette institution ne fasse initialement pas partie des institutions que nous avons retenues dans notre terrain, le positionnement que construit cette école dans sa communication publique nous a incitée à l'intégrer dans notre analyse. En effet, l'École de droit de Sciences Po défend à l'inverse l'idée d'un enseignement du droit du côté des sciences humaines et sociales. Face à cela, cela nous semble incontournable d'intégrer cette institution dans notre analyse en ce qu'elle peut permettre d'expliquer la prégnance de cette opposition dans les définitions que nous avons recueillies par nos entretiens. Nous formulons ici l'hypothèse que ce positionnement « contre » les sciences sociales se superpose à un positionnement « contre » l'École de droit de Sciences Po.

Chapitre 3. Des positionnements concurrentiels dans l'espace des formations

Le chapitre précédent nous a permis de mettre en évidence, par la description de deux oppositions, un discours disciplinaire commun et stabilisé. Ces deux oppositions, cristallisées autour de ce qui relèverait de la « vraie » science, et de ce qui offrirait les conditions d'une science « neutre », ont contribué à définir deux dimensions centrales de ce que nous qualifions d'ethos professionnel des enseignants-chercheurs de droit. En dépit de notre anonymisation des universitaires et des universités, nous nous sommes efforcée d'illustrer les différentes stratégies de positionnements de cette discipline. Or, ces positionnements disciplinaires laissent entrevoir des distinctions internes à la discipline et déterminent en particulier un consensus commun aux formations universitaires. Ce positionnement commun relatif à ce que doit enseigner le droit, et à comment il doit l'enseigner semble exprimer une stratégie de positionnement des formations universitaires vis-à-vis des « nouvelles » formations concurrentes.

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur la description de ces positionnements distinctifs dans l'espace des formations de droit au regard de la concurrence qui s'y exerce. À partir du cas de l'École de droit de Sciences Po, nous nous attacherons à décrire en quoi cette formation – et en particulier depuis l'arrêté du 21 mars 2007 accordant l'autorisation à cette École de présenter des étudiants à l'examen d'entrée du barreau – a conduit les formations de droit à repenser et redéfinir leur conception de l'enseignement du droit. Les différentes stratégies de positionnements qui en découlent seront au centre de notre analyse en deux temps. D'abord, nous présenterons, à partir du cas de l'École de droit de Sciences Po, les controverses autour de l'enseignement de la discipline juridique, puis nous nous exposerons en parallèle les discours universitaires sur ce sujet.

3.1 Un enseignement du droit à l'anglo-saxonne ? Le cas de l'École de droit de Sciences Po

De nombreux travaux ont réactualisé ces dernières années chez les juristes le débat autour de la formation juridique. Si ces controverses ne sont pas nouvelles elles se voient réactualisées par ces mutations académiques, disciplinaires, et professionnelles qui viennent recomposer l'espace des formations en droit. Un colloque interdisciplinaire – rassemblant des juristes, des sociologues, politistes, des historiens et des historiens du droit – a donné lieu à un ouvrage collectif publié en 2018 sous le titre « Qu'est-ce qu'une discipline juridique ? Fondation et recomposition des disciplines dans les facultés de droit »²⁹⁸. L'analyse interdisciplinaire qui y est développée revient sur les différents rapports qui structurent cette discipline autour d'un objet commun, le droit, à la fois « discipline, matière et branche du droit »²⁹⁹. Cet ouvrage va mettre l'accent sur les « divisions institutionnelles universitaires » et en particulier sur la division avec les sciences sociales, au regard des mutations récentes du paysage disciplinaire juridique. La même année, un numéro sur la même thématique est consacré dans la revue *Les cahiers de la justice* et intitulé : « L'enseignement du droit : quelles perspectives ? »³⁰⁰. Deux points communs lient en particulier ces travaux, celui de la comparaison du « système français » avec le « modèle anglo-saxon », et celui de la discussion de l'attachement à « la doctrine ». Les premières lignes de l'introduction de ce dossier de revue illustre cela :

L'enseignement du droit, longtemps monopole de l'Université, se perpétue dans des rituels immuables quelque peu calcifiés : cours « magistraux » et travaux dirigés, faible place de la recherche, concours de l'agrégation qui produit une élite nommée « la doctrine » ... De plus en plus de critiques internes pointent une « culture de l'excellence autocentrée » née de ce concours (Jean Danet) qui n'admet pas la moindre remise en cause et se fige. Ruth Sefton-Green (École de droit de la Sorbonne) déplorait dans un précédent numéro des *Cahiers* (2017/4) le découpage des matières universitaires qui ne correspondent plus à la réalité sociale. Selon elle, il fallait enseigner « moins de droit »

²⁹⁸ Audren, Frédéric, Barbou des Places, Ségolène, *Qu'est-ce qu'une discipline juridique ? Fondation et recomposition des disciplines dans les facultés de droit*, LGDJ Lextenso, 390 p., 2018.

²⁹⁹ *Ibid.*

Voir aussi Jestaz, Philippe, Jamin, Christophe, *La doctrine*, Dalloz, coll. « Méthodes du droit », 2004, ou encore Chevallier, Jacques, *L'enseignement du droit en question. Administration et politique : une pensée critique et sans frontières*, Presses universitaires de Grenoble, pp. 111-120, 2009.

Pour une perspective historique voir Halpérin, Jean-Louis, « L'histoire du droit constituée en discipline : consécration ou repli identitaire ? », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. n° 4, no. 1, pp. 9-32, 2001.

Pour une approche interdisciplinaire voir le dossier coordonné par Myriam Aït-Aoudia, Liora Israël et Rachel Vanneville : Aït-Aoudia, Myriam, Vanneville, Rachel « Le droit saisi par son enseignement. Présentation du dossier », *Droit et société*, vol. 83, no. 1, pp. 7-16, 2013.

³⁰⁰ « L'enseignement du droit : quelles perspectives ? », *Les Cahiers de la Justice*, pp. 209-210, 2018.

pour obtenir une pédagogie aux contenus diversifiés et centrés sur la qualité de l'apprentissage. À ce vent critique s'ajoute le fait que nos facultés de droit qui gèrent un enseignement de masse (elles forment cette année 200 000 étudiants) perdent leur monopole dans la délivrance des diplômes. Elles font l'objet depuis peu d'une concurrence inédite de la part d'institutions notamment les écoles de commerce. Des nouvelles conceptions pédagogiques apparaissent. C'est ainsi que Sciences po propose des cursus de formation de brève durée (deux ans au lieu de quatre ou cinq ans), développe les cliniques du droit (ateliers pratiques) supprime les cours en amphithéâtre au profit des séminaires fondés sur une « pédagogie inversée » (Christophe Jamin). On retrouve ici le refus des universitaires américains d'enseigner le droit « dans les livres » comme si l'on voulait former les vétérinaires au seul contact de peluches, disait avec malice le juriste Jérôme Franck. Cela ne pouvait pas ne pas provoquer des réformes au sein de nos facultés de droit³⁰¹.

La menace, ou plutôt, la concurrence, dont les formations universitaires de droit sont l'objet apparaît dans ce texte comme l'élément déclencheur de ce qui serait des nécessaires réformes. Plusieurs points expriment les enjeux particuliers à laquelle la discipline juridique fait face en tant que discipline au fonctionnement relativement autonome dans le système universitaire français, par exemple sur le concours de l'agrégation du supérieur, ou bien sur l'enseignement qu'elle dispense à un public étudiant « de masse ». Parallèlement, sont mis en évidence des enjeux communs au champ académique que sont notamment les incitations à la modernisation et à la professionnalisation. Les débats en faveur de l'importation en France de « cliniques du droit »³⁰² illustrent la forme que prennent ces questionnements pour la discipline juridique. En plus de proposer une « pédagogie inversée » et des « ateliers pratiques » les cliniques du droit particulièrement développées aux États-Unis organisent « la formation des étudiants [s'effectue] par une expérience pratique du droit au service des populations défavorisées »³⁰³. De ce modèle d'enseignement particulier découle des questionnements autour de la place à accorder aux sciences sociales dans l'enseignement du droit en France.

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² Voir sur ce point Jamin, Christophe, « Cliniques du droit : innovation versus professionnalisation ? », *Recueil Dalloz*, pp. 675 s., 2014, ou bien Danis-Fatôme, Anne, Hennette-Vauchez, Stéphanie, Sinopoli, Laurence, « L'enseignement universitaire clinique du droit (EUCLID) », *Recueil Dalloz*, p. 672, 2012, ou encore pour une vision anglo-saxonne de ces cliniques voir R. J. Wilson, « Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education », *Pen State International Law Review*, vol. 22-3, pp. 421-431, 2004.

³⁰³ Babcock, Sandra, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques, Volume 1*, 2017.

Au cœur de l'enseignement du droit, de ses pratiques et de ses réflexions, se situe ce que les juristes nomment « la doctrine ». Cette expression recouvre la production de la pensée juridique réalisée par les juristes ou autrement dit à la fois le droit, ses sources et ses auteurs. De ce fait, la doctrine juridique, « partie prenante au processus de production du droit », tient à être distinguée de la science juridique qui « se place en position d'extériorité par rapport à lui [le droit] » pour reprendre les termes de Jacques Chevallier dans son article « Doctrine juridique et science juridique »³⁰⁴. La doctrine est également un support majeur pour l'exercice du droit, et cela particulièrement en France, puisque le droit repose sur une tradition « civiliste ». En effet, la tradition « civiliste » présuppose que les décisions de justice reposent non pas sur les décisions judiciaires précédentes le cas à étudier, mais sur le droit codifié, les textes de loi faisant référence³⁰⁵. En droit civil et à la différence du Common Law, la doctrine prime donc sur les décisions judiciaires. Comme l'expriment Philippe Jestaz et Christophe Jamin dans leur ouvrage éponyme,³⁰⁶ la doctrine « se donne pour mission de commenter le droit positif », et ne « comprend que des professionnels du droit et dans la seule mesure où ils se livrent à cette tâche de commentaire »³⁰⁷. Cette posture illustre la dimension d'auto-référence du droit puisque ne sont compris dans ce qui forme « la doctrine » que les travaux qui prennent pour objet le droit mais qui ne proviennent que de producteurs internes à la discipline juridique. Cette séparation disciplinaire au sein de la définition de la doctrine illustre l'importance des enjeux que constitue la controverse autour des institutions en droit de dispenser un enseignement de droit. Philippe Jestaz et Christophe Jamin avancent à ce sujet que « cette conception traduit un véritable divorce entre droit et sciences humaines, mais aussi par contre-coup une homogénéité profonde de la doctrine »³⁰⁸. Or, Christophe Jamin, co-directeur de cet ouvrage, a été le premier directeur de l'École de droit de Sciences Po.

La considération de la stratégie de différenciation de Sciences Po dans l'espace disciplinaire s'appuie largement sur la prise en compte des positionnements différenciés à l'égard d'un échange entre le droit et les sciences humaines et sociales. Nous avons présenté dans le chapitre précédent les réticences qui ont pu apparaître envers ce rapprochement dans les discours des enseignants-chercheurs que nous avons pu rencontrer. Ce positionnement universitaire commun – qui s'efforçait de définir le droit en le distinguant des sciences humaines et sociales – superpose un positionnement discipline avec une stratégie de distinction dans le champ de l'enseignement du droit, et comme nous l'avons avancé dans cette thèse, vis-à-vis de Sciences Po. La modification de la

³⁰⁴ Chevallier, Jacques, « Doctrine juridique et science juridique », *Droit et société*, pp. 103-119, 2002.

³⁰⁵ Pour une analyse de droit comparée voir Dainow, Joseph, « The Civil Law and the Common Law: Some Points of Comparison », *American Journal of Comparative Law*, 1967.

³⁰⁶ Jestaz, Philippe, Jamin, Christophe, *La doctrine*, Dalloz, 2004.

³⁰⁷ *Ibid.*, voir p. 171 dans Jestaz, Philippe et Jamin, Christophe, *La doctrine*, Dalloz, 2004.

³⁰⁸ *Ibid.* p. 171

précédente loi de 1998 par l'arrêté du 21 mars 2007 a légalisé et institutionnalisé la possibilité de Sciences Po de présenter des candidats issus de sa formation à l'examen d'entrée du barreau. Cet arrêté a été le point de départ de mobilisations universitaires. La contestation s'est exprimée selon différentes modalités (pétition, recours administratifs, publication de tribunes dans des revues juridiques et des quotidiens nationaux ainsi que dans des blogs de droit). Myriam Aït-Aoudia recense les différentes temporalités de cette controverse dans un article intitulé « Le droit dans la concurrence. Mobilisations universitaires contre la création de diplômes de droit à Sciences Po Paris » paru en 2013 dans la revue *Droit et Société*³⁰⁹.

D'une part, cet arrêté est venu modifier l'autonomie que possédaient jusqu'alors les formations universitaires de droit en ce qu'elles possédaient le monopole de la délivrance des diplômes de droit, malgré l'enseignement de cette discipline historiquement présent dans des formations non universitaires, et notamment des grandes écoles, telle que l'École polytechnique par exemple. D'autre part, il a offert un terrain de positionnement distinctif de l'École de droit de Sciences Po construit contre les formations universitaires présentées comme désuètes. Cette École de droit indique ainsi proposer un enseignement autour des « approches globales, critiques et pluridisciplinaires du droit et de la pensée juridique » proposant un enseignement du « droit sur le terrain »³¹⁰.

Encadré n°2 : L'École de droit de Sciences Po

L'École de droit de Sciences Po a été créée en 2009, soit deux ans après l'arrêté de 2007 autorisant sa présentation de candidats à l'examen du barreau. Cette école indique pour principale ambition à destination de ses étudiants de « relever le défi de les former par une méthode pédagogique interactive et propre à développer l'esprit critique » ainsi que de leur permettre « de rejoindre le barreau, l'entreprise, les organes de régulation de l'économie ou la magistrature »³¹¹. La présentation de cette école sur son site web identifie ainsi « trois axes principaux » et « centre d'intérêts de ses membres » que sont les cultures juridiques, la globalisation, et le champ économique du Droit³¹². Cette école se structure sur deux diplômes de master dans deux cursus distincts, le premier « Carrières judiciaires et juridiques » et le second « droit économique ».

³⁰⁹ Aït-Aoudia, Myriam, « Le droit dans la concurrence. Mobilisations universitaires contre la création de diplômes de droit à Sciences Po Paris », *Droit et société*, vol. 83, no. 1, pp. 99-116, 2013.

³¹⁰ <https://www.sciencespo.fr/ecole-de-droit/>

³¹¹ Voir la présentation en ligne ici :

<https://www.sciencespo.fr/ecole-de-droit/fr/content/presentation-de-lecole-de-droit.html>

³¹² Voir la présentation de l'École de droit sur le site de Sciences Po à l'adresse suivante :

<https://www.sciencespo.fr/ecole-de-droit/fr/content/recherche>.

L'actuel doyen de cette école, Sébastien Pimont, professeur des universités et ancien doyen de l'Université de Savoie, détermine 3 priorités à mettre en œuvre par cette prise de fonction :

- Faire vivre le projet pédagogique de l'École de droit : ce projet permet de former en 2 ans des juristes de très haut niveau, capables de s'adapter à un environnement incertain et changeant, sans exiger, lors de leur admission, de prérequis juridiques. Une telle ambition repose sur les solides connaissances des étudiants venant du collège universitaire ou de l'extérieur. Sans négliger la théorie, le modèle pédagogique adopté laisse une large place à la pratique et met en œuvre depuis l'origine une « pédagogie inversée ». Il entend ainsi développer une forte capacité d'initiative et de stratégie chez les étudiants de l'École.
- Adapter la formation, tenir compte d'un certain nombre de nouveaux enjeux comme ceux liés à la montée du numérique et de l'intelligence artificielle ou ceux attachés à la transition énergétique et à la justice climatique.
- Maintenir et développer une discussion permanente avec l'ensemble des parties prenantes : les étudiants, les enseignants, les professionnels (cabinets d'avocat, ONG, institutions publiques, entreprises, associations, syndicats, etc.), le Collège universitaire et les autres Écoles de Sciences Po³¹³.

Le positionnement pédagogique original qu'entend défendre cette institution apparaît bien ici dans ses dimensions visant la modernité, le regard vers l'international et un accès aussi bien vers les entreprises que les sciences sociales. Ce positionnement repose ainsi sur le développement d'une « pédagogie inversée », une « forte capacité d'initiative et de stratégie chez les étudiants » ainsi que la volonté de « tenir compte d'un certain nombre de nouveaux enjeux comme ceux liés à la montée du numérique et de l'intelligence artificielle ou ceux attachés à la transition énergétique et à la justice climatique ».

Nous avons réalisé un entretien avec un membre de l'École de droit de Sciences Po qui y enseigne, et y occupe d'importantes responsabilités pédagogiques. Cet entretien permet de saisir en quoi le positionnement de cette école à l'égard de l'enseignement du droit, et en particulier des sciences sociales, y est tout autre. Dans l'espace concurrentiel des formations du supérieur au droit, Sciences Po se positionne explicitement en concurrence, et cela, par un rattachement du côté du modèle anglo-saxon. C'est ce qu'illustrent les propos de cet enseignant :

³¹³ <https://newsroom.sciencespo.fr/sebastien-pimont-est-nomme-doyen-de-lecole-de-droit-de-sciences-po/>

Donc l'École de droit de Sciences Po apparaît comme un opérateur un peu particulier, en concurrence, même si j'aime pas tellement ce mot ici, avec les facultés ou les universités en ce que l'École de droit de Sciences Po peut aussi former les étudiants qui, diplômés par ses soins, pourront passer l'examen du barreau. [...] C'est un modèle pédagogique différent c'est un modèle qui ressemble sans doute un peu plus à un modèle pédagogique nord-américain même s'il est loin d'en épouser toutes les formes, mais l'École de droit de Sciences Po à cette particularité d'accueillir des étudiants qui n'ont pas fait de droit ou qui n'ont pas forcément fait de droit avant d'arriver chez nous et nous intervenons au niveau d'un second cycle c'est-à-dire à un niveau master. [...] (Enquête n°6, PU, institution n°4)

Ce positionnement du côté du modèle anglo-saxon, et en particulier au modèle « nord-américain », partagerait avec ce modèle une conception du droit qui serait « plus réaliste », à l'écart des débats sur la neutralité, et surtout dans un dialogue avec les sciences sociales comme peut l'exprimer le deuxième extrait ci-après :

Donc pour mille raisons en France le modèle, en dépit de ces mouvements, celui qui va être retenu est un modèle formel, formaliste en reflux ou en retour du formalisme. Aux États-Unis d'Amérique non, et il est vrai que dans la pensée d'un certain nombre de fondateurs de l'École de droit à Sciences Po il y a une influence nord-américaine forte qui vient du réalisme et des représentants, enfin de ceux qui aux États-Unis aujourd'hui imaginent incarner encore le réalisme, les *critical legal studies* ou des choses comme ça. Et oui c'est minoritaire en France oui. [...] On dit une conception dogmatique, on insiste encore ici, et on emploie encore l'expression d'une formation technique, un tournant technicien ou techniciste, on peut encore parler de doctrinal, dogmatico-doctrinal tous ces mots pour essayer de montrer un savoir logico-formel qui a ses propres références et qui se veut autonome. (Enquête n°6, PU, institution n°4)

Cette question de la neutralité du droit, de ses praticiens et de ses méthodes, dans laquelle vient s'inscrire la stratégie de positionnement de Sciences Po mobilise toute la construction historique de ce champ dans laquelle cette dimension occupe une position cruciale. L'enseignement de la discipline s'appuierait de ce fait sur un parcours interdisciplinaire, avec des étudiants qui découvrent le droit en master après « un premier cycle de sciences sociales », et dont le recrutement est présenté comme plus large que ce qui se fait à l'Université :

C'est un « bachelor », c'est un équivalent du grade licence, mais le diplôme délivré par Sciences Po à la fin des trois premières années est un diplôme qui sanctionne un niveau supérieur de premier cycle, de sciences sociales générales si j'ose dire même si c'est un peu idiot de le dire comme ça. Des étudiants qui ont suivi un cursus en économie, histoire, sciences po, droit, socio, plus humanités puisqu'il y a un certain nombre de matières philosophiques et littéraires qui sont enseignées aussi. Ce sont des généralistes en sciences sociales et parmi ces étudiants certains choisissent de venir à l'École de droit. Ceux-là ont fait quelques cours de droit mais comme ils ont fait des cours d'économie, de sociologie, d'histoire, de sciences politiques bref ils n'ont pas fait que du droit. Autrement dit ils ne sont pas du tout dans la même situation que les étudiants qui viennent des facultés de droit qui eux ont fait généralement une licence en droit. Quoique, il se généralise de plus en plus des bi-licences voire des licences sur un modèle anglo-saxon avec majeures qui sont choisies au fur et à mesure. Ça existe de plus en plus dans le système universitaire académique français. [...] Bref on essaye d'avoir un recrutement le plus large possible. Ce qui explique notre modèle pédagogique qui n'est pas le même que celui des facultés de droit parce que notre enjeu à nous est de former des juristes en deux ans plus une année de césure pour un certain nombre d'entre eux. (Enquête n°6, PU, institution n°4)

De ce fait, il mettait en évidence la plus-value apportée par l'interdisciplinarité de ses étudiants contre l'enseignement « purement formel » dispensé à l'Université :

Oui ils n'ont pas été formés de la même manière et c'est ce que les recruteurs peuvent sentir et nos amis et collègues, je suis moi-même professeur des universités (rire). Donc ce que nos amis et collègues peuvent reprocher aux étudiants, non pas à juste titre, qui sortent de l'École de droit c'est qu'ils n'ont pas fait que du droit. Autrement dit l'idée c'est d'essayer d'inculquer un enseignement du droit à nos étudiants qui ne soit pas un enseignement que je pourrais qualifier de « purement formel » ou de « purement technique », mais un enseignement du droit en contexte. Autrement dit, une idée assez simple qui pourrait montrer ce que c'est, c'est de dire dans la décision de dire le droit dans telle ou telle manière évidemment il n'y a pas que du droit. Il y a une réflexion sur les conséquences de cette décision, conséquences économiques, sociales... et puis il y a un certain nombre de motifs qui animent chaque acteur. Et ce que l'on essaye de faire comprendre c'est sans doute cette mise en contexte de la technique juridique autrement dit une façon d'enseigner le droit qui est une façon que l'on pourrait qualifier de, entre

guillemets, « critique » mais en tout cas contextualisée. Et selon laquelle, ce qui conditionne, et qui fait que le droit est ce qu'il est, ne vient pas que du droit. (Enquête n°6, PU, institution n°4)

Ces différents extraits expriment le positionnement différencié de Sciences Po dans l'espace des formations de droit. Or, il découle de cette distinction différentes dimensions dans le positionnement des formations universitaires, et dont la dimension principale et celle de construire un discours universitaire commun, harmonisé face à la concurrence.

3.2 Construire un rapport au droit commun dans la concurrence universitaire partagée

L'accroissement de la concurrence dans l'espace des formations de droit – notamment par la modification de l'offre de formations concurrentes et plus largement par les réformes de qui s'exerce sur l'enseignement supérieur – semble induire en retour la construction d'un rapport au droit commun aux formations universitaires pour faire face à la concurrence. Il découle de cette lutte pour maintenir une identité disciplinaire et professionnelle partagée trois conséquences majeures. D'abord, nous l'avons évoqué, cela pour conséquence de consolider et d'harmoniser les positionnements des formations universitaires contre différentes entités décriées – les sciences sociales, la partialité, etc. – mais aussi d'amoindrir les disparités au sein de l'enseignement universitaire de droit. Toutefois, si l'enseignement dispensé est présenté comme relativement équivalent entre les formations, cela encore par l'argument techniciste, il en ressort l'évocation de distinctions dans les institutions les plus dominées, et en particulier par la distinction entre les formations de Paris, et les autres. Enfin, il en ressort un positionnement collectif contre les formations non universitaires et en particulier celle de Sciences Po, comme peut l'exprimer plus largement la controverse au sein du champ face à l'arrêté de 2007.

Nous l'avons étudié dans le chapitre précédent, le positionnement disciplinaire de la discipline juridique vis-à-vis des autres positionnements est un enjeu de définition primordial qui oscille entre l'opposition avec les uns et le rapprochement avec les autres. Or, à de nombreuses reprises, les discours des enseignants-chercheurs que nous avons recueillis se sont attachés à mettre en avant la dimension d'harmonisation entre les licences de droit, parfois entre les établissements, et de manière plus large dans l'enseignement du droit dispensé au sein du champ disciplinaire universitaire. À l'inverse, et toujours dans un second temps, la tendance à se démarquer par son établissement ou sa spécialité juridique apparaissait également. Le contexte politique et académique dans lequel nous avons réalisé notre enquête est un élément d'analyse primordial face à ses

oppositions et rapprochements. En effet, l'enseignement supérieur est profondément marqué par des politiques scientifiques et éducatives qui assoient la concurrence entre les établissements et les nations, en particulier depuis la fin des années 90³¹⁴. Le processus national de différenciation des établissements devenus « autonomes » n'est pas sans affecter ce besoin de remettre sur le devant de la scène ce qui constitue les dimensions communes de la discipline. De plus, nos entretiens ont été effectués dans la période précédant les derniers moments de la mise en place de la loi de programmation pour la recherche, ce qui n'a pas manqué d'être évoqué pas nos enquêtés.

Face à cela, la dimension d'harmonisation entre les formations – et parallèlement la contestation d'une concurrence entre les établissements – semble particulièrement valorisée dans les discours de différents enseignants. Les propos d'un de nos enquêtés illustrent bien cela en indiquant au sujet de la distinction entre les formations que « pour l'instant et de mon point de vue sur le droit y'en a pas » :

On est dans une ligne où dans dix ans on va voir de grandes différences entre les établissements. Les licences vont avoir des volumes horaires différents, là après on pourra plus dire ce que je vous dis en ce moment. Que c'est pareil partout et qu'il faut pas... malheureusement le choix c'est de cibler certains établissements et de mettre le paquet financièrement selon certains établissements et puis les autres ils feront comme ils peuvent. Donc ça coûte très cher un diplôme, toutes les universités ne pourront pas se permettre de maintenir un diplôme avec beaucoup de cours, un encadrement très fort... Faut payer les salaires. Et là on verra de vraies différences et ça accentuera ce qui pour l'instant est plus une concurrence symbolique. Après y'aura des justifications à cette concurrence. Là pour l'instant et de mon point de vue sur le droit y'en a pas. (Enquête n°4, PU, institution n°1)

Contre cette concurrence qui serait pour l'instant de l'ordre du « symbolique », il apparaît nécessaire de proposer en retour un autre point de vue, celui de la similitude entre les parcours et les établissements. Cet enseignant regrettait d'ailleurs plus tard dans l'entretien le temps de trajet des étudiants, qui dès la première année – n'étudiait pas le droit dans l'université la plus proche de chez eux. Les propos de cet enseignant illustrent ce paradoxe, et la tension sous-jacente entre la contestation des différences et l'observation des stratégies étudiantes qui seraient de plus en plus « précoces » :

³¹⁴ Voir sur ce point Fondu, Quentin, Sargeac, Mélanie, Waltzing, Aline, « La constitution d'un "champ de la réforme" universitaire ? – Le programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'OCDE (1969-2012) », Sciences Po Lyon, 5 juillet 2018, et Sciences Po Bordeaux, 2 juillet 2019.

Oui ils ont choisi, ils sont très contents, mais moi je suis très modérée contrairement à mes collègues qui au nom de la concurrence sont prêts à dire n'importe quoi. Et là là-dessus y'a un discours qui les écrasent, ils sont dans l'inquiétude, ils cherchent tout de suite les meilleurs établissements, ils cherchent tout de suite... Je pense qu'au niveau de la licence c'est pas justifié. Les enseignants ont une formation très homogène, on a une formation nationale, d'ailleurs nous on circule d'établissements en établissements. Ça changera peut-être si les réformes qui arrivent là passent mais en l'état c'est quand même ça notre situation, on se recrute au niveau national, par les CNU, etc. Y'a pas d'inquiétude à avoir même si y'a le grand prof ceci où voilà. (Enquête n°4, PU, institution n°1)

Nous pouvons observer dans ce discours les enjeux de compétition qui sous-tendent la distinction entre les formations, en termes de captation de public, d'image, de positionnement académique, etc. Ces « choix » d'établissement des étudiants viennent ainsi se superposer à un espace francilien des disciplines concurrentiel, à un niveau d'études où cela ne serait pas pertinent d'un point de vue strictement scolaire. Ce sentiment d'une perception de plus en plus précoce chez les étudiants des enjeux du choix des options ou des établissements est apparu plusieurs fois dans les entretiens recueillis auprès des enseignants-chercheurs des formations universitaires comme peut l'illustrer cet autre entretien au sujet de la spécialisation des étudiants :

Après ils ont pas trop vite à se spécialiser en public et privé mais ils sont souvent paniqués en L3. On leur dit assez vite il faut qu'ils choisissent ce qu'ils vont faire plus tard, leur métier, et donc qu'ils se spécialisent dans quelque chose qui leur donnera du travail. Et on leur dit souvent, c'est ce que j'ai comme retour parfois, que c'est en droit privé bien sûr qu'ils ont plus de débouchés. Souvent de la part de collègues. C'est aussi un discours que j'ai entendu en tant qu'étudiant, c'est un peu un discours présent sans être présent. Ça doit exister dans toutes les facs, mais c'est quelque chose si vous voulez que j'ai jamais entendu directement. Mais je sais que quand on est étudiants cette idée est présente. Donc je pense qu'il y en a beaucoup qui se disent qu'en droit public il n'y a pas de débouchés. Il y a bien sur la recherche mais aussi les concours administratifs, enfin y'a énormément de choses. C'est quelque chose de très présent, et de plus en plus aujourd'hui, enfin moi je trouve. Quand j'entends les étudiants ils sont très angoissés par le choix d'un M1 et par ce choix public/privé. Je trouve que c'est très très marqué, beaucoup plus maintenant.

Cette perception par les enseignants-chercheurs d'une maîtrise par les étudiants de stratégies à développer pour leur carrière étudiante, répétée dans les entretiens, induit un sens du placement corrélé avec les dispositions des étudiants³¹⁵. Les stratégies étudiantes n'y sont pas décrites exclusivement à travers un « choix » du droit par attrait pour la discipline, mais par un choix parmi l'espace des possibles d'après les propos de cet autre enseignant :

J'ai le sentiment que la plupart des étudiants même quand ils commencent leur licence et qu'ils ne savent pas très bien pourquoi, l'objectif c'est d'aller le plus loin possible et pas juste jusqu'en L3. Ils ont intégré bien avant nous cela ; car l'objectif c'est d'avoir du travail. Je crois que c'est assez rare les étudiants qui sont là parce que c'est sympa d'apprendre. Nombreux sont ceux qui restent mais qui disent que ça ne leur plaît pas. Le droit peut être perçu par beaucoup d'étudiant comme quelque chose de non spécialisant.

Il apparaît ici une tension entre d'une part, ce que représenterait le droit pour les étudiants et pour les enseignants, et d'autre part l'intériorisation de stratégies par les étudiants dont la pertinence est relativement contestée par les enseignants. Comme l'expriment les propos d'un précédent enquêté, le clivage des écoles tiendrait davantage aux personnes qu'à des différences théoriques :

Mais en fait quand on regarde, quand les oppositions existent, entre public et privé, et puis après je vais vous dire en quoi disciplinairement c'est assez artificiel, mais quand le clivage il existe, c'est souvent des clivages qui tiennent aux personnes. (Enquête n°x, PU, institution n°x)

Cette défense d'une vision harmonisée des licences de droit ne semble pas si éloignée de la perception d'une neutralité du droit, gommant ainsi les dimensions politiques sous-jacentes, et nécessaire à la pensée méritocratique, comme peut le laisser entrevoir le début de l'extrait qui suit :

Moi je pense que les étudiants passent plus de temps dans les transports, que de loisir, ou à travailler, ou à faire des choses qui les détournent de leurs études. Si y'a un moment où ils perdent du temps c'est les études en Île-de-France. On a pas de chiffrage, la présidence a cartographié un peu, on a une cartographie globale. Mais c'est clair qu'avec la désectorisation maintenant, y'en a qui viennent de très très loin. Toutes les filières

³¹⁵Voir sur le sujet, François, Jean-Christophe, Poupeau, Franck, « La différenciation socio-spatiale des circuits de scolarisation. Enquête sur les pratiques de placement scolaire en contexte de gentrification », *Revue française de sociologie*, p. 93-126, 2008 et Frouillou, Leïla, *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, La Documentation Française, 2017.

sélectives sont désectorisées complètement, en droit allemand ils recrutent au niveau national. À la limite s'ils déménagent de fait mais l'entre-deux... c'est pas normal d'avoir des étudiants qui viennent de Melun alors que y'a Assas à Melun. [...] Je crois pas qu'ils auraient été plus malheureux à Melun. Je suis très contente ; je suis sûre qu'ils sont très bien traités ici mais si c'est pour faire 3h de transport par jour je préférerais qu'ils bossent leur TD à la bibliothèque à 20 min de chez eux. [...] Qu'elle soit utile [la désectorisation] dans certains cas c'est incontestable mais elle a plus eu pour effet d'éloigner les élèves de leur lieu d'enseignement que de les rapprocher. (Enquête n°4, PU, institution n°1)

Ce discours est partagé par un autre enseignant d'un établissement parisien central, dans lequel on retrouve également cette tension entre la reconnaissance de variations entre les établissements et la contestation de leurs effets dans les pratiques enseignantes :

Et ce qui fait que quand on se retrouve dans un même cénacle je dirais y'a pas vraiment de différences. Après les différences peuvent être d'autres ressorts, mais en tout cas il est pas au niveau de la formation, vous avez pas l'idée qu'il y aurait une formation nanterroise, qui s'opposerait à une formation d'une université parisienne intra-muros, qui serait encore différente de la formation rennaise...ca ça n'existe pas. Sur la licence ça n'existe pas. Ensuite, mais ça c'est des parties qui sont intellectuelles, des parties qui peuvent être aussi des parties politiques, des prises politiques, d'interprétation et d'approche de la discipline ; ensuite vous pouvez avoir des écoles qui apparaissent mais ces écoles, hier elles apparaissaient au niveau de la deuxième année de master. C'était ça qui créait alors une identité plus personnelle du juriste, donc y'a des écoles. Après on peut parler d'écoles dans certains domaines de spécialité, notamment dans le mien, y'a une école de X, y'a eu une école de X, voilà. Mais sinon je trouve qu'on est très semblables, je dis pas interchangeables, mais on est très très très semblables. (Enquête n°x, PU, institution n°x)

Or, cet enseignant déclarait plus tôt dans l'entretien que la différenciation se jouait en revanche vis-à-vis des formations non universitaires :

Par exemple si vous allez sur les sites des différentes universités avec une composante juridique le constat que vous pouvez faire c'est que la licence, ce qu'on appelle le « L », les trois années de licences elles sont organisées quasiment de la même manière. Elles sont quasiment organisées de la même manière parce que et c'est pour ça que je dis que c'est à l'université qu'on forme les juristes et qu'on ne va pas les former dans des écoles

de commerce ou bien encore dans des établissements comme les IEP c'est que cette licence c'est un tronc commun, c'est de la culture juridique. (Enquête n°x, PU, institution n°x)

Il est intéressant de noter que cette même personne relevait une importance fondamentale avec les diplômés de droit de Sciences Po qu'elle refusait de qualifier de juristes. Cette lutte pour définir ce qui fait ou non partie du champ, ce qui mérite ou non d'être qualifié de formation juridique, est particulièrement présente dans le discours de cet enseignant. Comme il l'indique, la reconnaissance de Sciences Po en tant que formation juridique par les collègues universitaires n'est pas évidente :

Je pense que le droit a une particularité, en tout cas encore aujourd'hui, et les universitaires, et j'insiste bien sur les universitaires, cherchent véritablement à préserver cette identité c'est que le droit est une discipline qui est enseignée à l'université aujourd'hui, et qui n'est pas enseigné ailleurs. C'est-à-dire que Sciences Po dit faire du droit mais ne forme pas des juristes. Voilà. La formation des juristes elle reste encore à l'heure actuelle dans les universités. (Enquête n°x, PU, institution n°x)

Cette disqualification à l'égard de la formation de Sciences Po en tant que formation juridique n'est pas anodine puisqu'elle correspond à la stratégie qui a été mise en place par les universitaires pour s'opposer à l'arrêté de 2007. En effet il s'agissait « pour ses initiateurs, d'avoir accès aux curricula des deux diplômes afin de juger de la qualité de l'enseignement juridique dispensé, et de pouvoir alimenter le recours en annulation » comme le rapporte Myriam Aït-Aoudia dans son article³¹⁶. Les demandeurs font valoir « l'urgence » et considèrent que les ministères ont commis une « erreur manifeste d'appréciation » en accordant l'équivalence à la maîtrise en droit à deux mentions qui ne présentent pas des « cursus juridiques complets ».

En revanche, des discours relèvent des distinctions internes aux formations universitaires aux extrémités du champ, et notamment dans les formations de banlieue parisienne :

Paris centre reste plus attractif pour une question de localisation, de prestige, de tradition, pourtant on fait des choses mais ça reste vrai partout je crois : le nom de l'université, quand on lit « UPEC » bah on sait pas ce que c'est alors que Paris 2... pourtant y'a de beaux efforts qui sont faits, et nos masters attirent aussi, y'a du monde en master quand même, y'a des universités qui sont pas choisies, tout le monde préfère être à Paris qu'en province. Par exemple tel ou tel master, on a des beaux masters qui

³¹⁶ Aït-Aoudia, Myriam, « Le droit dans la concurrence. Mobilisations universitaires contre la création de diplômes de droit à Sciences Po Paris », *op.cit.*

attirent, mais quand même Paris 1, Paris 2 attirent plus, et Nanterre a réussi à se créer une spécificité qui ferait qu'on pourrait vraiment choisir Nanterre pour ses choix pratiquement politiques. Créteil non n'a pas cette spécificité. Si on n'a pas eu Paris 1 et Paris 2 on va atterrir à Créteil et peut-être quand on aura vraiment mis en place ces axes avec des masters spécialisés et interdisciplinaires peut-être là y'aura-t-il une spécificité mais pour l'instant c'est pas suffisamment le cas.

Ce discours est particulièrement intéressant en ce qu'il laisse entrevoir d'une part, que la perception des différenciations entre les formations est plus bien forte dans les institutions dominées du champ académique, et d'autre part, que la différenciation des formations apparaît ici non pas contestée mais à affirmer en tant que stratégie de positionnement. En effet, la fin de l'entretien indique en particulier que la consolidation de l'offre de formation en master contribuerait à créer une « identité » de l'établissement, ou autrement dit de consolider une « marque » universitaire. De plus, organiser cette prise en compte des stratégies de positionnement des établissements peut intervenir au sein même des enseignements à travers les encouragements des enseignants. En effet, pour certains enseignants-chercheurs qui perçoivent cette concurrence, l'enjeu est de l'énoncer aux étudiants :

Ça ça m'agace mais l'objectif... ils ont le fantasme de Paris. Moi je leur dis qu'ils doivent partir en province le plus vite possible. Le fantasme de Paris 1 et Paris 2, pour beaucoup le fantasme et ça je le comprends c'est d'aller à Paris 2. Moi je leur dis y'a aussi Paris 1, Paris 10, les centrales parisiennes quoi, moi je leur dis qu'il faut qu'ils quittent Créteil s'ils peuvent, s'ils sont assez bons pour quitter Créteil, il le faut c'est nécessaire. S'ils le peuvent dès le master 1 il le faut. Dans tous les cas j'essaye vraiment de leur faire rentrer dans la tête que dès la première année travailler dur et faire des bonnes études c'est se mettre dans une position où on a des choix dans la vie, le premier, le second et ne se retrouve pas seulement imposés les choix que l'on n'avait pas voulus. Et j'essaye de leur faire comprendre que les facs qu'ils n'avaient pas forcément envisagées elles sont très bonnes. La plupart ils n'ont jamais mis les pieds dans une ville en province, sauf parfois Marseille ou Lyon parce que c'est une ville de foot. Et ils ne comprennent pas que ce sont de très très, d'excellentes facs. Parfois beaucoup plus vieilles que celles de Paris et qui ont de très très bons masters 2 qui les valoriseraient beaucoup, beaucoup mieux que les masters qui les rejetteraient en Île-de-France. Et que pour eux Paris 1, Paris 2 et parfois Paris 10 peut-être, et à défaut Créteil, plutôt que rester ici avec le parcours qu'ils auraient ils seraient acceptés à Toulouse, Bordeaux, Lyon, Lille Rennes Marseille. Et que

ça les valoriserait beaucoup de montrer qu'ils sont capables d'aller dans une autre ville. Pour le dire crûment ils ont un esprit de cité, de banlieue, sur lesquels j'ai commencé à travailler dès la première année, de leur faire comprendre qu'il faut qu'ils partent de ça, qu'ils tissent des liens au sein de leur classe entre camarades.

Bien que probablement biaisé par notre qualité de sociologue, un extrait d'un autre entretien présente ce ressenti d'une scolarité qui varie en fonction des établissements, par une socialisation différenciée des étudiants, et parfois entre les différents sites d'une même université :

J'avais remplacé un collègue, nommé au dernier moment, en troisième année à Assas, et en même temps je faisais le même cours à Melun. C'est des publics qui n'ont pas les mêmes aspirations, en troisième année je veux dire. En troisième année au centre Assas vous avez des gens qui ont une motivation générale très forte et ils veulent être énarques, être dans les grands cabinets d'avocats qu'on ne trouve pas chez les étudiants de Melun. Eux ils sont pas plus mauvais mais ce qu'ils veulent c'est travailler dans une collectivité locale, une administration municipale... c'est ça leurs horizons. Ils ont la même formation, le même diplôme mais... ce n'est pas précisé sur le diplôme mais ce sont plus des horizons socio-professionnels qui les distinguent. À Assas ils sont presque dans une logique de concours : il faut que j'aie ce stage, que je sois dans tel cabinet, etc... et donc à Melun c'est plus provincial. Melun ils ne pensent pas à l'ENA alors que ceux d'Assas ils pensent qu'à ça. Le niveau est bon il faut dire. Au centre Assas j'ai le sentiment qu'il y a une sorte de compétition générale qui fait qu'ils sont extrêmement rigoureux. Par exemple à Assas, si vous restez dans l'amphi pendant la pause vous avez dix minutes de question assez techniques, pas faciles, et vous devez répondre de but en blanc sans préparation... Ils sont hyper motivés. L'étudiant du centre Assas il s'interroge déjà sur sa carrière, ce qu'il veut faire, ce sont des bêtes à concours. Peut-être poussés par les parents contrairement à Melun.

Il semble d'ailleurs important de préciser ici qu'il existe entre les deux campus des différences institutionnelles en plus de la simple localisation. En effet, les doubles parcours, des formations sélectives – tel que le collège de droit par exemple – ne sont pas proposés à Melun malgré des effectifs relativement restreints. Que cette socialisation différenciée soit effective ou non entre les deux sites, nous pouvons percevoir une différence de perception des différents publics par cet enseignant :

À Paris 2 il y a une attente, ils ont le sentiment d'être dans une université qui a une réputation, ils attendent le cours, ils sont assez sérieux, et ils ne prennent pas à la légère le fait d'être à Paris 2. À Melun c'est marrant parce que c'est socialement moins favorisé, et j'y suis scruté, ils attendent, ils sont très attentifs globalement. Il ne faut jamais bâcler son cours ils aiment bien qu'on les prenne au sérieux. C'est assez plaisant, ils sont réceptifs. Il faut qu'ils se sentent à l'université en quelle sorte. Il faut faire une étude sur l'attente de ces étudiants (rire), ils ne seraient pas sensibles à un cours nivelé par le bas, il faut un cours avec une exigence. Ils sont attentifs. C'est assez amusant, cette dimension de l'attente m'avait assez frappé.

Cet extrait visibilise une perception différenciée des capacités de son public étudiant entre les deux sites. Cela rejoint d'une certaine manière l'entretien précédent dans lequel l'enseignant relevait l'importance d'évoquer des conseils pour les aider mener à bien leur parcours académique, notamment à partir de l'incitation à changer d'établissement. Ces deux entretiens – sur le localisme d'une formation de banlieue, et sur les différences des éthos étudiants entre les deux sites d'une même institution – ne sont pas sans rappeler les conclusions qu'expose Stéphane Beaud dans son ouvrage de 2002 : *80 % au bac » ... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*³¹⁷. L'auteur explicite ces « défauts » de sociabilité pour les enfants de classes populaires dans les facultés de « proximité » : « l'enquête ethnographique montre, dans le cas présent, que les facultés de « proximité », loin de toujours favoriser les études supérieures des enfants des classes populaires, privent notamment les étudiants de « cité » d'une immersion dans un « milieu » étudiant dont on sait pourtant qu'elle fonctionne très fréquemment, dans les grands centres régionaux, comme une instance de socialisation universitaire ». En parallèle de cela, plusieurs travaux de sociologie de l'enseignement supérieur relèvent un changement majeur induit par la modification considérable de l'offre des formations du supérieur. En particulier, Christine Musselin révèle dans son ouvrage *La Grande Course des universités*³¹⁸, l'abandon progressif d'un discours présentant les formations comme équivalentes sur l'ensemble du territoire au profit de leur mise en compétition. Dans les discours que nous avons recueillis, cette idée d'équivalence entre les licences est apparue particulièrement présente, bien qu'en tension. Cette tension n'est pas sans lien avec le principe d'uniformité de la gouvernance centralisé de l'enseignement supérieur, de plus en plus menacé par la mise en concurrence des institutions entre elles, et cela en particulier depuis les années 1960 comme le décrit Musselin dans son ouvrage.

³¹⁷ Voir page 214, dans Beaud, Stéphane, *80 % au bac » ... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 329 p., 2002.

³¹⁸ Musselin, Christine, *La Grande Course des universités*, Presses de Sciences Po, 304 p., 2017.

La relative autonomie de la discipline juridique à l'université qui la positionne parfois symboliquement à l'écart des autres filières de l'université est un facteur explicatif crucial de ce retardement dans le discours de cette discipline. L'ensemble des discours que nous avons pu récolter s'appuyaient en effet sur une certaine dimension autonome de la discipline, la présentant parfois comme extérieure aux règles communes de l'université. De cette perception de la place particulière qu'occuperait la discipline juridique à l'université, découle la stabilité chez certains enseignants de la volonté de présenter les formations universitaires de droit à travers leur harmonie. En prolongeant le constat de différentes recherches en sociologie du droit selon lequel « si nous faisons abstraction des officines privées réservées à la préparation des examens, les formations universitaires en droit et en médecine semblent réussir à maintenir leur monopole et leur prestige »³¹⁹, notre analyse permet quant à elle de complexifier ce monopole en laissant entrevoir les disparités internes entre ces formations universitaires franciliennes. Toutefois, et comme nous avons pu l'observer dans la deuxième partie de cette thèse, l'offre francilienne des formations de droit étant quantitativement considérable – et dont l'effectif peut dépasser 2000 étudiants en première année – les UFR de cette discipline font face à des enjeux universitaires qui leur sont propres (forte demande dès la première année, insertion professionnelle compétitive, enseignement de masse, etc.). Par ailleurs, présenter notre thèse comme une analyse des trajectoires des étudiants inscrits en licence de droit en Île-de-France a pu impliquer chez les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés de nuancer la « concurrence » des formations entre elles.

Chapitre 4. Un « bon juriste » : transmission d'un ethos professionnel et place de la méritocratie

Les nombreuses oppositions que nous avons pu relever dans les chapitres précédents mettaient en lumière en quoi la définition de la discipline par elle-même repose sur des positionnements distinctifs. Tous au long de ces chapitres, nous avons également commencé à révéler ce qui constituait en retour les normes et les valeurs disciplinaires de ce qui constituerait un « bon juriste ». Toute ceci constitue ce que Bourdieu qualifie par la « concurrence pour le droit de dire le droit »³²⁰, ou autrement dit la lutte pour la qualification de ceux qui font partie de la discipline, et ceux qui en sont extérieurs. À ce sujet, Bourdieu décrit qu'une discipline peut être définie à partir des conflits

³¹⁹ Biland, Émilie, Israël, Liora, « À l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique », *Les Cahiers de droit*, pp. 619–658, 2011 et Beaud, Olivier, et al, *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, La Découverte, 2010.

³²⁰ Bourdieu, Pierre, « La force du droit », *Actes de la recherche en sciences sociales*, *op.cit.*

qui déterminent ce qui est interne ou externe et cela souvent « en multipliant les signes extérieurs de scientificité »³²¹.

4.1 Le « bon juriste », un « bon élève » avant tout

La mise en avant répétée du raisonnement logique de la discipline a servi d'argument pour présenter de manière particulièrement centrale ce qui constituerait un « bon élève » de droit. Un « bon juriste » serait un « bon élève » avant tout », comme l'illustre l'extrait suivant au sujet des prérequis mentionnés sur *Parcoursup* pour chaque formation :

[...] Donc on n'a pas de prérequis. On a affiché sur *Parcoursup* des prérequis qui sont nationaux et qui reflètent un peu tout ce que je viens de vous dire : avoir une ouverture au monde, avoir une bonne capacité d'expression, parler des langues... enfin voyez c'est juste le profil du bon élève. Sur les matières on n'a pas d'exigence particulière, un élève qui a un bon raisonnement logique, on a mis la logique. Dans les prérequis nationaux. (Enquête n°4, PU, institution n°2)

Ce brouillage des prérequis scolaires, qui comprendraient « juste le profil du bon élève », apparaît en pendant de la description imprécise de ce qui fonde la dimension scientifique du droit, dite « logique », « méthodique », et précise, par opposition à des disciplines académiques qui ne le seraient pas ou moins. Un bon juriste serait donc en somme « un bon élève comme les autres », rigoureux et logique. Mais il apparaît également dans cet extrait que les compétences scolaires associées à cette logique sont des compétences qui favorisent la distinction et les classes dominantes, et en particulier « l'ouverture au monde », et le fait de « parler des langues ». Cela n'est pas sans rappeler les descriptions précédentes à l'égard des bacheliers scientifiques qui seraient plus à même de comprendre le droit que les autres, par ce qu'ils seraient davantage logiques. Là encore, isoler les bacheliers scientifiques permet de retenir un critère qui favorise les classes dominantes. Au cœur de ces efforts de définition, l'expression de « bon juriste » est revenue de nombreuses dans les entretiens ; associée à des critères tant académiques que professionnels :

L'idée quand même que nous on a développé ici, mais je pense qui est développée dans les autres universités, c'est que la licence en droit doit rester généraliste. Parce qu'un bon juriste ne peut être qu'un juriste qui a des bases générales. Et la spécialisation est plutôt préconisée pour le master 1 et le master 2. Je vais vous dire la raison ; c'est une raison que l'on a relayée parce qu'on a constamment entendu les professionnels du droit, les

³²¹ Voir page 103 dans Bourdieu, Pierre, « Le champ scientifique », *op. cit.*

avocats, ou les juristes d'entreprises, dire bah voilà on en a assez que vous nous envoyez des étudiants ultra spécialisés, des autistes en quelque sorte. Il ne faut pas oublier quand même que le droit c'est l'instrument de résolution et de pacification des relations sociales. Même si c'est un problème très technique faut pas l'oublier. Et dont ils disaient vous nous envoyez des étudiants trop spécialisés, en plus la spécialisation c'est vite dépassé parce que par exemple en droit de la..., ça change tout le temps. Et ils nous disent, ils sont carrément autistes. C'est-à-dire que quand on les change d'environnement professionnel ils sont incapables de s'adapter, ils sont difficilement en mesure de s'adapter, à d'autres systèmes juridiques avec la mondialisation et même simplement l'Europe. [...] Et donc on a tout intérêt à faire des licences généralistes, pour faire des spécialités plus tard, qui peuvent changer au cours d'une carrière. Bah si vous n'avez pas la base, si vous êtes pas un bon juriste, un bon juriste c'est des bases, un raisonnement, un vocabulaire que vous apprenez et qui vous sert toute votre vie et bien faut maîtriser ça. (Enquête n°5, PU, institution n°2)

Ici encore la notion de « bon juriste » est associée à des dimensions techniques, un « raisonnement », et un « vocabulaire » particulier. Tout comme l'expression de « bon juriste », la caractéristique des étudiants en droit en tant que des étudiants « généralistes » a été évoquée dans toutes les intuitions, et également, ou plutôt surtout, à Sciences Po. De la même manière, l'enquête suivant présentait les qualités d'un juriste à partir de la capacité à connaître les différents domaines du droit, en présentant cela à rebours des incitations à la professionnalisation :

Y'a toujours un peu cette tendance du ministère à inciter à la professionnalisation mais ils ne comprennent pas que ça se passe du tout comme ça en réalité. Rien ne serait plus absurde que de former un étudiant à faire que du droit de l'environnement par exemple, car dans la vie professionnelle il doit avoir une vue générale pour s'adapter. (Enquête n°8, MCF, institution n°1)

Si les études de droit sont régulièrement comparées à celles de médecine, et cela même dans la littérature sociologique³²² à partir de l'attraction qu'elles suscitent auprès des étudiants, la professionnalisation des formations juridiques apparaît une fois encore pour ce troisième enseignant-chercheur comme un objectif que les études de droit ne viseraient pas :

³²² Biland, Émilie, Israël, Liora, « À l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique », *op. cit.*, ou Vatin, François, Vernet, Antoine, « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique », *Revue du MAUSS*, pp. 47-68, 2009.

Oui mais non c'est très différent de la médecine le droit. Je pense que la prétention des gens qui les forment c'est justement qu'on ne les spécialise pas tant que ça. Enfin on leur apprend quelque chose de spécifique, qu'ils n'ont pas appris au lycée voilà, mais après on leur apprend surtout, nous on a l'impression de leur apprendre à travailler, à ordonner leur pensée, à être efficace... Certaines méthodes de travail qui sont utiles de façon générale dans la vie. Et voilà c'est pour ça que les juristes sont appréciés, c'est qu'après on aime leur façon de raisonner, leur esprit de synthèse, ce genre de choses. Donc je ne comprends pas très bien pourquoi en lettres on ne leur apprendrait pas la même chose. C'est peut-être vrai mais je ne sais pas pourquoi. En revanche, ça ne fait pas de très très grands techniciens, après pour devenir un grand technicien en droit des affaires, en droit administratif, il faut plus vous voyez. Donc après ils passent les concours administratifs, d'avocat, des mois en stage en cabinet avant d'être des avocats opérationnels. Nous on ne fabrique pas des professionnels opérationnels. On a pas du tout cette prétention-là. Il y a peut-être ce leurre un peu, l'impression de rassurer, de prendre quelque chose d'utile, c'est vrai c'est utile, c'est très utile ce qu'on leur apprend mais je ne dirais pas que les autres sont inutiles. Je ne dirais pas que y'a des disciplines inutiles donc voilà. (Enquête n°5, PU, institution n°1)

Il est frappant d'observer dans cet extrait que l'ambition de transmettre une formation généraliste – par opposition à une formation qui serait qualifiée de professionnalisante – s'appuie tout de même sur des compétences favorisant l'employabilité. Une opposition supplémentaire apparaît dans ces discours entre une formation qui serait académique et non professionnalisante. Cet enjeu de définition s'inscrit dans des stratégies de positionnement de la discipline juridique qui tend à se rattacher à la fois du côté du pôle temporel – par la valorisation de liens étroits avec le marché du travail et d'une dimension attractive pour les étudiants et d'une reconnaissance des professionnels – que du pôle spirituel, par un rapprochement de la sphère de la connaissance et de la tradition universitaire et du désintéressement économique. Nous avons pu observer un autre positionnement d'un enquêteur relevant l'importante professionnalisation des études de droit comme ce qui ferait la « force » de cette discipline :

C'est-à-dire qu'à l'heure actuelle, les étudiants suivent effectivement très massivement des cours qui sont des cours plutôt de droit privé que de droit public. Pour une raison simple, les débouchés professionnels. Les débouchés professionnels c'est ce qui fait qu'un cours d'un privatiste il va être plein comme un œuf. Et puis après au sein du droit privé vous aurez des matières qui seront plus pleines que d'autres voyez-vous, qui

attirent davantage parce que précisément l'étudiant aussi se projette non pas par rapport à un projet qui serait de recherche mais il se projette en termes de débouchés professionnels. Et là aussi c'est la force des juristes, c'est-à-dire que le droit conduit à des professions, et à des professions soit très clairement identifiées, soit des professions qui passent par des concours. Donc voilà y'a cet élément qui faut prendre en considération et cet élément il peut jouer précisément dans cette opposition entre droit privé et droit public. En ce sens qu'il y a peut-être, je dis bien peut-être, peut-être moins en nombre de débouchés professionnels du côté des publicistes par rapport aux privatistes, mais comme débouchés professionnels existent, le privé absorbe en termes de marchés la demande parce que l'offre est importante du côté des cabinets d'avocats, des entreprises, et qu'ils ont du mal à trouver des profils de droit public des affaires par exemple. (Enquête °1, PU, institution n°1)

Nous pouvons également saisir que ce discours permet d'explicitier les distinctions internes à la discipline et notamment, entre le droit privé et le droit public. Pour autant, ce positionnement ne se recoupe pas totalement avec les rattachements des enseignants-chercheurs dans les différents sous-champs du droit. Ces distinctions font tout de même état des tensions, voire des paradoxes, qui s'expriment autour de la volonté de présenter ces licences à travers une idée formation généraliste, qui transmettrait de nombreuses compétences favorisant l'employabilité au sens large, tout en qualifiant les études de droit de spécifiques par leur vocabulaire et leur raisonnement. Ce flou autour des compétences transmises par ces études transparait dans les attendus listant des compétences essentiellement non juridiques, mais socialement situées, voire facteur de reproduction en ce qu'ils ne sont pas des critères purement scolaires.

Face à cela, du point de vue des enseignants-chercheurs que nous avons pu rencontrer, on ne pourrait pas qualifier les licences de droit par une importante sélection des étudiants, qui pourrait sous-entendre par exemple une pensée de quotas ou d'une logique de concours, mais simplement en tant que la réalisation d'une séparation entre ceux qui peuvent accéder à l'année supérieure et les autres. Une des dernières dimensions sur lesquelles se forme l'ethos professionnel de cette discipline est ainsi celle de la méritocratie. Les paroles suivantes illustrent bien cela :

MS : C'est intéressant parce que j'ai l'impression que selon « l'opinion commune » on entend souvent que la L1 de droit est difficile parce qu'il faut apprendre beaucoup et vous avez l'air de dire que c'est plus un aspect technique...

Enquête : Après nous ce qu'on attend d'eux c'est plus de la réflexion que du bachotage. Ce n'est pas des années de bachotage du tout. Quand ils se préparent mal ils bachotent...

et bah... ça ne passe pas on le voit bien. Mais ils sont très sensibilisés au fait que très tôt ils doivent apprendre de nouveaux exercices, faire des cas pratiques, ficher des arrêts, lire des textes qu'ils n'ont jamais lus. Et ça c'est de la méthodologie, c'est vraiment de la méthodologie. Le premier semestre ils n'y arrivent pas, c'est vrai, le second ils s'y mettent bien on commence à voir des belles choses. Donc ceux qui bossent ils y arrivent. Ils comprennent la difficulté propre à la L1. Par contre il y a ceux qui... peut être des étudiants moins rapides... À mon avis qui ne bossent pas assez aussi hein.

Le lien entre la réussite de la première année de licence et le travail scolaire sérieux apparaît ici. L'échec en première année est expliqué par le manque d'investissement mais non par une difficulté propre à ces études. C'est ce qui apparaît d'autant plus dans un second extrait au sujet de la négation de quotas de passage entre la première et la deuxième année :

MS : Et ce ne serait pas aussi par file d'attente entre la L1 et la L2 ? Puisque vous avez beaucoup d'étudiants en L1...

Enquêté : Non non. Non non pas du tout. Parce que le passage n'est pas si mauvais. Enfin bon je ne sais pas faut comparer peut-être avec les autres facs. On a quoi... l'année dernière on avait à peu près 30% de réussite dès la première session. Je le dis de mémoire. Et on doit monter à 40, 45% à l'issue de la seconde session. Sachant que clairement y'a des étudiants qui sont tactiques et qui préfèrent la session 2 comme ça ils répartissent leurs révisions. Et ça c'est un calcul qu'ils font. (Enquêté n°5, PU, institution n°1)

Il est particulièrement intéressant d'observer qu'un taux de passage de 40% entre la première et la deuxième année n'est pas perçu comme un fort taux de sélection par cet enseignant. Pourtant, les écarts d'effectif entre la première et la deuxième année visibilisent la prise en compte de ces enjeux de promotions de masse. Nous pouvons imaginer qu'un taux de passage qui serait supérieur ou égal à un étudiant sur deux influencerait drastiquement et immédiatement sur les conditions d'accueil et d'apprentissage. Si les dimensions de « l'implication » des étudiants, et de l'adaptation à l'enseignement supérieur, sont deux logiques redondantes dans l'explication de l'échec par nos enquêtés ; nous retrouvons également étroitement liés à ces deux critères que l'on pourrait qualifier de « scolaires » des dispositions qui sont déterminées socialement. Les propos de cet enseignant réalisent ainsi un lien entre le travail et la réussite, et des « attitudes » personnelles des étudiants telle que la « maturité » ou à l'inverse « l'oisiveté » comme peut l'illustrer l'extrait suivant :

M.S. : Je me demande quand je vois ce taux de réussite en L1, je me demande s'il suffit de travailler pour réussir. Je veux dire est-ce qu'il n'y a pas aussi un peu une logique de

concours et pas seulement un examen dans le sens où on laisse passer le nombre d'élèves que l'on peut récupérer en L2 ?

Enquêté : La L1 est assez difficile en fait, ce qui est difficile c'est que ce sont des matières qu'ils n'ont jamais eues. Donc évidemment ça doit être une difficulté pour certains élèves qui ont besoin de beaucoup de répétition, de choses préparées, voilà... du droit constitutionnel, de l'introduction au droit. Et puis on les suit plus comme au lycée, la maturité ils ne l'ont pas tous... Et quand l'année commence ils ont l'impression d'avoir beaucoup de temps... Et ils ont envie d'en profiter donc assez rapidement y'en a qui prennent des petits boulots, qui pensent à autre chose. Je pense que ça explique plus l'échec que la difficulté de la L1. Quand je fais des réunions en fin d'année avec eux, ceux qui ont échoué qui vont passer le rattrapage on fait des séances, d'abord il y en a beaucoup qui ne viennent pas préparer le rattrapage donc c'est peut-être qu'ils ont autre chose à faire, ou que le créneau ne leur convient pas mais ça dit quand même quelque chose de leur implication. Puis quand on leur demande pourquoi ils ont échoué pour beaucoup ils disent qu'il y a un manque de travail. Le plus difficile c'est de travailler, mais pas de travailler telle ou telle matière je pense. Ils travaillent un peu, mais pas suffisamment, et leur emploi du temps est fait pour qu'ils puissent travailler. Leur emploi du temps est fait pour moi pour une quinzaine d'heure de travail personnel à fournir par semaine. Et on a beau les prévenir je sais pas s'ils le font vraiment, je ne suis pas sûre. [...] C'est que les prérequis pour faire une licence de droit sont les attendus de tout bon élève c'est-à-dire qui sait s'exprimer, à l'écrit à l'oral, un élève qui a une certaine discipline, une certaine maturité... Mais la maturité c'est pas un critère sur *Parcoursup* ça vous aura pas échappé (rire). (Enquête n°5, PU, institution n°1)

La légitimation d'une pensée méritocratique sous différentes formes est ici très explicite. La description d'étudiants qui auraient « besoin de beaucoup de répétition, de choses préparées » – et donc à un accompagnement de la part des enseignants – laisse rapidement la place au fait « qu'on ne les suit plus comme au lycée ». Pourtant, ce n'est pas cette rupture liée à la structure de l'enseignement supérieur qui est évoquée pour expliquer l'échec des étudiants de première année, mais des compétences individuelles, voire liée à leur personnalité, qui transparaît dans la phrase selon laquelle « la maturité ils ne l'ont pas tous ». L'argument le plus évocateur de cette pensée méritocratique est également la qualification d'un manque de travail pour rendre compte des différentes formes d'échec, et en particulier pour ceux qui préfèrent « prendre des petits boulots » sur leur temps d'études. Pour augmenter la dimension convaincante de cette analyse, les étudiants déclareraient eux-mêmes ne pas travailler assez et ne se présenteraient pas aux rendez-vous

proposés. Pourtant, comme l'analyse Felouzis dans son article intitulé « Les étudiants et la sélection universitaire », les « savoir-faire du métier d'étudiant ne consistent donc pas uniquement à travailler et apprendre, mais aussi à comprendre ce qu'attend l'enseignant, et sur quels critères il construira son évaluation » compétences sociales inégalement distribuées entre les étudiants. Sur ce point, Felouzis décrit que « l'acquisition de ces savoir-faire demande une intégration à des réseaux, ou tout au moins un certain degré d'inter-connaissance qui n'est pas le cas général »³²³. Plus largement, l'écart que laissent entrevoir ce discours entre une contestation de l'existence d'une sélection et des taux de passage sélectifs (très éloignés de ceux plus classiques de l'examen du baccalauréat par exemple) illustre l'invisibilisation de la sélection ou à défaut, un inconscient de la sélection, qui transparait dans le discours de plusieurs de nos enquêtés. La perception des enseignants-chercheurs en droit de leurs pratiques d'évaluation fait donc apparaître un paradoxe entre d'une part un *numerus clausus* qui serait inexistant, et une sélection numériquement importante. L'entretien suivant s'inscrit également dans cette idée en décrivant la possibilité dans la discipline juridique de « mettre les notes qu'on veut »:

Y'a pas de *numerus clausus*, ni au sens implicite. C'est pas à ça que ressemblent des séances de correction. C'est juste que le niveau est exigeant quoi, donc on sait ce qu'on attend. Et le luxe qu'on a si je compare avec ma compagne [qui enseigne dans une discipline des humanités] c'est qu'on a le droit de mettre les notes qu'on veut, je sais ce que je peux attendre, ce que je dis en cours, y'aura personne pour contester le paquet de copies à 7. On se dira, ils n'ont pas dû travailler. Les notes sont valables en fait. On retrouve systématiquement les mêmes taux de réussite, après repêche, autour d'un tiers de passage en première année. On est à peu près autour de ça. (Enquête n°7, PU, institution n°3)

Cet extrait permet de mettre en évidence que cette pensée de la méritocratie s'appuie d'une part sur la capacité d'attribuer des notes basses, mais également sur la croyance que les « notes sont valables ».

4.2 La sélection à l'entrée des études de droit, une sélection plus « juste »

Or, cette légitimation des notes n'est pas sans importance au sein de ces promotions conséquentes numériquement. En effet, la notation apparaît comme un véritable moyen de gestion des effectifs

³²³ Voir page 7 dans Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », *op.cit.*

d'années en années. C'est d'ailleurs sur cet aspect sur lequel s'appuient les arguments de ce troisième enseignant qui se déclare en faveur d'une sélection à l'entrée des études supérieures :

Après le bac j'avais trop peur d'aller en classe prépa, de passer un concours en allant à sciences po. J'avais peur de la compétition en fait, ce que j'ai aimé c'est que l'Université m'a proposé une sélection sur 4/5 ans et même pour être prof sur 10 ans. L'idée qu'on me laisse 10 ans pour faire mes preuves ça me rassurait, et non pas être broyé en classe prépa, par un concours où ça passe ou ça casse.

MS : Pourtant vous parlez de la sélection et de ses bienfaits ?

Enquêté : Oui mais au moins on ne met pas les étudiants dans une salle en leur disant, regardez à droite et à gauche, vous ne serez pas plus que tant à la fin. Quand on sélectionne les étudiants sur leur dossier, au moins, c'est sans commune mesure avec une classe prépa. (Enquêté n°x, PU, institution n°x)

Ce constat d'une sélection qui s'effectuerait d'elle-même en raison de ce qui serait une non sélection à l'entrée, et de forts effectifs au sein des différents cycles, semble être un point crucial des problématiques auxquelles font face les enseignants-chercheurs des licences de droit. C'est ce qu'explicitent les propos de cet autre enseignant également en faveur de l'imposition d'une sélection à l'entrée des études de droit, qui n'existerait pas encore :

D'abord il faut savoir parler français, ce qui n'est pas donné à tout le monde, et ensuite savoir argumenter et une fois qu'on sait faire ça il va falloir se plier à la forme imposée qui est très contraignante, et qui peut être difficile à comprendre. Je pense que c'est ça qui explique le taux d'échec avec une exigence qui est quand même assez importante de la part des profs qui tient aussi au fait, à la place qu'on n'a pas à l'université, et donc qu'il faut qu'on passe d'un amphi de 1000 à un amphi de 500. On sait déjà que 50% des gens rateront. On le sait statistiquement... comme la sélection ne se fait pas à l'entrée, ce que je regrette profondément, on sait que la sélection se fera sur les années suivantes et donc c'est un peu comme un concours caché, on sait que les étudiants les moins bons partiront et on sait combien on a de places au début et à la fin et il faut que ça rentre. Statistiquement les bons réussiront, les autres pas. [...] Parce que je trouve que c'est traître pour les étudiants, quand on commence on ne sait pas si on est bons ou pas, et savoir qu'un tiers des étudiants va rater c'est beaucoup plus, c'est dommage de perdre un an quand on sait qu'un tiers ne va pas réussir. Moi je pense que c'est beaucoup mieux de leur dire à l'entrée, vous passez le concours, ou même encore sur les notes du bac, on prend le premier tiers et là on sait qu'ils y arriveront. On ne leur ferme pas les portes,

parce qu'on sait qu'on ferme la porte aux moins bons, les moins bons c'est aussi les plus défavorisés qui vont perdre trois ans à essayer un ou deux ans en droit, un en médecine, je ne sais pas quoi, et au final ils n'ont rien. C'est pas du tout constructif pour eux. (Enquête n°9, MCF, institution n°3)

Que cela soit dans université de banlieue, ou dans une université parisienne, comme l'expriment les différents enquêtés à l'origine des propos rapportés au-dessus, la gestion de ces effectifs apparaît étroitement imbriquée à la nécessité de sélectionner. Le deuxième enquêté évoquait ainsi ceci plus tard dans l'entretien :

Cela fait très longtemps que nous souhaitons sélectionner les étudiants en première année, ce qui n'est absolument pas incompatible avec le statut d'Université. Il aurait fallu qu'on ait le même poids que Dauphine pour avoir le statut de grand établissement mais ça c'est un rêve inaccessible. Mais bon ça c'est plus trop d'actualité puisque *Parcoursup* permet de réaliser un certain tri en posant des attendus. Moi j'ai connu les premières années avant et j'ai eu les premières années l'année dernière [première promotion de *Parcoursup*]. L'année dernière on est allés très très loin sur notre file d'attente. Sur 1800 étudiants en première année, y'en a 40% réservé aux doublant donc en gros on prend chaque année 1200 étudiants bacheliers. Et pour prendre 1200 étudiants l'année dernière on est allés jusqu'à la 10 000^{ème} place sur liste d'attente et dans les 20 000 candidats. Donc beaucoup avaient candidaté et on était pris ailleurs. La particularité du droit, avec la psychologie, je crois c'est d'être la discipline qui attire le plus sur *Parcoursup*. [...] Donc on a énormément de candidatures. Au mois de septembre le ministère nous a appelé en nous disant il nous reste des centaines de lycéens sur le carreau, dont aucun choix n'a été accepté, donc vous allez nous en prendre 300 de plus. (Enquête n°x, PU, institution n°x)

Dans le rapport de 2007 rédigé, à destination du directeur général de l'enseignement supérieur, par le groupe de travail sur l'enseignement juridique présidé par Didier Truchet³²⁴, la question de la gestion de l'accès au « premier cycle » était tranchée en faveur de la sélection. Cette sélection s'appuyait sur la distinction des bacheliers en fonction du type de baccalauréat dont ils étaient diplômés. La recommandation n°103 développe en particulier cette position :

Recommandation n° 103 : accès au premier semestre de licence

³²⁴ Groupe de travail sur l'enseignement juridique, 76 recommandations pour l'enseignement du droit (groupe de travail présidé par Didier Truchet), janvier 2007.

L'accès à un « premier cycle » de tout titulaire du baccalauréat (art. L 612-3 du code de l'éducation) doit impliquer que tout bachelier puisse mener des études supérieures, mais non que ceux que leurs études secondaires n'y prédisposent pas aient un accès libre et non contrôlé au premier semestre de la licence en droit. C'est un devoir d'honnêteté et de loyauté à leur endroit que de ne pas les fourvoyer dans une voie où ils n'ont pas d'avenir, de les en informer très en amont de leur parcours scolaire (dès la classe de troisième) et de les conseiller. Une expérience ancienne et constante montre que les titulaires des baccalauréats technologiques et professionnels (lesquels n'ont d'ailleurs pas pour objet de mener à des études dans les facultés de droit) échouent très massivement dès le début des études supérieures juridiques. Les tutorats maintes fois tentés pour les aider n'y sont jamais parvenus. Il convient d'en prendre acte³²⁵.

Comme dans les extraits d'entretiens présentés précédemment, la sélection reposerait sur « un devoir d'honnêteté et de loyauté » à l'endroit des étudiants en incapacité de réussir dans les études de droit et ainsi « de ne pas les fourvoyer dans une voie où ils n'ont pas d'avenir, de les en informer très en amont de leur parcours scolaire (dès la classe de troisième) et de les conseiller ». Pourtant, les pratiques d'évaluation de ces enseignants sont sélectives dès la première année. Cela est visible dans les taux de passage que nous avons présentés dans la deuxième partie de cette thèse, mais aussi dans les critères de notation que ces discours expriment, et l'extrait suivant :

Y'a eu beaucoup beaucoup de redoublants mais certains sont en L2 cette année. On a des moyennes autour de 6... [...] Il me semble qu'on cherche moins l'exhaustivité des connaissances qu'une pensée synthétique, très concise et précise en même temps. Alors ensuite si on a des connaissances parfaites oui on pourra s'en sortir mais ... pour moi quelqu'un qui a de très très bonnes connaissances, s'il n'arrive pas à les structurer il n'a pas la moyenne, s'il y arrive il aura 12 mais pas 15. (Enquête n°7, PU, institution n°3)

Or, cette sélection minimisée dans les discours en parallèle de pratiques sélectives n'est pas sans lien avec l'importance attribuée à des compétences implicites transmises « par des voies indirectes plutôt que directes » pour reprendre les termes avancés par Bourdieu dans son article « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture »³²⁶. La description de compétences individuelles, telle que la maturité ou la rigueur, véhicule l'ethos étudiant idéal de ces enseignants-

³²⁵ Groupe de travail sur l'enseignement juridique, 76 recommandations pour l'enseignement du droit (groupe de travail présidé par Didier Truchet), janvier 2007.

³²⁶ Bourdieu, Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, pp. 325-347, 1966.

chercheurs qui se superposent à des compétences sociales que recouvrent la maîtrise de la langue, la concision, etc. Or, ces formations universitaires – qui font face à l’obstacle particulier de la nécessité de maîtriser des effectifs massifs et croissants – mettent en exergue l’hétérogénéité sociale des publics étudiants, ce que relèvent les enseignants-chercheurs qui regrettent une sélection plus drastique :

On ne se pose pas beaucoup de questions, on vit un peu sur nos acquis depuis des décennies. Les étudiants viennent en masse et on leur fait à peu près les mêmes cours depuis 30 ans. Les maquettes sont plus ou moins imposées, enfin agréées par le ministère de l’Enseignement supérieur. En droit on fait toujours ses gammes de la même façon, on enseigne toujours les mêmes matières en L1 L2 L3. [...] Je ne suis pas farouche partisan d’une sélection mais je préfère qu’on oriente les étudiants, qu’on leur signifie que ça ne va absolument pas leur convenir. Sur le site internet il y a un questionnaire d’orientation sélective et après on leur dit a priori vous avez toutes vos chances de réussir en droit ou l’inverse. Alors ça peut paraître arbitraire mais quand vous dites à un étudiant de terminale « quel est le nom du premier ministre ? » et qu’il coche Charles de Gaulle là vous voyez on peut lui dire « allez faire autre chose ». Parce que ça implique tellement qu’il est sur une autre planète que si après il faut lire des dizaines de pages de document ça ne va pas le faire. Je ne suis pas farouche partisan d’une sélection sur dossier mais de l’orientation sélective.

Tant dans la description de leur discipline – à travers une scientificité et une technicité qui mobilisent les termes de « neutralité », « scientifique », ou encore « logique » – que dans les représentations vis-à-vis de leur public étudiant, les discours recueillis de ces enseignants-chercheurs un ethos professoral et disciplinaire particulier. De manière générale, la « sélection pragmatique », la méritocratie, le travail rigoureux, mais aussi plus largement la valorisation de compétences propres aux classes dominantes, y occupent une place prépondérante. Les notes semblent perçues et valorisées comme un outil neutre et pertinent pour distinguer les bons étudiants des autres. Cela n’est pas sans rappeler ce qu’analysent Marianne Blanchard, Séverine Chauvel et Hugo Harari-Kermadec autour des discours enseignants « favorisant une sélection plus « juste », au sens à la fois de justice – les étudiants sont tous évalués selon un même critère – et de justesse – les qualités des étudiants sont correctement évaluées » dans leur article intitulé « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens »³²⁷. D’après leur analyse, cette « sélection

³²⁷ Blanchard, Marianne, Chauvel, Séverine, Harari-Kermadec, Hugo « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens », *L’Année sociologique*, pp. 423-442, 2020.

juste » recouvre « tout autant la volonté d'évaluer de façon équitable les candidats que de recruter des futurs étudiants susceptibles de se conformer aux attentes de la formation »³²⁸. Les dimensions qui permettent de caractériser un « bon juriste » fait écho à ce que peut décrire Marc-Olivier Déplaudé au sujet du *numerus clausus* des études de médecine³²⁹. En effet, selon l'auteur, le *numerus clausus* vient historiquement « justifier la sélection des étudiants » par un « concours qui ne dit pas son nom »³³⁰.

4.3 Représentations et descriptions publiques des études de droit : le cas des maquettes et des fiches *Parcoursup*

L'analyse des différentes maquettes et présentations des licences sur *Parcoursup* permet de mettre en évidence les différentes conceptions à l'égard de la sélection des étudiants. Ces descriptions publiques matérialisent dans ces auto-descriptions à destination des étudiants de chaque formation des représentations des études de droit différenciées. L'étude de ces fiches *Parcoursup* et de ces maquettes permet de revenir sur ce discours public de présentation de ces formations. L'étude de ces présentations en ligne offre ainsi la possibilité de recueillir les descriptifs de ce qui considéré comme central pour cette formation – à travers les attendus locaux – mais également d'observer comment est décrit le public étudiant recherché. De ces observations, nous pouvons construire une typologie des présentations des formations, réparties à la fois sur un axe vertical représentant les degrés d'importance accordés à la professionnalisation (et à l'opposé à l'expérience étudiante) ; et un axe horizontal construit autour de la place consacrée à la discipline juridique ou à l'inverse à l'interdisciplinarité. Nous nous appuyons également sur nos observations des discours des journées de rentrée puisque les trois établissements retenus sont les trois mêmes établissements dans cette analyse des maquettes et des fiches *Parcoursup*.

Sur cette typologie imagée par un repère orthonormé, la première formation proposée par l'Université Paris-Nanterre se différencie par la place accordée aux « matières extra-juridiques » dès les premières lignes, mais aussi par une attention portée à l'enrichissement que peut offrir l'expérience de ces études aux étudiants en tant que membres de la société :

La Licence de droit est une solide formation généraliste, ouverte sur certaines matières extra-juridiques. [...] L'UFR Droit et science politique de l'Université Paris Nanterre a pour ambition non seulement de former des juristes de haut niveau mais, au-delà, des

³²⁸ *Ibid.*

³²⁹ Déplaudé, Marc-Olivier, « Le concours qui ne disait pas son nom. L'invention du *numerus clausus* de médecine (1968- 1979) », *Sociologie*, 179-186, 2019.

³³⁰ *Ibid.*

acteurs du monde contemporain dotés d'esprit critique et d'initiative. [...] Depuis sa création, son projet pédagogique est celui d'une faculté de droit et de science politique innovante, favorable à la pluridisciplinarité et au droit comparé, ouverte sur le monde, les nouvelles technologies et les milieux professionnels, et irriguée par une recherche originale, théorique et appliquée. Les parcours de nombreux anciens étudiants dans les champs du droit, de la politique, de l'économie, des médias ou des relations internationales témoignent de la richesse et de la qualité des formations offertes³³¹.

Parallèlement, la présentation de la formation d'Assas se polarise davantage du côté de la centralité de la discipline juridique et de la professionnalisation :

La Licence en droit vise à donner aux étudiants les connaissances fondamentales dans les disciplines juridiques, avec une esquisse de spécialisation au niveau L3, une initiation aux méthodes de travail propres aux disciplines juridiques, un accès à une première connaissance des pratiques professionnelles, les connaissances nécessaires soit à une entrée directe dans certains métiers à dominante juridique, soit à la poursuite d'un cursus spécialisé en master.

C'est particulièrement le cas de la formation de Créteil qui décrit l'objectif de sa licence à travers l'objectif de « dispenser une formation initiale de base dans les différents champs disciplinaires du Droit afin de permettre à l'étudiant de construire un projet professionnel débouchant sur le choix d'une spécialisation en M. »³³².

Comme c'est le cas de l'École de droit de Sciences Po, la licence de droit de Nanterre se démarque des autres par la volonté d'axer sa présentation sur l'interdisciplinarité. En plus des attendus du cadrage national, la formation exprime la nécessité suivante : « Être intéressé par les questions historiques, sociétales et politiques. Le candidat doit avoir une curiosité pour la société et le monde qui l'entourent. Le droit ne peut en effet être étudié indépendamment des réalités humaines, sociales et politiques »³³³. Cette institution met également en évidence l'intérêt de l'expérience étudiante, la formation étant présentée comme constituée d'un cadre accueillant et épanouissant :

³³¹ Voir la présentation en ligne sur le site web de l'Université de Nanterre (les maquettes étant en pleine refonte au moment de notre étude, il est possible que les informations et le lien d'accès ne soient plus les mêmes) :

<http://formation.parisnanterre.fr/L13>

³³² Voir la présentation de la formation sur le site web de l'Université de Créteil : <https://www.u-pec.fr/fr/formation/niveau-l/licence-droit-parcours-general>

³³³ Voir l'onglet « Attendus complémentaires de cette formation » de cette formation.

Par ailleurs, l'extrait du rapport public Parcoursup de la session 2020 accessible par la fiche de cette formation déclare que le recours au traitement algorithmique a eu lieu « essentiellement, à partir des données quantitatives et qualitatives figurant dans les dossiers ». La commission des vœux cherchait par ce traitement à « calculer les moyennes des notes récupérées ou attribuées aux candidats » et cela permettant à « la commission d'examen des vœux de l'aider dans ses travaux, et non de se substituer à elle [...] pour apprécier les mérites des candidatures ».

Faire le choix d'étudier le droit et la science politique à l'Université Paris Nanterre, c'est s'engager sur un chemin exigeant et épanouissant.

Cet aspect de la valorisation des études de droit en évoquant également ce que peut apporter l'expérience étudiante, rejoint les paroles évoquées lors de la journée de rentrée décrivant les avantages du campus, ses activités et la liberté de l'expérience étudiante. Par ailleurs, la formation de Nanterre est la seule à évoquer une association entre le droit, et la science politique. En effet, si elle partage avec Sciences Po la valorisation d'un dialogue avec les sciences sociales, c'est davantage la science politique qui est évoqué par la formation de Nanterre. Cette nuance disciplinaire peut exprimer un fort positionnement académique vis-à-vis de la formation de Sciences Po.

Parallèlement, la présentation de la licence de droit d'Assas exprime peu d'attendus locaux, à l'exception de celui-ci « Il est fortement recommandé d'avoir suivi une filière générale ». D'ailleurs, la présentation de la formation ne figure pas sur la fiche *Parcoursup*, qui renvoie directement au site web de l'université. Si le terme d'interdisciplinarité est employé, l'accent est porté plus fortement sur la dimension strictement juridique :

Son organisation, ses objectifs et son approche transversale font de la Licence en droit de l'université Paris 2 Panthéon-Assas un diplôme garantissant à la fois maîtrise des bases juridiques fondamentales et ouverture pluridisciplinaire, atouts indispensables du juriste d'aujourd'hui, moderne, compétent et efficace³³⁴.

La description de la licence de Créteil ne présente pas non plus d'attendus locaux, et la présentation de la formation, succincte en renvoyant également au site web de l'université³³⁵, s'articule autour des filières sélectives proposées et de l'insertion professionnelle :

Il est possible de compléter sa formation juridique grâce aux filières d'excellence telles que Juriste international, Jean Monnet ou encore Carrières publiques. Pour aller dans le sens d'une meilleure préparation à l'insertion professionnelle, des modules de langue et de découverte de la vie professionnelle sont prévus pour une meilleure maîtrise des outils de professionnalisation³³⁶.

La poursuite en master y est décrite comme une évidence ; ce qui n'est pas le cas de la formation de Nanterre qui indique ceci :

³³⁴ Voir le site web de la formation : <https://www.u-paris2.fr/fr/formations/offre-de-formation/licence-en-droit>

³³⁵ <http://droit.u-pec.fr/formations/licence-droit-641110.kjsp>

³³⁶ Voir l'onglet « Formation » de la fiche *Parcoursup*.

Par son niveau d'exigence et son caractère généraliste, cette licence constitue aussi une très bonne préparation intellectuelle et méthodologique pour des étudiants devant mûrir un projet professionnel qui ne se situerait pas dans le domaine juridique.

Cela n'est pas sans rappeler le discours évoqué lors de la journée de rentrée de l'université de Créteil qui avait avancé l'importance d'être convaincu de vouloir étudier le droit, contrastant avec les discours de rentrée des deux autres établissements.

Nous avons également relevé dans ce chapitre une forte légitimation des différents processus de sélection et une importante rhétorique méritocratique. Pour reprendre l'expression de Felouzis autour de la perception de la sélection par les étudiants de droit, les « normes de justice »³³⁷ accordées aux examens se retrouvent tout à fait dans le discours des enseignants de cette discipline. Cette légitimation apparaît corrélée à l'importance accordée à la neutralité, et plus largement à la conception de ce qui doit encadrer les pratiques juridiques. Cette perception des pratiques de sélection se présentait sous un regard « pragmatique », dépolitisé, et même « juste » en ce qu'elle fait fondamentalement abstraction des enjeux sociaux sous-jacents. Autrement dit, les représentations de la sélection des enseignants-chercheurs interrogés illustrent la non prise en compte ce que Basil Bernstein nomme la « pédagogie invisible »³³⁸ dont découle l'implicite comprenant des attentes professorales et de la connaissance du fonctionnement de l'Université – enjeu pourtant majeur de la « massification scolaire ». Les travaux de Bourdieu ont également soulevé la *légitimation* du droit par sa dimension de neutralité. La « force du droit »³³⁹ s'appuierait sur cette dimension, dont la *violence symbolique* constitutive de ce champ permettrait de dissimuler les rapports de force en jeu³⁴⁰. Les dispositions des juristes à imposer une neutralité légitime, dépend de leur capacité à user d'un formalisme solide qui leur est propre par le monopole de la connaissance légitime des textes de loi et de la législation, dans la « concurrence pour le droit de dire le droit »³⁴¹. Ils en retirent ainsi la possibilité d'invisibiliser le caractère arbitraire de la pensée juridique par cette apparente neutralité puisque comme le rappelait Bourdieu une discipline peut être définie à partir des conflits qui déterminent ce qui est interne ou externe, dans lesquels elles se valorisent « en multipliant les signes extérieurs de scientificité »³⁴². Nous confronterons dans le reste de notre argumentation ces positionnements enseignants aux représentations des étudiants vis-à-vis des études et des rapports au droit qu'elles expriment.

³³⁷ Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », *op.cit.*

³³⁸ Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales*, Éditions de Minuit (Le sens commun), 1975.

³³⁹ Bourdieu, Pierre, « La force du droit », *op. cit.*

³⁴⁰ Bourdieu, Pierre, « Les juristes, gardiens de l'hypocrisie collective », dans Chazel, François, Commaille, Jacques, *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris, LGDJ, pp. 95-99, 1991.

³⁴¹ Bourdieu, Pierre, « La force du droit », *op. cit.*

³⁴² Voir page 103 dans Bourdieu, Pierre, « Le champ scientifique », *op. cit.*

Chapitre 5. Hétérogénéité des étudiants en droit et sens donné aux études : une enquête par questionnaire

Les chapitres précédents nous ont permis de débiter notre étude du champ de la discipline juridique par l'analyse des représentations et des positionnements des enseignants-chercheurs. L'étude de leurs discours a ainsi contribué à mettre en évidence leurs représentations vis-à-vis de leur discipline, aussi que leurs conceptions des enjeux que contient le premier cycle de cette formation. Plus largement, nous avons présenté les différents éléments que ces discours évoquaient en termes de socialisation disciplinaire des étudiants. Dans ce cinquième chapitre, nous nous efforcerons de confronter les représentations des étudiants – en second semestre de première année – avec les discours disciplinaires des enseignants-chercheurs des trois formations que ces deux groupes fréquentent. Retenir précisément ces étudiants « débutants » conduit par ailleurs à confronter leurs perceptions avec l'étude des discours des journées de rentrée que nous avons réalisée dans la partie précédente. Ces différentes descriptions des enjeux des premiers moments de socialisation à cette discipline – les discours de rentrée et les représentations des enseignants de la première année – offrent deux différents types de matériaux que nous confrontons aux questionnaires étudiants.

Par ailleurs, isoler des étudiants de second semestre implique de comprendre uniquement ceux qui ont poursuivi dans cette formation à l'issue des possibilités de réorientation en fin de premier semestre. À partir des 819 questionnaires, récoltés auprès de ces étudiants, nous développons ainsi une analyse du rapport des étudiants inscrits en droit à leurs études. Nous en retirons une série de portraits ainsi qu'une typologie des étudiants inscrits dans ces trois formations. À partir de ces questionnaires, nous réalisons également une analyse des correspondances multiples (ACM) qui représente graphiquement l'espace social de ces étudiants en droit. Notre analyse s'efforce ici de rendre compte tant des disparités sociales de ces étudiants que de la variété du sens qu'ils accordent à leurs études.

À l'inverse, la littérature de sociologie de l'éducation – qui s'intéresse régulièrement à la discipline juridique et à ses étudiants – comprend les étudiants de cette discipline dans une catégorie générique commune, et cela en les confrontant par rapport aux disciplines universitaires voisines. À ce sujet, l'article de Georges Felouzis sur les étudiants et la sélection universitaire à la fin des années 1990³⁴³ nous a été particulièrement utile pour saisir le rapport à la sélection des étudiants de droit à la sélection. L'auteur produit grâce à ce regroupement des étudiants par filière, un état des lieux du rapport des étudiants à la sélection. La filière de droit occupe une place centrale dans son analyse,

³⁴³ Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », *op.cit.*

aux côtés des sciences physiques, des lettres modernes et de la géographie. Felouzis décrit ainsi dans cet article ce rapport particulier des étudiants de droit :

Ce qui caractérise d'abord le vocabulaire des étudiants en droit, c'est l'abondance des termes qui concernent directement l'apprentissage, les modalités d'examen ou l'attitude des professeurs. Il semble que le système de certification globale utilisé dans cette discipline (l'étudiant obtient toute son année ou rien) donne à l'examen une importance que l'on ne retrouve pas dans les autres disciplines. D'où l'abondance des mots tels que « matières », « écrit », « oral », « donner (un ou des sujets) », « prof », « élèves », etc. traces des longues explications sur les mérites de l'oral ou de l'écrit, la pertinence des sujets d'examen et les « problèmes de communication entre élèves et profs ». L'équité de l'examen, aussi difficile et sélectif soit-il, reste au centre du discours des étudiants en Droit, et cette équité n'est pas fondamentalement remise en question³⁴⁴.

Plus récemment, la thèse de Leïla Frouillou s'intéresse également à mettre en parallèle de deux de ces filières, que sont le droit et la géographie, ainsi que celle d'administration économique et sociale (AES)³⁴⁵. C'est davantage sur les représentations des études pour ces différents étudiants, ainsi que la pertinence du concept « sens du placement » pour ces étudiants que se développe son analyse comparative. L'enquête de Romulad Bodin, Juliette Mengneau et Sophie Orange complète ces approches en comparant les représentations et les pratiques des étudiants inscrits en droit, en sciences économiques et en gestion, mais en se référant cette fois au « contexte des études » et des effets de la sélection sur les étudiants de ces filières³⁴⁶. Des questions similaires sont soulevées dans l'article de Marianne Blanchard, Pierre Clément et Marie-Paule Couto³⁴⁷ dans lequel ils produisent une étude des vœux formulés en Île-de-France sur la plateforme *Parcoursup* qui révèle la particularité de la filière de droit dans les effets ségrégatifs et inégalitaires induit par cette plateforme.

L'ensemble de ces travaux fait état d'une analyse commune selon laquelle les étudiants en droit auraient un rapport particulier à la sélection, déterminé par leur socialisation disciplinaire. La distinction entre des étudiants « littéraires » et des étudiants « scientifiques » évoquée par nos enquêtés, se retrouve également dans cette littérature sociologique qui s'attache justement à en décrire les différenciations. Cette opposition se retrouve au cœur du travail de Mathias Millet qui

³⁴⁴ *Ibid.*, page 103.

³⁴⁵ Frouillou, Leïla, *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, op.cit.

³⁴⁶ Bodin, Romuald, Mengneau, Juliette, Orange, Sophie, « Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université », *L'Année sociologique*, vol. 70, no. 2, pp. 443-467, 2020.

³⁴⁷ Clément, Pierre, Couto, Marie-Paule, Blanchard, Marianne « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, vol. 399, no. 3, pp. 144-156, 2019.

étudie dans son ouvrage *Les étudiants et le travail universitaire*³⁴⁸ la variation des pratiques scolaires et des méthodes de travail entre les étudiants inscrits en troisième année de sociologie et de médecine. L'argumentation que développe Romain Delès dans son article intitulé « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français »³⁴⁹ partage également cette analyse en distinguant deux régimes d'études de l'enseignement supérieur. Au sein de cette typologie de différents régimes qui se répartissent sur un axe de degré de professionnalisation et d'encadrement des formations, il distingue en particulier la filière littéraire par son « régime généraliste » par opposition au « régime adéquationniste ». À rebours de ces travaux qui font du « cas » des étudiants de droit un outil comparatif des différentes filières, nous nous concentrerons sur les disparités sociales des étudiants de droit ainsi que sur la variété de leurs représentations.

5.1 Recueillir les représentations des expériences étudiantes par la passation de questionnaires

À partir de notre enquête par questionnaire, nous retirons ainsi une étude empirique de ce que « cela signifie » pour les étudiants d'étudier le droit en parallèle de la description de différents profils étudiants. Ce sont les distinctions sociales et scolaires, internes à la discipline juridique, qui font ici l'objet de notre démarche. La diffusion fin janvier 2020 de ce questionnaire a contribué – malgré la suspension des enseignements depuis décembre 2019 – d'accéder aux représentations des étudiants par l'usage d'un dispositif en ligne. Le contexte particulier de la passation des questionnaires doit être intégré dans l'analyse en ce que les conditions de présentation de l'enquête ont pu impacter les perceptions de ce questionnaire par les enquêtés. D'une part, que cela soit de la part des étudiants ou des enseignants, la problématique de *Parcoursup*, et plus largement de la sélection, ont été reçues avec intérêt notable. Nous pouvons formuler l'hypothèse que cela découle de la récente mise en place de cette plateforme à l'époque de la passation de ce questionnaire. Sur ce point, nous pouvons exprimer les différences de notre enquête avec ce que décrit Sophie Orange dans son article intitulé « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête »³⁵⁰. Sophie Orange y analyse *a posteriori* de son enquête par questionnaire « l'échec » qu'elle a pu observer face aux réponses récoltées auprès d'étudiants de première année de STS. Face à ce « raté » d'enquête, elle explicite que cet outil méthodologique n'a pas permis de recueillir le souvenir des vœux d'orientation des étudiants. Or, cela n'a pas été le cas dans notre enquête,

³⁴⁸ Millet, Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire*, PUL, 253 p., 2003.

³⁴⁹ Delès, Romain, « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 55-1, no. 1, pp. 213-233, 2017.

³⁵⁰ Orange, Sophie, « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête », *Genèses*, vol. 89, no. 4, pp. 112-127, 2012.

réalisée pourtant plus de huit mois après la saisie des vœux sur *Parcoursup*. Ces variations sont à rapprocher du profil social des étudiants que nous avons enquêtés, qui contrairement aux étudiants de deux de Sophie Orange, envisageaient davantage leur orientation dans le supérieur comme un « choix » à réaliser au sein d'un éventail de propositions. C'est d'ailleurs sur cette différence de perception que Sophie Orange construit le cœur de son article.

Notre questionnaire a été diffusé auprès de trois promotions d'étudiants inscrits en droit en première année, au cours de leur rentrée du second semestre, en janvier 2020. Les étudiants qui ont répondu au questionnaire étaient donc étudiants en droit depuis un semestre entier. Par ailleurs, leur promotion de l'année 2019-2020 constitue la « seconde vague » *Parcoursup* puisque cette plateforme a été lancée en janvier 2018. Les enseignants m'ont accordé un temps et un espace de parole importants – en m'offrant la possibilité de présenter mon enquête au début de leur cours magistral et cela pour chacun des groupes de chaque promotion³⁵¹ – mais c'est surtout leur entrain dans la présentation de mon enquête à leurs étudiants ainsi que l'envie d'en discuter de la part des étudiants qui témoignait de la bonne réception de cette problématique. Dans deux des trois établissements – à Assas, et à Nanterre, où le public est le plus doté socialement – les étudiants des différents groupes m'ont applaudie à chaque fois, interpellée, questionnée, et remerciée. Cela n'est pas sans lien avec le contexte de la passation du questionnaire, qui plus d'un an après le lancement de la plateforme voyait de nombreuses contestations dans le milieu universitaire à la fois chez les étudiants et chez les enseignants. À Nanterre par exemple, une des enseignantes après avoir présenté mon enquête a annulé sa séance pour laisser les étudiants rejoindre la mobilisation sur le campus suite à l'intervention des syndicats étudiants une demi-heure au milieu de son cours. En janvier 2019, suite à de nombreuses contestations face aux résultats de la première vague, mais également après plusieurs mois de concertation au ministère, la fin de la sectorisation académique en Île-de-France a été annoncée par la ministre, en plus de la fin de la hiérarchisation des vœux initialement actée. En juillet 2019, la ministre déclarait que « 88,6 % des candidats lycéens ont eu une proposition, on était à 83 % l'an dernier », soit 60 000 candidats toujours en attente le 19 juillet 2019 (contre 71 200 un an auparavant)³⁵². L'ensemble de ces mobilisations, communications, modifications et traitements médiatiques ont pu contribuer à ériger autour de *Parcoursup* une thématique actuelle à laquelle les étudiants ont pu se référer, et ainsi accepté de répondre à mon questionnaire. Cet enjeu autour de l'actualité de la plateforme a pu contribuer à récolter de nombreuses réponses puisque 819 étudiants sur l'ensemble des trois licences ont répondu au

³⁵¹ Les promotions des étudiants inscrits en droit étaient en raison des effectifs importants séparées en deux ou trois groupes pour les cours magistraux dans les trois établissements de notre terrain.

³⁵² Voir « *Parcoursup* : en attendant une réponse... », *Le Monde.fr*, 15 juillet 2018, et « *Parcoursup* : 60 000 candidats toujours en attente de places à quelques heures de la fin de la phase principale », *Le Monde*, 19 juillet 2019.

questionnaire, malgré sa longueur de 68 questions (soit environ un temps de réponse de 20-25 minutes). Si je me suis rendue entre une à deux fois dans les amphithéâtres des différents groupes de chacune des trois promotions de première année, je n'assistais pas au remplissage du questionnaire qui se réalisait en ligne. Après une courte intervention de mon enquête réalisée par l'enseignant du cours magistral en question, je présentais ma recherche ainsi que mon questionnaire. Je précisais notamment l'anonymisation des réponses, le fait que les réponses ne seraient pas transmises à leurs enseignants, mais aussi l'intérêt de leur participation pour rendre compte de discours individuels et variés. Je revenais également sur l'analyse statistique que je menais en parallèle dans le cadre d'une convention avec le ministère de l'enseignement supérieur.

Parmi les étudiants inscrits dans les trois licences de droit, 819 étudiants ont répondu intégralement au questionnaire soit un taux de réponse de 20% sur l'ensemble des trois établissements. Ce taux de captation des étudiants voit une variation importante entre les établissements, puisque nous obtenons 13% de répondants pour la licence de Créteil, 19% à Assas, et 25% à Nanterre (**voir le tableau n°1**).

Tableau n°1 : Taux de captation des questionnaires étudiants

	Paris 2	Paris 10	Paris 12
Nombre d'enquêtés	343	351	125
Nombre d'étudiants de la licence (base <i>Parcoursup</i> 2018-2019)	1738	1354	980
Taux de captation (en %)	19 %	25 %	13 %

Si nous avons conservé l'ensemble des questionnaires pour l'analyse des profils des étudiants et de leur rapport à ces études, nous avons choisi de conserver un nombre équivalent de réponses entre les établissements pour la réalisation de notre analyse des correspondances multiples (ACM) et d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). Parmi les 819 questionnaires recueillis nous obtenons 125 réponses de la part d'étudiants de Créteil, 343 des étudiants d'Assas, et enfin 351 à Nanterre.

5.2 Disparités du « sens donné » aux études de droit

Au sein de cet espace concurrentiel des licences de droit franciliennes, dans lequel se jouent des socialisations académique et professionnelle différenciées, nous avons donc d'abord mis en lumière les différents positionnements des enseignants-chercheurs. Ici, nous nous attachons à présenter en quoi le « sens donné » aux études de droit varie tant pour les étudiants que pour les enseignants. Si le lien entre la formation d'une part, et l'insertion professionnelle d'autre part, apparaît central dans les définitions institutionnelles des licences de droit, il ne semble pas uniforme partout, ni pour tous, et influence différemment les trajectoires étudiantes.

La méthode d'enquête par questionnaires a été retenue en ce qu'elle permet de recueillir et de mettre en avant les disparités entre les étudiants vis-à-vis du « choix » des études de droit. Nous nous appuyons sur ces variations pour complexifier les réalités multiples qui conduisent les étudiants à s'inscrire dans ces études. Nous retirons de cette méthode différents « profils » d'étudiants qui s'inscrivent dans la continuité de l'analyse de séquences que nous présentons dans la deuxième partie de cette thèse. Plusieurs travaux en sociologie de l'éducation ont par ailleurs mis en évidence que le choix du droit comme filière universitaire constituait un « placement disciplinaire »³⁵³ pour reprendre les termes employés par Leïla Frouillou. Partant de ces 819 questionnaires recueillis auprès des étudiants, nous cherchons à identifier ici les lignes de clivages qui permettent d'élaborer une typologie de ce rapport au droit des étudiants. Dans un second temps, nous vérifierons si certains de ces profils laissent entrevoir une socialisation particulière qui se différencierait entre les établissements. Plus largement, cette seconde méthode « qualitative » conduit à observer de la même manière que nous avons pu le faire avec les entretiens des enseignants, les tensions qui apparaissent dans les représentations des étudiants. En particulier, nous nous attacherons à relever les références à l'opposition entre une formation « généraliste » et une formation « professionnalisante », et à ce qui a trait au rapport entre ces études et un « engagement » social.

Chapitre 6. Le droit comme choix d'études, le droit comme engagement : rapports au droit multiples des étudiants de première année

Parmi les questionnaires récoltés au sein de ces trois formations, nous avons pu relever différents positionnements qui expriment des rapports divers des étudiants aux études de droit.

Ce sixième chapitre propose une typologie de ces rapports à partir des différents discours des étudiants que nous avons pu observer dans ces questionnaires. En prolongeant cette typologie générale du rapport à la discipline juridique, nous proposons d'analyser ensuite les disparités du « sens donné » aux études de droit des étudiants en isolant trois éléments particuliers. Ces trois dimensions constituent différentes formes du rapport aux études de ces étudiants, ainsi que des positionnements divers par rapport à leur discipline.

Nous présentons ainsi différents portraits d'étudiants selon trois rapports au droit autour de la notion de « justice sociale » et de l'engagement « par » le droit, puis à partir des aspirations professionnelles et de la dimension « d'ascenseur social », et enfin à travers le rapport à la sélection des étudiants.

³⁵³Frouillou, Leïla, op. cit.

6.1 Une typologie des représentations étudiantes et du rapport au droit dans trois licences franciliennes

En premier lieu, le rapport à la discipline juridique de ces étudiants est imbriqué au fait que ce parcours est une première expérience universitaire – choisie ou non – pour une large majorité des étudiants. Or, d’après les résultats de notre questionnaire, cette première dimension n’est pas uniforme entre les établissements. Si c’est le cas de 85% des étudiants d’Assas et de 79% des étudiants de Nanterre, cela est vrai pour 60% des étudiants de Créteil (**voir le tableau n°2**). Le tableau présenté ci-dessous propose une typologie du rapport au droit des étudiants de notre échantillon élaborée à partir des réponses recueillies dans les questionnaires et des variables socio-scolaires des étudiants.

Tableau n°2 : Typologie du rapport au droit des étudiants répondants dans les trois licences franciliennes

	Paris 2	Paris 10	Paris 12
Part des femmes et des hommes	78, 5% (285) 21, 5% (78)	79,9% (274) 20,1% (69)	85, 4% (111) 14,6% (19)
Part des étudiants de licence 1 au lycée l’année n-1	85,8 %	79,3 %	60 %
Part des étudiants dont le droit était le premier vœu de ceux effectués en 2019 sur <i>Parcoursup</i>	80,9 %	86 %	96 %
Part des étudiants dont une ou plusieurs personnes de l’entourage familial exerce une profession juridique	40,3 %	29,4 %	31,2 %
Part des étudiants dont un des parents exerce une profession juridique	24 %	22,2 %	19 %
Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux par attrait pour les disciplines juridiques ...	52,6 %	52,8 %	58,6 %
et pour répondre à un projet professionnel (QCM)	55,4 %	56,9 %	53,9 %
Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux pour sa position géographique (QCM)	25,5 %	39,4 %	57,8 %
Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans	86,7 %	56 %	39,8 %

leurs vœux pour la qualité de l'enseignement (QCM)			
Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux pour la réputation de l'université (QCM)	88,4 %	44,3 %	27,3 %

Cet écart fait état des réorientations dans l'enseignement supérieur, des ruptures dans les études, mais également des redoublants au sein de ces différentes formations. 40% des étudiants de Créteil au sein de notre échantillon indiquent donc que les études de droit ne sont pas arrivées en continuité après leur lycée. En revanche, c'est le cas des étudiants d'Assas et de Nanterre, ce qui est à mettre en parallèle avec les discours des journées de rentrée.

Paradoxalement, les étudiants de Créteil sont les plus nombreux à déclarer que le droit était leur premier vœu parmi ceux réalisés sur *Parcoursup*. En effet, 96% de nos répondants l'indiquent, contre 86% à Nanterre, et 81% à Assas. L'étude de la liste déclarée des vœux déposés sur *Parcoursup* a permis de saisir que ces études n'étaient pas toujours le premier choix des étudiants les plus dotés socialement, derrière des classes préparatoires, des doubles-licences, ou parfois Sciences Po. L'étude de cette liste des vœux met ainsi en évidence que le droit n'est pas tant un « choix disciplinaire » qu'un « choix de placement ». Les premiers vœux, non obtenus des étudiants d'Assas et Nanterre, concernaient des filières dans lesquelles le droit n'apparaissait pas de manière centrale, voire pas du tout. C'est également le cas des étudiants de Créteil mais dans une dimension différente, puisque les premiers vœux comprenaient en majorité l'ensemble des licences de droit de Paris, ou bien des filières sélectives professionnalisantes (DUT et BTS). Cela n'est pas sans rappeler les conclusions de l'article collectif de Sandrine Nicourd, Olivia Samuel et Sylvie Vilter selon lesquelles « on peut faire l'hypothèse que la petite élite culturelle de ce territoire populaire, plus au fait des niveaux de prestige et de valeur des formations et des établissements, va plutôt rechercher une université hors secteur ou une formation sélective »³⁵⁴. Ici, les premiers vœux non obtenus des étudiants de Nanterre et d'Assas concernaient exclusivement des formations très sélectives, tandis que ceux des étudiants de Créteil comprenaient l'ensemble des formations similaires – dont le capital symbolique est supérieur – et des formations professionnalisantes. De manière générale, l'étude des premiers vœux non obtenus a contribué à entrevoir que la hiérarchie symbolique des formations académiques apparaît de manière particulière claire dans les réponses des étudiants. Bien qu'elle fût évoquée à partir de critères paradoxaux, la grande majorité des

³⁵⁴Nicourd, Sandrine, Samuel, Olivia, Vilter, Sylvie, « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 176, no. 3, 27-40, 2011.

questionnaires comporté une représentation hiérarchisée des formations de l'enseignement supérieur.

Sur ce point, nous pouvons noter que parmi les répondants de ces trois licences, la part des étudiants qui justifient leur orientation à la fois par un attrait pour les disciplines juridiques est supérieure, bien que légèrement, à Créteil. 59% des étudiants de cette formation indiquaient cela, contre 53% dans les deux autres. La part des étudiants de notre échantillon qui déclarent que le choix de cette licence répondait à un projet professionnel est particulièrement équivalent entre les trois formations. C'est le cas d'environ 55% des étudiants, ce qui n'est pas si élevé au regard de la description redondante de ces filières par leur caractère professionnalisant. En revanche, le critère géographique apparaît quant à lui particulièrement distinctif entre les trois établissements. 58% des étudiants de Créteil évoquaient cet argument, contre 40% des étudiants de Nanterre, et seulement 25% des étudiants d'Assas. Cela n'est pas lié avec le discours de différents enseignants autour du localisme de certains établissements de banlieue. Nous pouvons rappeler sur ce point que les étudiants d'Assas proviennent en particulier d'une grande partie du territoire national et international (**voir la première partie de la thèse**).

De ce fait, le critère de la qualité de l'enseignement et celui de la réputation de l'Université sont moins parlants pour rendre compte de ce que peut représenter cette filière pour les étudiants de Créteil. Or, cette première dimension a été cochée par 87% des étudiants d'Assas pour expliquer une des raisons pour lesquelles ils ont choisi d'avoir inscrit cette licence dans leurs vœux. C'est également le cas de 56% des étudiants de Nanterre contre 40% des étudiants de Créteil. Concernant la réputation de l'Université, les écarts sont à nouveau très parlants entre les formations puisque 88% des étudiants d'Assas indiquaient que ce critère avait importé dans leur choix, contre 44% des étudiants de Nanterre et 27% de ceux de Créteil.

En revanche, la variable de la proximité de l'entourage familial des étudiants, vis-à-vis de la discipline juridique, n'est pas apparue particulièrement évocatrice. En effet, au sein de notre échantillon, 24% des étudiants d'Assas déclaraient avoir un de leurs parents qui exerce une profession juridique, contre 22% à Nanterre, et 19% à Créteil. Si la qualification de « profession juridique » peut apparaître floue nous nous intéressons ici aux représentations des étudiants, du droit, et de leur rapport au droit. Notre lecture de l'ensemble des questionnaires permet d'entrevoir que ce ne sont pas seulement les étudiants les plus favorisés de Créteil qui ont répondu à notre enquête.

Après ces premières descriptions de la typologie des étudiants de droit en fonction des trois formations de notre terrain, nous retiendrons en particulier le rapport à la professionnalisation de ces étudiants.

6.2 Le droit pour la « justice sociale » : positionnements contrastés autour de l'engagement « par » le droit

La littérature sociologique américaine s'est largement intéressée à cette question des motivations professionnelles des étudiants inscrits dans des études de droit. Plusieurs études croisent cette question des aspirations professionnelles des étudiants, avec leur orientation politique (ce que nous relevons aussi dans nos questionnaires), et cela à partir d'enquêtes par questionnaires. Différents travaux de cette littérature soulèvent l'écart entre d'une part, les envies et les motivations déclarées en première année d'école de droit, et d'autre part le choix effectif de spécialisation juridique au moment de l'obtention d'un premier emploi. Les écarts qui surviennent mis en valeurs révéleraient deux dimensions d'affectation des trajectoires étudiantes : la socialisation exercée par l'école de droit sur les étudiants, et la prise en considération au fil des années des secteurs professionnels qui emploient le plus.

Dans un premier temps, nous concentrerons notre analyse sur les déclarations des étudiants qui indiquent que ces études répondent à leur attrait pour un engagement social, plus largement au rôle social du droit. À partir d'une enquête par questionnaires, Howard S. Erlanger et al. décrivent dans leur article intitulé « Law Student Idealism and Job Choice: Some New Data on an Old Question »³⁵⁵, que si en première année, environ la moitié des « nouveaux étudiants en droit »³⁵⁶ avait mentionné souhaiter se diriger vers un emploi ou un domaine lié à la « justice sociale » – comme le droit de la pauvreté, la protection des consommateurs ou de l'environnement – cet intérêt diminue considérablement pendant les études de droit³⁵⁷. D'après les données qu'ils présentent, le facteur déterminant de l'obtention réelle quelques années plus tard d'un métier juridique « non traditionnel », ou autrement dit tourné vers la justice sociale, proviendrait de l'orientation politique « à gauche » des étudiants (compris dans la catégorie « libéral de gauche », mais aussi « radical ») et « surtout à l'activisme politique antérieur ». Face à cela, les auteurs avancent qu'« aucun des étudiants qui se sont identifiés comme « conservateur modéré » ou « intermédiaire » n'a pris un emploi non traditionnel. En revanche, c'est le cas de 29% de ceux qui se sont identifiés comme « libéral de gauche » ou « radical »³⁵⁸. Une deuxième enquête, réalisée quatre ans auparavant par Robert Granfield avance des résultats similaires dans son ouvrage intitulé « Making Elite Lawyers: Visions of Law at Harvard and Beyond »³⁵⁹. Cette enquête, effectuée en 1986 auprès des

³⁵⁵ Howard S. Erlanger, Charles R. Epp, Mia Cahill and Kathleen M. Haines, « Law Student Idealism and Job Choice: Some New Data on an Old Question », *Law & Society Review*, pp. 851-864, 1996.

³⁵⁶ Notre traduction.

³⁵⁷ Voir aussi sur ce sujet Barry, Kenneth H., & Patricia A. Connelly "Research on Law Students: An Annotated Bibliography," *American Bar Foundation Research*, 1978.

³⁵⁸ *Ibid.*

³⁵⁹ Granfield, Robert, *Making Elite Lawyers: Visions of Law at Harvard and Beyond*, New York: Routledge, 248 pp., 1992.

étudiants d'Harvard, indique également que si une forte majorité des étudiants de première année (70%) souhaitent obtenir un emploi juridique « d'intérêt public » cette part diminuait considérablement en troisième année³⁶⁰. Les effets du genre sont centraux dans ces conclusions puisque les femmes sont-surreprésentées parmi les étudiants, déjà majoritaires, qui déclarent en première année suivre des études de droit par leur motivation de trouver une profession dans le domaine de la « justice sociale »³⁶¹. L'explication par les étudiants de leur inscription en droit, à travers un attrait pour les professions liées à la dimension de justice sociale, est apparue également centrale dans les réponses que nous avons pu récolter. Cela s'exprime notamment dans les réponses à l'une des questions ouvertes de notre questionnaire : « En résumé, pourquoi suivez-vous des études de droit ? Appréciez-vous vos études ? ».

Nous présentons ci-dessous différents portraits d'étudiants qui illustrent ce positionnement précis d'engagement « par » le droit. Bien sûr, ces références à un intérêt pour la justice sociale du droit s'inscrivent dans l'une des dimensions des étudiants de ces licences, et ne représentent pas la seule grande tendance qui se dégage de nos questionnaires. En revanche, ces références sont loin d'y être négligeables, ce pourquoi nous nous efforcerons dans ce chapitre d'illustrer cette position particulière à partir de différents portraits. Plus largement, les portraits que nous présentons ici s'attachent à présenter la variété des profils des étudiants en droit, mais aussi à complexifier les différenciations entre les établissements de notre terrain. Ils mettent ainsi parfois en lumière des étudiants dont le profil social est particulier au sein de cette discipline, mais ce qui relie l'ensemble de ces portraits est cette référence à un attachement pour une notion de justice sociale que comporteraient ces études. Pour cela, nous partageons, avec les deux enquêtes américaines précédemment citées, le prisme du genre comme élément commun à ces portraits sur-représentés par des étudiantes, ainsi que l'orientation politique. En revanche, nos questionnaires n'étant pas exhaustifs nous ne pouvons que formuler des hypothèses quant à la dimension genrée, puisque si les étudiantes sont sur-représentées dans telle ou telle dimension, elles sont également très majoritaires dans nos questionnaires. Il nous manque ici une donnée importante pour nous permettre d'analyser la dimension genre des réponses : le nombre de femmes et d'hommes inscrits effectivement dans ces trois licences. Nos questionnaires, non exhaustifs, ne nous permettent pas d'accéder à cette information.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 48.

³⁶¹ Voir par exemple Stover, Robert, *Making It and Breaking It: The Fate of Public Interest Commitment during Law School*, ed. Howard S. Erlanger. Urbana: Univ. of Illinois Press., 1989, et Mattessich, Paul W., & Cheryl W. Heilman, "The Career Paths of Minnesota Law School Graduates: Does Gender Make a Difference?" *9 Law & Inequality* 59, 1990.

Portrait n°1 :

Cette étudiante est née en Île-de-France en 2001, diplômée d'un baccalauréat littéraire mention très bien, et était lycéenne l'année précédant notre enquête. Sa mère est vétérinaire, son père pompier ; et aucun membre de sa famille n'exerce de profession juridique. Elle n'est pas boursière. Elle est inscrite en licence de droit à Paris 10 dans le parcours droit français-droit étranger spécialité « Common Law » et déclare cela en réponse à notre question :

« J'ai toujours détesté l'injustice, j'ai toujours voulu défendre les gens et j'aime les études. J'apprécie assez mes études oui. »

Par ailleurs, à la question « Dans quel(s) domaine(s) juridiques envisageriez-vous de vous spécialiser ? », et « Vers quelle profession imaginez-vous vous orienter ? », elle répond :

« Droit international privé ? Droit des mineurs ? Avocate ? Juge ? »

Concernant, ses domaines juridiques de prédilection, elle cochant parmi les six réponses proposées suivantes : 1. droit des affaires (commercial, fusions-acquisitions, concurrence, bancaire et financier), 2. droit civil (famille, notariat, patrimonial, immobilier), 3. droit pénal, 4. droit public, 5. histoire, philosophie, sociologie du droit (critiques raciale, féministe, etc.), 6. droit privé :

« Histoire, philosophie, sociologie du droit (critiques raciale, féministe, etc.), et droit privé ».

Si la licence de Nanterre n'était pas son premier choix, elle avait formulé uniquement des vœux comportant des licences de droit sur *Parcoursup* – des parcours de droit général et de droit Common Law – à Paris 1, Paris 2, Paris 5, à l'Université de Cergy-Pontoise et à l'Université de Reims. Elle qualifie son orientation politique par l'expression « au centre ». Comme dans les deux études américaines présentées au-dessus, nous retrouvons cette mise en avant d'une justification de ce choix d'études par une opposition à l'injustice, un attrait pour la défense des populations, voire de populations « dominées » à travers l'intérêt pour le droit des mineurs.

Ce premier portrait illustre cette envie d'évoquer « l'injustice », ici « toujours détestée », pour répondre à notre question relativement ouverte sur ce qui a conduit les étudiants à suivre ces études. Or, ce terme d'injustice se voit employé dans plusieurs questionnaires, comme peuvent l'illustrer

les portraits que nous présentons ci-dessous. Le deuxième portrait, présenté ci-dessous, partage cette dimension, comme peut l'exprimer les propos de cet étudiant inscrit également dans la formation de l'Université Paris Nanterre. En revanche, cet étudiant y occupe une place particulière puisque cet étudiant est inscrit à la fois dans la licence de droit et en première année de classe préparatoire D1 à l'ENS Paris Saclay. Dans son questionnaire, cette notion de justice sociale apparaît à travers la référence à la défense des personnes « défavorisées ».

Portrait n°2 :

Cet étudiant, boursier, né en 200 en province, diplômé d'un baccalauréat économique et sociale mention très bien, se déclare politiquement « à gauche ». Il est inscrit à la fois dans la licence de droit et en première année de classe préparatoire D1 à l'ENS Paris Saclay. Ses parents sont, pour la mère secrétaire médicale et pour le père chef d'entreprise (TPE). Si son profil – par sa double inscription en licence et en classe préparatoire – est particulier, nous retenons son questionnaire en ce qu'il représente tout de même une voie non négligeable des étudiants inscrits en droit en master. À notre question, il répondait :

« Je suis des études de droit parce que les normes juridiques sont les rouages de notre société, et que j'ose rêver qu'un jour je pourrais aider des personnes défavorisées à « réussir » socialement par l'étude du droit, que je puisse en informer d'autres de leurs droits quand ils sont bafoués ou encore peut-être d'aider à améliorer ces règles. Je suis passionné par mes études ».

C'est également autour de la dimension d'aide que la notion de justice sociale apparaît dans ce portrait. Nous pouvons relever aussi celle de la considération des droits « bafoués ». Dans le troisième portrait, une étudiante propose un discours particulièrement proche des thématiques évoquées ci-dessus. En effet, elle évoque qu'elle souhaite « défendre les opprimés », et cela depuis l'enfance, ce qui n'est pas sans rappeler la défense des « personnes défavorisées » du portrait précédent.

Portrait n°3 :

Cette étudiante inscrite à Paris 2 est née en Île-de-France en 2001, diplômée d'un bac ES mention assez bien, et boursière. Son père est ingénieur et sa mère employée de commerce, et plusieurs personnes de son entourage familiale exercent des professions juridiques (oncles et/ou tantes). Elle avait renseigné sur *Parcoursup* des vœux uniquement

en licence de droit, notamment à l'Université Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, Paris 1, Paris 10 et Paris 11. Elle se qualifie politiquement de « à gauche ». Elle décrivait son choix d'études de manière similaire au portrait précédemment cité :

« Une idée préconçue dans mon enfance de "défendre les opprimés", aujourd'hui le droit est la filière qui me correspond le plus les matières me plaisent énormément. »

Parallèlement, les deux domaines juridiques qu'elle préfère sont le droit des affaires (commercial, fusions-acquisitions, concurrence, bancaire et financier), et histoire/philosophie/sociologie du droit (critiques raciale, féministe, etc.).

Tout comme le portrait n°2, le rapprochement entre une passion pour la justice, d'une part, et les disciplines enseignées, d'autre part, semble être à l'origine de la forte appréciation de ces études de droit. L'étudiante suivante, agrège quant à elle dans son discours à la fois cet intérêt pour la « défense » avec une référence à « l'injustice ».

Portrait n°4 :

Cette étudiante, non boursière, est anciennement lycéenne en section littéraire dans un pays d'Afrique centrale (que nous ne précisons pas ici par souci d'anonymat en raison de la faible proportion d'étudiants en provenance de ce pays dans notre échantillon). Diplômée de ce baccalauréat littéraire avec mention assez bien, elle indique qu'elle n'était pas au lycée l'année précédant la diffusion de ce questionnaire. Elle est inscrite au moment de notre enquête dans la filière droit français-droit étranger spécialité Common Law à Nanterre. Elle indique que sa tante exerce une profession juridique, sa mère est assistante sociale et son père ingénieur informaticien. Les vœux qu'elle a formulés sur la plate-forme étaient uniquement des licences de droit parisiennes, à Paris 10, Paris 5, et Paris 1. Elle projette de devenir avocate en affaires internationales, et ne préfère pas donner son avis au sujet de son orientation politique. Deux domaines juridiques retiennent particulièrement son intérêt dans notre question à choix multiples, le droit des affaires (commercial, fusions-acquisitions, concurrence, bancaire et financier), le droit civil (famille, notariat, patrimonial, immobilier). Elle présentait son envie de suivre des études de droit comme suit :

« Je fais des études de droit parce que c'est une filière qui m'a toujours plu et que j'ai cette envie de défendre les gens contre l'injustice. Je pense que c'est un bon début pour commencer à remettre de l'ordre dans le monde ».

Ici, ce ne sont pas les populations minoritaires ou opprimées qui sont évoquées, mais plutôt l'injustice de manière générale. Le cinquième portrait que nous présentons ci-dessous s'inscrit dans cette ligne puisqu'il ne comporte pas de référence directe à l'injustice, mais il évoque en revanche la notion d'un « engagement citoyen ».

Portrait n°5 :

L'étudiante suivante, née en Asie³⁶², de parents français (mère infirmière au foyer, et père ingénieur transports), non boursière et scolarisée jusqu'au lycée à l'étranger avant d'entrer en licence de droit à Paris 2, présente son envie de suivre des études de droit à travers son objectif de « pouvoir défendre les droits de l'homme et de l'environnement ». Diplômée d'un bac ES mention très bien, elle est inscrite dans le parcours renforcé de la licence de droit qui « ajoute au cursus normal des séminaires réunis dans le Collège de droit et se déroule sur les trois ans de la licence »³⁶³ et suit également le DU Common Law de son université. Politiquement « à gauche », elle envisage de se spécialiser en droit de l'homme et/ou droit de l'environnement, et est inscrite dans une association d'action sociale et d'engagement solidaire. Toutefois, Sciences Po Paris était ce qu'elle souhaitait obtenir pour sa poursuite d'études supérieures ; ni le droit – ni cette licence – n'étaient ses choix de prédilections. À la question à choix multiples, « Pourquoi diriez-vous que vous appréciez le droit ? » elle cocha les quatre réponses suivantes :

« Pour les possibilités professionnelles, pour l'engagement citoyen que cela permet, pour mieux comprendre l'actualité politique, pour mieux comprendre l'environnement juridique ».

Elle projette de poursuivre en master à l'étranger, et plus précisément à Amsterdam ou au King's College.

Ici, ce n'est plus la défense des personnes qui est exprimée, mais une notion d'engagement citoyen davantage dirigée vers une dimension intellectuelle du droit. Cela n'est pas sans lien avec le portrait suivant, dans lequel une étudiante, une fois encore, déclare souhaiter participer « à rendre la justice bien que cela demeure un idéal ».

³⁶² Nous ne précisons pas le pays par souci d'anonymat.

³⁶³ Voir la maquette de présentation de cette licence.

Portrait n°6 :

Cette importance de l'utilité du droit – notamment dans une optique de « faire le bien », de rendre la justice – est également partagée dans ce prochain portrait. Née au Maghreb, diplômée d'un bac S mention très bien, boursière (sa mère est sans emploi, son père enseignant-chercheur en physique), et inscrite dans le parcours classique de la licence de droit de Paris 2, l'étudiante suivante mobilise en effet cette idée :

« Je suis des études de droit car la discipline m'intéresse, de par sa portée humaine d'une part et d'autre part de par ses débouchés. J'aimerais devenir avocate en vue de pouvoir participer à rendre la justice, bien que cela demeure un idéal, mais tout de même œuvrer dans la quête de la vérité. »

Elle aimerait continuer ses études en master de droit international pour exercer en tant qu'avocate dans ce domaine, et plus précisément en droits humains notamment en étudiant dans le master Human rights and humanitarian action de Sciences Po Paris. Politiquement « à gauche », elle fait partie de l'association de débats en anglais de son université « Assas MUN Society ».

Comme l'étudiante précédente, son premier vœu était Sciences Po Paris, et n'était donc pas précisément d'étudier le droit. Ses vœux déposés sur *Parcoursup* étaient variés : d'une part des licences de droit (à l'université Paris II Panthéon-Assas, à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne, à l'université Paris-Descartes), une double licence Droit-Sciences politiques à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne, et d'autre part, des classes préparatoires aux grandes écoles B/L (au lycée Janson de Sailly et au lycée Henri IV). Toutefois, à la question « Est-ce que suivre des études de droit a été un choix surprenant pour votre entourage ? », elle répondait : « Non, ils me trouvaient prédisposée à faire du droit ».

Plusieurs caractéristiques communes ressortent de ces six premiers portraits. D'abord, le genre des étudiantes apparaît important à relever ici puisque cinq de ces portraits qui qualifient ces études comme un moyen de participer à la justice sociale proviennent de femmes. Toutefois, nous devons rappeler ici que les femmes sont très majoritaires dans notre échantillon. Nous pouvons également avancer l'hypothèse que cet engagement soulève aussi une différenciation sociale entre les étudiantes puisque nous n'avons pas retrouvé de portrait similaire à Créteil, formation dans laquelle le public est le plus populaire. L'influence de l'enseignement du droit, différencié entre les

établissements, peut aussi être un facteur de variation ici. Du moins, aucune occurrence du terme de « justice » associé à celui de « sociale » n'apparaît dans les questionnaires des étudiants de cet établissement. La seule occurrence du terme « social » qui apparaît parmi les réponses ouvertes des étudiants de Créteil, fait référence à la recherche par ces études, d'une « mobilité sociale ascendante accompagnée de prestige ». L'attrait pour la justice sociale dans les réponses aux questionnaires des étudiants de cette licence s'est donc révélé relativement absent. De plus, contrairement aux deux autres promotions, et plus largement aux études menées dans les années 1990 auprès des étudiants de l'Université du Wisconsin et de l'Université d'Harvard³⁶⁴, nous n'avons pas observé dans les réponses des étudiants de Créteil, de positionnement contre « l'injustice ».

Toutefois, il est nécessaire de nuancer les comparaisons avec les conclusions de ces études américaines puisque ces licences de droit ne sont pas – comme c'est le cas du système américain des law schools – des écoles professionnelles. Néanmoins, ces licences restent des formations orientées de manière non négligeable vers la pratique professionnelle ainsi que des instances de socialisation académique au futur monde professionnel juridique. Si nous nous inspirons de cette tradition américaine qui étudie la socialisation étudiante au sein des écoles professionnelles – comme c'est notamment de l'étude *The Student Physician*³⁶⁵, et de celle de *Boys in White : Student Culture in Medical School*³⁶⁶ – nous nous situons ici uniquement du côté de leurs aspirations professionnelles formulées en première année de licence de droit³⁶⁷. En revanche, c'est justement le fait d'avoir réalisé notre enquête par questionnaires au début des études de droit qui nous a conduit à analyser d'une part les aspirations professionnelles des étudiants et leurs justifications de leur choix d'études. L'analyse des positionnements des enseignants-chercheurs menées en amont permet de questionner cette socialisation académique.

En parallèle de ces portraits qui évoquent une certaine notion de justice sociale, les portraits suivants se réfèrent quant à eux à une participation au fonctionnement de la société. En revanche, cette participation sociale comprend ici l'idée d'un certain « maintien de l'ordre ». La dimension commune des prochains portraits que nous présentons ci-dessous recouvre ainsi une autre définition de la justice sociale. Nous présentons deux portraits qui s'inscrivent dans cette voie, d'un étudiant, puis d'une étudiante, tous les deux inscrits à Créteil.

³⁶⁴ Howard S. Erlanger, Charles R. Epp, Mia Cahill and Kathleen M. Haines, « Law Student Idealism and Job Choice: Some New Data on an Old Question », *Law & Society Review*, pp. 851-864, 1996 et Granfield, Robert, *Making Elite Lawyers: Visions of Law at Harvard and Beyond*, New York: Routledge, 1992.

³⁶⁵ R. K. Merton, G. C. Reader, P. L. Kendall (eds.), *The Student Physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard U. P., 1957.

³⁶⁶ H. Becker, B. Geer, E. Hughes, A. Strauss, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2004 (1961).

³⁶⁷ Pour une analyse plus récente de la socialisation des étudiants au sein d'écoles professionnelles, voir : Bouron, Samuel, *Apprendre à penser comme un journaliste. Construction sociale des catégories de connaissances professionnelles et division du travail journalistique*, thèse de doctorat en sociologie, 2014.

Portrait n°7 :

Cet étudiant est né à Paris, diplômé d'un bac ES mention assez bien, qui se déclare politiquement « à gauche » est très satisfait de ses études, notamment en comparaison avec le lycée qu'il appréciait moins que le droit. Il évoque son intérêt pour ces études à travers cette description :

« Le "vivre ensemble" est une de mes valeurs. Vivre avec cette idée me rassure. Pouvoir aider à régler les litiges, est une idée qui me séduit, car j'aspire à être utile et à être fier de participer au maintien de la vie en société malgré ses maux et ses défauts. Pour l'épanouissement de tous ».

Par ailleurs, il envisage de se tourner vers le secteur professionnel de la sécurité, et plus précisément en tant que :

« Agent ou officier de police judiciaire, psycho-criminologue ».

Si étudier le droit était son premier choix, ce n'est pas le cas de la licence de Créteil – bien qu'il vive à moins de 30 minutes de son université (ce que nous apprenons en croisant la question sur le temps de trajet de notre questionnaire) – puisqu'il espérait en premier choix étudier dans la licence de Paris 1. Sur *Parcoursup*, il a formulé plusieurs vœux en licence de droit (Paris 1, Paris 2, la licence de Sceaux, Paris 10, Paris 5 et Paris 12), en double-licence droit/histoire (Paris 1, Paris 2), en droit/philosophie à Paris 1 et en droit/sciences politiques à Paris 1. A la question, « Est-ce que suivre des études de droit a été un choix surprenant pour votre entourage ? », il répond « Non. Je mûrissais ce projet depuis longtemps ».

Il apparaît dans ce portrait que l'idée d'une participation au fonctionnement de la société s'appuie ici sur l'intention d'aider, non pas les personnes défavorisées, mais à « régler les litiges ». Non loin de ce que déclare l'étudiant ci-dessus, le portrait suivant met en avant ce lien entre un intérêt pour la justice et celui pour le maintien de l'ordre. Elle indique ainsi ci-dessous vouloir « défendre des personnes, leur faire comprendre de ne plus faire certaines choses, leur ouvrir les yeux » :

Portrait n°8 :

Née en Île-de-France, elle est diplômée d'un bac S sans mention et était au lycée l'année précédant notre enquête et n'a jamais redoublé. Elle met entre une heure et une heure et demie pour se rendre à son université, et se dit très satisfaite des enseignements de sa

licence qu'elle apprécie particulièrement. Si étudier le droit était son premier souhait, ce n'était pas le cas de cette licence puisqu'elle souhaitait étudier à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Sur *Parcoursup*, elle a renseigné toutes les licences de droit d'Île-de-France ainsi que celles d'histoire.

Elle se décrit politiquement « à gauche », et particulièrement intéressée par les domaines juridiques du droit civil et du droit pénal. D'après cette étudiante, son choix d'études a surpris ses parents qui imaginaient qu'elle suivrait des études de médecine. À la question « En résumé, pourquoi suivez-vous des études de droit ? Appréciez-vous vos études ? », elle répondait :

« Pouvoir défendre des personnes, leur faire comprendre de ne plus faire certaines choses, leur ouvrir les yeux. J'ai assisté à une audience au tribunal et je me suis rendu compte que c'était ce que je voulais faire donc oui j'apprécie mes études, c'est la première fois que ça m'arrive ».

Elle déclare qu'elle aimerait s'orienter vers la profession de magistrat du siège. Ses deux parents sont sans activité professionnelle, et elle reçoit une bourse d'études.

Bien que ces justifications, à travers les notions de justice sociale et d'intérêt général, ne sont pas les seules justifications majoritaires présentes dans nos questionnaires, nous observons que la répartition de ces rapports politiques au droit est inégalement représentée entre les trois licences de notre terrain. C'est en effet parmi les questionnaires des étudiants de Créteil que nous avons relevé cet intérêt pour le maintien de l'ordre. À l'inverse, par ce même filtre des occurrences de mots-clés, les étudiants que nous observons dans la licence d'Assas expriment à plusieurs reprises leur intérêt pour le droit international des droits humains, voire parfois pour les parcours de Sciences Po. Ceux de Nanterre – ici des étudiantes – se réfèrent quant à elles davantage au champ lexical du « combat contre l'injustice » ainsi qu'à « l'aide aux personnes défavorisées ». À l'inverse, les discours observés – toujours par ce filtre de l'idée de justice sociale et/ou de l'engagement pour la société – au sein des questionnaires recueillis à Créteil mobilisent une rhétorique tournée sur une participation au bon fonctionnement de la société mais par le prisme du maintien de l'ordre.

Or, cela ne semble pas sans lien avec les observations des discours des enseignants des journées de rentrée. En effet, le discours de rentrée de la journée de Nanterre, où seule des enseignantes étaient présentes, mettait en lumière une identité juridique stabilisée qui défendait l'engagement social, et en particulier le féminisme. Cet établissement propose par ailleurs un master intitulé « Droits de l'Homme », qui n'est pas anodin en termes de positionnements vis-à-vis de la formation de droit

de Sciences Po. En parallèle de cela, les discours de la journée de rentrée de Créteil étaient quant à eux particulièrement tournés vers la discipline, comme peut l'exprimer le point sur les tenues vestimentaires exigées qui dénonçait le port du jean.

6.3 Aspirations professionnelles des étudiants en première année de droit : le droit comme ascenseur social

Les facteurs les plus déterminants dans la définition des aspirations professionnelles des étudiants en première année de droit énumérés dans les études américaines citées plus haut, sont décrits à partir du processus de « transmission » de « valeurs professionnelles ». Howard S. Erlanger and Douglas A. Klegon analysent ainsi dans un autre article intitulé « Socialization Effects of Professional School: The Law School Experience and Student Orientations to Public Interest Concerns » que ces formations appliqueraient « une socialisation des novices »³⁶⁸. Cette socialisation serait « particulièrement importante pour les professions libérales, car une partie de la justification de leurs prérogatives particulières est un engagement présumé envers « des idéaux supérieurs » tels que le service public »³⁶⁹. Face à cela, les formations de droit effectueraient ainsi de véritables transformations individuelles des étudiants qui y évoluent, et cela en fonction des normes professionnelles des juristes.

Après avoir étudié la dimension partagée par certains étudiants, en particulier des étudiantes, autour d'un attachement à la notion de justice sociale, nous nous concentrons dans les portraits suivants sur une deuxième dimension. Cette deuxième dimension comprend quant à elle un caractère davantage matériel puisqu'elle recouvre la description commune du choix de ces études par une cohérence vis-à-vis des aspirations professionnelles des étudiants. Le portrait de ce neuvième étudiant peut illustrer cette prise en compte, dès la première année, des qualités à développer pour « se placer » sur le marché professionnel.

Portrait n° 9 :

Cet étudiant inscrit dans la licence de droit l'Université Panthéon-Assas, né en Île-de-France en 2001, a obtenu un baccalauréat scientifique mention bien. Sa mère est cadre

³⁶⁸ Howard S. Erlanger and Douglas A. Klegon, « Socialization Effects of Professional School: The Law School Experience and Student Orientations to Public Interest Concerns », *Law & Society Review*, Autumn, Vol. 13, pp. 11-35, 1978.

³⁶⁹ La traduction française n'ayant pas été publiée, nous fournissons ci-après le texte original :

The entry into an occupation is a major shift of this type. Although occupations differ in the methods they customarily use for the socialization of novices (Becker, 1970), the professions generally require an extended period formal training in order to teach techniques and transmit appropriate values. Value transmission is especially important the professions, since part of the justification for their special prerogatives is a presumed commitment to "higher ideals," such as public service (see, e.g., Klegon, 1975).

dans le privé et son père brigadier-chef de police nationale. Ce qu'il écrit met en avant cette rationalisation du choix de filière pour ses études supérieures :

« Je suis des études de droit car elles me permettront d'évoluer dans les plus hautes sphères de notre société. En effet, le droit me permettra une professionnalisation dans le domaine juridique car je souhaite devenir avocat, mais également une possibilité de me tourner vers les grands concours de la fonction publique, sciences po paris, éventuellement l'ENA. Le droit est véritablement présent partout et notamment au sein du monde politique qui m'intéresse particulièrement également ».

Par ailleurs, malgré les nombreuses licences de droit franciliennes, il étudie pour sa première année d'études supérieures à plus d'une heure de chez lui (entre une heure et une et demie). Cela peut s'expliquer par son choix d'options : allemand, et économie politique ; qui semble également valider l'hypothèse d'un choix stratégique d'établissement dès sa première année. Toutefois, si le droit était son premier vœu, ce n'était pas le cas de cette licence puisqu'il souhaitait étudier dans un double cursus droit/sciences politiques à la Sorbonne. Il avait également renseigné d'autres licences de la Sorbonne, la licence de droit, celle de sciences politiques, puis celles d'Assas en droit et en sciences politiques, et enfin la licence sciences des organisations de Paris Dauphine. Il indique vouloir poursuivre ses études en droit, et envisage de se tourner vers la profession d'avocat en droit des affaires. Parallèlement, il se dit très intéressé par l'engagement politique et social (en réponse à notre question à choix multiples,) et se situe politiquement à droite comme ses parents. Il évoque également ses activités politiques extra-scolaires :

« Je suis très investi dans la vie politique locale de ma ville. Je suis candidat sur une liste électorale pour les municipales. Je suis par ailleurs encarté dans un parti politique auquel j'accorde également du temps ».

Non seulement cet étudiant décrit son choix d'études à partir de la « professionnalisation » comme dimension première, mais il associe également ces études avec le moyen d'accéder aux « plus hautes sphères de notre société ». Face à cela, il écrit envisager la possibilité future de se tourner « vers les grands concours de la fonction publique » tel que celui de Sciences Po, ou de l'ENA. Le portrait présenté ci-après partage ce même « rapport matériel » aux études de droit. En revanche, il additionne aux possibilités professionnelles élargies, une autre dimension qui est celle du salaire.

Portait n°10 :

Cette étudiante de l'Université Paris Nanterre se réfère à cela :

« Je suis des études de droit car je ne savais pas trop quoi faire plus tard, que c'est un domaine large et que le salaire moyen y est assez correct. J'aime aussi étudier la relation entre la morale et la loi, et voir l'influence des sociétés dans l'évolution du droit. J'apprécie ce que nous étudions, malgré son environnement politisé ».

Née à Paris en 2001, diplômée d'un baccalauréat littéraire mention bien, est inscrite en droit et en spécialité Common Law. Son père est infographiste au chômage et sa mère ne peut pas travailler. Elle déclare qu'elle préfère « très peu » étudier à l'université qu'au lycée, qu'elle apprécie « un peu » les enseignements dispensés et que les enseignants ne sont « pas du tout » disponibles pour les aider dans leurs études. Politiquement orientée à droite, elle regrette la présence d'aspects politiques dans son environnement étudiant (elle n'est d'ailleurs pas la seule étudiante à relever cela dans l'ensemble des questionnaires recueillis) :

« Cette licence est intéressante spécifiquement la mention common law, mais les professeurs et élèves sont beaucoup trop orientés politiquement... »

Étudier le droit, et étudier dans cette licence pour cette spécialité droit Common Law, était son vœu idéal.

Paradoxalement, parmi les réponses récoltées à l'Université Paris-Est Créteil, cette rhétorique de l'insertion professionnelle s'est révélée particulièrement absente de nos données. Si la référence à l'aspect professionnel était régulièrement citée, cela se faisait davantage par l'envie de suivre une profession envisagée durant l'enfance, ou pour répondre à une vocation professionnelle. En effet, bien que pour décrire différentes situations, l'expression « j'ai toujours voulu » associée à la présentation d'une aspiration professionnelle ancienne, souvent depuis l'enfance, a été mobilisée à de très nombreux reprises dans les questionnaires des trois formations.

Dans leur article intitulé « Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université »³⁷⁰, Romuald Bodin, Juliette Mengneau et Sophie Orange évoquent « l'adhésion sacrée » des étudiants en droit qui seraient de ce fait « plus disposés à vivre leur sélection sur le mode de l'élection qu'elle se fonde bien souvent sur un projet ancien, exprimé par

³⁷⁰ Bodin, Romuald, Mengneau, Juliette, Orange, Sophie, « Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université », *op.cit.*

certaines comme une véritable « vocation » (Suaud, 1978)³⁷¹. Leur analyse indique ainsi que malgré une sélection à l'entrée peu importante en licence de droit³⁷², les étudiants de cette discipline se représenteraient ce choix d'études comme le résultat d'une « vocation ». Cela découlerait à la fois des caractéristiques sociales des étudiants – dont une majorité vivent une trajectoire de mobilité sociale dans leur accès à cette licence) – et de l'organisation pédagogique des enseignements (fortement en rupture avec le lycée)³⁷³.

6.4 Rapport à la sélection des étudiants en première année de licence de droit

Cette sélection à l'entrée, peu consécutive, laisse également entrevoir dans notre enquête un rapport à la sélection ambiguë pour ces étudiants. Ce rapport à la sélection des étudiants de droit est d'autant plus flou que les résultats des partiels du premier semestre ne sont pas forcément connus en début de second semestre. Nos questionnaires ayant été diffusés justement au début du second semestre, les réponses des étudiants laissent entrevoir ce rapport particulier à la sélection. Il est important de noter que cette temporalité a pu induire des biais dans les réponses des étudiants de notre enquête. En effet, les résultats étaient connus au moment de la diffusion de notre questionnaire uniquement au sein de la promotion de Créteil. Toutefois, cette conscience de l'importance des partiels dans la sélection des étudiants – plus diffuse que dans les filières sélectives sur dossiers à l'entrée des établissements – apparaît dans de nombreux questionnaires recueillis. Sur ce point, Romuald Bodin, Juliette Mengneau et Sophie Orange indiquent toujours dans le même article que puisque « l'accès à la filière Droit étudiée ne repose donc pas sur un dispositif formel de sélection des candidats fondé sur l'évaluation de leurs qualités scolaires et/ou sociales (Karabel, 2005), mais est strictement conditionné à la capacité d'accueil autorisée »³⁷⁴, les étudiants en droit investissent d'autant plus les résultats aux partiels. Par ailleurs, Georges Felouzis mettait également en évidence à la fin des années 1990 ce rapport particulier à la sélection des étudiants de droit. Il expose notamment que « le système de certification globale utilisé dans cette discipline (l'étudiant obtient toute son année ou rien) donne à l'examen une importance que l'on ne retrouve pas dans les autres disciplines »³⁷⁵. Felouzis relève alors l'abondance « des mots tels que 'matières', 'écrit', 'oral', 'donner (un ou des sujets)', 'prof', 'élèves', etc. traces des longues explications sur les

³⁷¹ *Ibid.*

³⁷² Ils notent sur ce point que 63% des étudiants de leur échantillon en droit avaient reçu un « oui » en première session ; la sélection s'effectue lorsqu'une file d'attente est présente.

³⁷³ *Ibid.*

³⁷⁴ *Ibid.*

³⁷⁵ Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », *op.cit.* page 102.

mérites de l'oral ou de l'écrit, la pertinence des sujets d'examen et les « problèmes de communication entre élèves et profs' »³⁷⁶.

Une des principales dimensions que nous avons observées est apparue à travers une tension particulière de ce rapport à la sélection. Nous avons pu recueillir différents discours qui s'appuyaient sur la description d'une tension entre, d'une part, le fait d'être conscient d'avoir obtenu le droit d'étudier cette discipline, et l'apprécier, et d'autre part la considération que ce droit d'études est conditionné aux résultats obtenus à ces partiels. Le portrait suivant illustre particulièrement bien cette tension :

Portrait n°11 :

Cette étudiante de la formation de Créteil, née à Paris en 1999, est diplômée d'un baccalauréat littéraire mention assez bien. Elle n'était pas au lycée l'année précédant notre questionnaire, et souhaitait étudier en DUT carrières juridiques (ce qu'elle n'a pas obtenu). Ses parents, portugais et espagnol, sont respectivement secrétaire et chef d'entreprise. Habitant à moins de 30 minutes de l'université, elle déclare que si cette licence n'était pas son vœu favori, c'est le cas de cette discipline :

« Oui j'apprécie mes études cependant j'ai l'impression que le droit est un concours masqués³⁷⁷ en vue des notes qui ne dépasse presque jamais les 10/20 (rarement) ce qui est très sévère. Une tonne de travail (plusieurs dizaines de pages à préparer pour chaque TD) + les cas pratiques et dissertations à faire pour chaque TD (ce qui demande beaucoup de temps), une méthodologie compliquée à maîtriser et un univers inconnu au lycée (puisque'il n'y a pas d'option au lycée), ce qui demande une adaptation très rapide, une pression énorme en vue de 8/10 partiels, ce qui fait une 40/50ème de pages à apprendre par cœur pour chaque matière en vue de la précision des questions lors des qcm... enfin bref un domaine qui me passionne mais qui me déçoit, cependant certaines matières sont très passionnantes (droit des personnes, droit de la famille, introduction g...) et des professeurs d'amphi qui expliquent très bien leur cours (très théorique) ».

Elle déclare également qu'elle possédait un emploi en parallèle de ses études mais qu'elle a dû arrêter de travailler en raison de la charge de travail scolaire à fournir pour sa licence.

³⁷⁶ *Ibid.*, page 102.

³⁷⁷ Nous choisissons de ne pas corriger l'orthographe des étudiants puisqu'il donne un indicateur de leur maîtrise de la langue, prépondérant dans le discours des enseignants rencontrés.

Nous pouvons relever dans ce onzième portrait que cette étudiante investit grandement la description d'une évaluation injuste, implicite, mais aussi de celui d'un déficit d'encadrement des étudiants. Ce dernier point n'est pas sans rappeler ce que décrit Felouzis à partir de l'étude de la perception de la sélection qui peut être justement perçue comme injuste. Il indique que cette injustice est d'autant plus forte que la familiarité des étudiants avec l'institution est faible. Face à cela, lorsque l'origine sociale est peu favorisée, surtout au niveau des deux premières années d'études dans lesquelles nous pouvons observer une incompréhension générale des critères de jugements et d'évaluation, la perception injuste de la sélection peut être d'autant plus forte. La description de cette étudiante indique que son origine sociale n'est pas favorisée, et visibilise sa difficile maîtrise de l'écrit. Ces deux éléments s'inscrivent tout à fait dans ces dimensions favorables à percevoir la sélection universitaire comme injuste. Ce sentiment d'injustice vis-à-vis de la sélection est d'ailleurs évoqué aussi par Romuald Bodin, Juliette Mengneau et Sophie Orange qui exposent que « le temps long de l'Université et la rareté des jugements explicites peuvent contribuer au développement d'un sentiment d'injustice »³⁷⁸. Cette tension – entre d'une part un intérêt pour l'étude de cette discipline, et d'autre part, le rôle des examens dans la permission de la poursuite de ces études – est commun à l'entretien suivant.

Portrait n°12 :

Cette étudiante, inscrite à l'Université Paris Nanterre, est née en 2001 en France non métropolitaine. Elle est diplômée d'un baccalauréat ES mention assez bien. Sa mère est « commis de cuisine », son père sans emploi, et elle occupe quant à elle un week-end par mois le poste d'agent d'accueil. Elle répondait à notre question au sujet de son appréciation de ses études comme suit :

« Globalement assez déçus, les notes sont extrêmement sévère pour le travail fournie. Il y'a très peu d'accompagnement des chargé de td ».

« J'ai décidé de faire une licence de droit pour pouvoir devenir juriste en entreprise. Cette filière m'intéresse , malheureusement les notes ne suivent pas. Je ne me vois pas continuer dans cette filière ».

Contrairement à la très grande majorité des étudiants de sa promotion, elle précise qu'elle ne souhaite pas poursuivre ses études en droit. Sur *Parcoursup*, elle avait renseigné

³⁷⁸ Bodin, Romuald, Mengneau, Juliette, Orange, Sophie, « Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université », *op.cit.*, page 466.

en plus de licences de droit, des licences d'histoire. Son premier vœu était la double licence droit-histoire de la Sorbonne. Elle déclare pour profession envisagée « professeur d'histoire géographique ».

Le discours de cette étudiante illustre de manière claire que la considération par les étudiants qu'apprécier la discipline, être intéressé par les enseignements, ne suffit pas à pouvoir continuer à étudier le droit. Les propos de cette étudiante qui indiquent que les notes sont « extrêmement sévères » pour le « travail fourni » contrastent avec le discours de l'enseignant qui évoquait un échec en licence par un manque d'investissement des étudiants. Par ailleurs, cette étudiante qui relève qu'il « y a très peu d'accompagnement » permet de rappeler la rupture en termes d'encadrement du travail et plus largement des étudiants qu'induit le passage à l'Université. De ce fait, bien que cette filière l'intéresse, et qu'elle souhaitait travailler en tant que juriste, elle indique que « malheureusement les notes ne suivent pas » et ainsi qu'elle ne se voit « pas continuer dans cette filière ».

Parallèlement à cette tension entre un intérêt pour la discipline et un droit de poursuite conditionné par la réussite aux examens, apparaît la conscience chez les étudiants de ne pas être encadré pour se préparer à cette sélection. Cette difficile gestion de l'autonomie – présentée également dans l'article cité plus haut par la notion de rupture avec le lycée – est apparue centrale dans plusieurs discours des étudiants. C'est par exemple le cas de cette étudiante de Paris 2 dont nous présentons ci-dessous le portrait.

Portrait n°13 :

Cette étudiante d'Assas est née en Île-de-France en 2001, et diplômée d'un baccalauréat ES mention bien. Sa mère est professeur de lettres (de français, latin et grec), son père infographiste. Elle envisage quant à elle, éventuellement, de devenir commissaire-priseur. Elle déclarait ceci à notre question sur l'appréciation de ses études :

« Très bonnes, rien à voir avec le lycée, c'est juste une question d'adaptation. Les cours sont excellents, cependant les professeurs nous reprochent de trop nous attacher au cours alors que c'est la seule chose qu'ils nous apprennent (à aucun moment ils nous expliquent leurs attentes, ni la manière dont on doit procéder pour parvenir à réussir dans la matière, et patatra les partiels se passent mal), bien que j'ai conscience que nous sommes à l'Université et qu'on doit pouvoir se renseigner ailleurs. Cependant aucun manuel n'est apte à nous démontrer comment, par exemple, bien rédiger une copie, et pour cela il n'y a qu'un professeur qui peut pourtant l'expliquer ».

Plus précisément pour expliquer son envie d'étudier le droit, elle indiquait :

« Le droit est une véritable passion qui anime ma vie et mon quotidien, c'est un pur plaisir. [...] pour comprendre les mécanismes de notre société actuelle, cela me paraît fondamental, chaque citoyen devrait savoir ce qu'on apprend en 1ère année de droit : tout comme un étudiant en médecine vous dirait qu'il est essentiel de comprendre le corps humain, de quoi nous sommes fait ».

Son discours fait écho à deux éléments que nous avons évoqués plus haut : le déficit d'encadrement, et l'attente des résultats des partiels comme le principal indicateur pour situer son niveau. Son discours met en lumière précisément ce qui lui permet de qualifier le manque d'encadrement des étudiants. Si elle s'attendait à devoir faire preuve d'autonomie, elle regrette le manque d'explicitation des consignes et notamment de la méthodologie rédactionnelle. Felouzis rappelle sur ce point que les « savoir-faire du métier d'étudiant » ne consistent pas uniquement « à travailler et apprendre », mais aussi à comprendre « ce qu'attend l'enseignant, et sur quels critères il construira son évaluation »³⁷⁹. Or si ces connaissances sont inégalement distribuées en fonction de l'origine sociale, cette étudiante bien que fille d'enseignante de lettres émette ces difficultés d'ordre scolaire. L'étudiante suivante, également inscrite à Assas, exprime quant à elle un discours très positif. Elle partage toutefois lequel l'importance accordée aux résultats des partiels pour se positionner plus précisément dans son rapport à ses études. Elle écrit ainsi qu'elle se sent « relativement confiante », mais qu'il « faudra peut-être refaire passer le questionnaire après les résultats des partiels ».

Portait n°14 :

Étudiante à Assas, née à Paris en 2001, diplômée d'un baccalauréat ES mention très bien, décrit bien cela dans ses réponses en m'évoquant qu'il pourrait être pertinent de refaire passer ce questionnaire après les résultats du premier semestre³⁸⁰:

« La matière est super intéressante, les cours sont biens et intéressants (malgré les difficultés parfois à les prendre en notes du fait de la qualité sonore ou de la cadence qui est parfois trop soutenue et d'autre presque inexistante...), sinon les td sont vraiment bien, l'environnement aussi même si le format "université" reste très impersonnel (pour faire court: j'adore le droit, j'aime bcp la fac, mes cours m'intéressent et du fait de tt ça

³⁷⁹Felouzis, Georges, « Les étudiants et la sélection universitaire », page 7, *op.cit.*

³⁸⁰ Le questionnaire a été diffusé au début du second semestre, et si les résultats étaient connus pour la promotion de Créteil, ce n'était pas le cas des deux autres promotions. Par ailleurs, la temporalité des partiels avait été fortement perturbée par les mouvements de grève

(et des chargés de td très attentifs et accessibles) je me sens relativement confiante).
(Faudra peut-être refaire passer le questionnaire après les résultats des partiels x)) ».

Elle indique avoir renseigné cette licence notamment sous les conseils de sa famille, plusieurs membres de sa famille (grands-parents et/ou oncles et tantes) exerçant des professions juridiques. Or, comme l'analyse Bourdieu et Passeron³⁸¹, le nombre d'étudiants justifiant leur choix d'études en fonction des conseils de leur famille augmente corrélativement lorsque s'élève l'origine sociale – et inversement que le rôle des enseignants décroît. Sa mère est responsable développement filière et son père responsable informatique. Elle avait également renseigné comme vœu la classe préparatoire militaire économique/ littéraire à Saint-Cyr et celle d'Aix-en-Provence ainsi qu'une licence de droit à la Sorbonne ; et envisage d'ailleurs de devenir commissaire de police (objectif professionnel qu'elle possède depuis l'enfance). Elle s'est un peu renseignée sur le master de sécurité et défense de Sciences Po.

En ce qui concerne ce fort investissement du rôle des partiels, l'étudiante suivante exprime également cela à partir du stress impliqué par l'absence de contrôle continu.

Portrait n°15 :

Cette étudiante inscrite à Assas, née à Paris en 2001, est diplômée d'un baccalauréat littéraire mention assez bien. Elle indiquait pour résumer ses premières impressions vis-à-vis de cette licence ceci :

« Le droit est une matière intéressante, enseigné par des professeurs pédagogique et clair. Cependant, le fait de ne pas avoir un vrai contrôle continue est un peu surprenant, car on se retrouve avec des partiels, où toutes les matières sont notées d'un coup ».

Elle avait également déposé sur la plate-forme *Parcoursup* d'autres vœux : des CPGE B/L, des doubles licences droit/sciences politiques, ainsi que Sciences Po. Par ailleurs, elle précisait cela :

« C'est une filière assez généraliste. J'apprécie mes études, mais je ne pense pas faire du droit toute ma vie. Je vois ma licence de droit comme une passerelle, même si je ne sais pas ce que je veux faire plus tard ».

³⁸¹ Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, *op.cit.*

Elle indiquait également que plusieurs personnes de son entourage familial exerçaient des professions juridiques (frère et/ou sœur, oncles et/ou tantes), tandis que sa mère est employée d'administration et son père cadre retraité.

De fait, cette étudiante exprime qu'elle regrette l'absence d'une temporalité plus étendue dans le contrôle des connaissances. Toutefois, comme cela apparaissait également dans l'étude de Bodin, Mengneau et Orange, les examens peuvent également être perçus comme un moyen de valoriser une trajectoire sociale ascendante. C'est ce que peut illustrer le seizième portrait, dans lequel les propos d'une étudiante expriment une forte conscience de ce que peut apporter la validation scolaire.

Portrait n°16 :

Cette étudiante d'Assas est née dans un pays du Maghreb en 2001, et diplômée d'un baccalauréat de sciences économiques et sociales mention très bien. Sa mère est quant à elle enseignante, coach de vie, la profession de son père n'est pas renseignée. Elle écrivait cela sur les rétributions sociales des études de droit :

« Je pense que les études de droit sont accessibles à tous, peu importe d'où l'on vient, nos origines ou encore notre milieu social ou nos loisirs etc. Il suffit d'avoir de l'ambition et des projets en tête et surtout beaucoup de motivation, car ce ne sont pas les études les plus simples. À l'université Panthéon Assas (Paris 2), de nombreuses choses sont mises à disposition des étudiants pour leur permettre un parcours le plus stable possible. Personnellement, je pense qu'il y a un certain équilibre. Cependant, nous sommes nombreux et les examens ne sont pas simples. Il faut donc s'accrocher et se donner le plus de chance possible pour réussir ».

Parallèlement, elle précise que plusieurs membres de son entourage familial exercent une profession juridique, facteur ayant largement contribué à son choix comme elle l'indique plus tard :

« Car j'ai pu rencontrer des avocats et des magistrats qui m'ont montré leur métier ce qui a suscité un grand intérêt chez moi. Le domaine juridique m'intéresse et les études de droit me plaisent. Je souhaite les continuer ».

D'une part, cette étudiante indique que les études de droit sont « accessibles à toutes », discours qu'elle tient en étant étudiante née à l'étranger, et plus précisément au Maghreb. Elle relève les

actions de son université dans ce soutien aux étudiants, et écrit ainsi qu'il « faut donc s'accrocher et se donner le plus de chances possibles ». Elle évoque aussi que rencontrer des avocats et des magistrats a pu lui apporter un renforcement vis-à-vis de son intérêt pour ses études. Si, l'enjeu des examens est particulièrement présent dans les questionnaires des étudiants de la formation d'Assas, le surinvestissement des notes par la légitimation étudiante qu'elles peuvent offrir est également très présent dans le portrait suivant d'un étudiant de la formation de Créteil :

Portrait n°17 :

Cet étudiant inscrit en droit à Créteil, né à Paris en 2001, est diplômé d'un baccalauréat ES mention assez bien. Il partage cette description de l'importance des notes et cela notamment dans un contexte de sélection qui s'étend tout au long de l'année :

« J'ai une bonne impression de cette licence. Les matières me plaisent et les enseignants ne cachent pas leur intérêt pour ce qu'ils enseignent (cela change de certains profs de lycée qui ne vouent aucune passion pour leurs domaines). La liberté accordée aux étudiants dans leurs façons de travailler m'a charmé. Les enseignants (chargé de TD compris) sont lucides avec nous, n'hésitent pas à dire quand c'est la catastrophe, à informer de rentrer dans le monde du travail, la précarité de certains jobs, la concurrence rude avec l'international. On est prévenu au lieu de vivre dans l'illusion. Les notes font cet effet là également. Je me sens averti. Néanmoins en ce qui concerne les exigences, elles varient d'un enseignant à un autre (entre ceux en amphi et ceux des TD) pour une même matière. On s'y perd parfois ».

Il précise qu'il mûrissait ce projet d'étudier le droit depuis longtemps, et qu'il aurait souhaité étudier à la Sorbonne. Il a renseigné sur *Parcoursup* uniquement des licences de droit : Droit à la Sorbonne, à Assas, à Sceaux, à Nanterre, à Descartes, mais aussi la double licence Droit-Histoire de la Sorbonne et d'Assas, celle de droit/philosophie de la Sorbonne, mais également la licence de droit de Créteil, ainsi que la licence droit/sciences politiques de la Sorbonne.

Il projette d'exercer la profession d'agent ou d'officier de police judiciaire, ou encore celle de psycho-criminologue. Sa mère est technicienne de recouvrement, et son père pompier. Il écrit également cela :

« J'espère que le Droit m'aidera à canaliser mon esprit pour le rendre plus organiser, avoir les idées plus claires et développer l'objectivité, le regard critique tout en restant

ouvert et m'aider à davantage comprendre les éléments techniques de l'activité politique (manœuvres, actions, réformes, etc.) Et me permettre d'avoir plus conscience de mes droits et fonctions en tant que citoyen. M'aider à m'épanouir et à évoluer ».

Cet étudiant décrit ainsi que les notes permettent de ne pas « vivre dans l'illusion », et qu'il se sent de fait « averti ». Sur ce point, une part non négligeable des réponses récoltées exprimait la volonté de persévérer malgré des résultats mauvais aux examens. Cela n'est pas sans écho avec ce que nous avons développé plus haut à partir de différents discours présentant ces études comme la consécration d'une trajectoire scolaire. Cette dimension de consécration par les études rappelle aussi l'objectif de valorisation sociale et professionnelle que certains étudiants relèvent pour expliciter le choix de ces études. Le portrait suivant, d'une étudiante de Créteil, expose justement cela par la volonté d'obtenir un diplôme « pour sa famille ».

Portrait n°18 :

Cette étudiante de l'Université Paris-Est Créteil née en Île-de-France en 2000, est diplômée d'un baccalauréat ES sans mention. Elle espérait en premier lieu étudier l'économie à Paris 1. Si elle a redoublé une fois au lycée, en terminale, elle était au lycée l'année précédant notre enquête. Elle précise avoir renseigné des licences de droit sur *Parcoursup* d'une part « en cas de refus ailleurs », et d'autre part « d'après les conseils de votre famille ». Sa mère est interprète, son père chef d'entreprise en bâtiment, et son frère suit des études de droit.

À notre question « En résumé, pourquoi suivez-vous des études de droit ? Appréciez-vous vos études ? », elle exprimait son envie de persévérer malgré des résultats peu encourageants :

« Oui j'apprécie énormément les études de droit. Comme c'était réputé d'entendre que dès la première année, beaucoup d'étudiants arrête l'école, j'appréhendais beaucoup. Mais je n'ai tout de même pas abandonné malgré des résultats insatisfaisant et je vais persévérer jusqu'au bout pour réussir ».

Enfin, à la question finale « Avez-vous des commentaires à ajouter (sur votre parcours, vos études, vos motivations à faire du droit, vos activités extra-scolaires...) ? », elle écrivait ceci :

« Je suis très motivée pour réussir mes études de droit, tout d'abord parce que cela serait une grande fierté pour moi. Depuis le collège, j'avais de très mauvais résultats, souvent les gens se moquaient de moi pour rigoler, mais je le prenais mal. Je ne voulais pas faire des études supérieures et j'étais très loin de cette idée. Après avoir raté mon bac, j'ai compris l'importance des études et que avoir des amis était loin d'être le but d'une vie. J'ai alors obtenu mon bac ES avec 19 en économie. Je voulais m'orienter vers une faculté d'économie, mais les choses ont fait que j'ai été admise en droit à l'UPEC. Avec un peu de regret, le droit est une matière très intéressante, d'autant plus que mon frère aussi est étudiant en droit. J'espère réussir mes études de droit et de enfin pouvoir ramener un diplôme à la maison ».

Les propos de cette étudiante expriment le fort investissement que peut représenter ce diplôme et plus largement ces études pour les étudiants issus des classes populaires. Pour reprendre les termes de Stéphane Beaud, ce portrait rend compte de ces « enfants de la démocratisation scolaire »³⁸² dépositaires des espoirs et des aspirations de leur entourage familial. Le portrait suivant partage cet investissement du diplôme comme outil de réussite sociale, et cela dès la première année d'études.

Portrait n°19 :

Cette étudiante inscrite à l'Université Panthéon-Assas Paris 2, née à Paris en 2001, est diplômée d'un baccalauréat L mention bien. Elle habite à plus d'une heure de trajet de son établissement, pourtant cette formation était celle qu'elle souhaitait obtenir. Espérant avant tout étudier le droit, elle avait également renseigné les licences de droit de Paris 1, Paris 10, et Paris 5, mais également la licence LLCER anglais de Paris 3. Elle envisage de se spécialiser en tant qu'avocate en droit animal et souhaite donc poursuivre en droit en deuxième année. Sa mère est fonctionnaire dans une mairie, et son père « cadre chef technique dans une entreprise d'assurance ». À notre question « En résumé, quelles sont vos premières impressions sur cette licence ? », elle répondait :

« Un peu dépasser par la quantité de travail et sa difficulté ».

À la fin du questionnaire, elle avançait cela :

³⁸² Beaud, Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, op.cit. Voir aussi Soulié, Charles, « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, pp. 11-39, 2002.

« J'ai toujours travaillé dur pour avoir les meilleures notes possibles et être acceptée par une bonne école. Je suis motivée à réussir mon projet professionnel ».

De ce fait, malgré une filière décrite comme « non sélective » dans la description que propose *Parcoursup*, nous pouvons observer que les discours des étudiants de notre échantillon révèlent une forte conscience de la sélection par les partiels. Or, ils expriment également des regrets quant à la dimension « implicite » de cette sélection. Plusieurs étudiantes de Paris 2 exprimaient en particulier cela plus haut, tout comme le portrait suivant :

Portrait n°20 :

Cette étudiante de l'Université Panthéon-Assas Paris 2, née en Île-de France en 2002, est diplômée d'un bac ES mention Bien. Elle indique envisager la profession de notaire. Sa mère est aide-soignante et son père kinésithérapeute. Elle résumait ses premières impressions comme ceci :

« J'ai trouvé quelque chose que j'aime faire mais le modèle de l'université est complexe. Surtout quand on sait la sélection implicite qui s'effectue à la fin de la première année ».

Sur *Parcoursup*, elle avait renseigné différentes licences de droit et de sciences politiques parisiennes, ainsi que « quelques prépas mais sans grande conviction ». Elle décrit, à l'image de nombreux étudiants, la tension entre sa véritable appréciation de ses études et la difficulté scolaire qu'elles impliquent :

« J'apprécie mes études et je suis ces études car je suis passionnée par le domaine même si il est très dur de réussir et d'avoir son année

Elle terminera son questionnaire par ce commentaire :

le droit c'est noté très durement ».

Enfin, ce dernier portrait décrit, comme dans le portrait précédent, à la fois une « sélection implicite » et un « environnement hostile qui essaye d'instaurer un climat de compétition ».

Portrait n°21 :

Cette étudiante d'Assas, née en Île-de-France en 2001, diplômée d'un bac ES mention très bien, elle habite à plus d'une heure de son établissement. Sa mère responsable de service dans la fonction publique, son père plombier, elle indique être boursière.

Passionnée par le droit, elle répondait cela à notre question « Est-ce que suivre des études de droit a été un choix surprenant pour votre entourage ? » :

« Non, j'ai toujours voulu faire du droit depuis très jeune afin de devenir avocate. C'est, entre autre, un rêve en plus d'être un projet professionnel ».

Toutefois, elle indiquait également cela au sujet de ces études :

« Un environnement hostile qui essaye d'instaurer un climat de compétition, bien que les cours et l'enseignement soient d'une excellente qualité, la faculté est un système difficile avec une sélection implicite qui est établie ».

À la fin du questionnaire, dans l'espace prévu pour les commentaires à ajouter, elle confirmait ce ressenti :

« Les études de droit, du moins à l'université panthéon Assas, sont extrêmement intéressantes. Toutefois, le niveau requis est assez élevé et une sorte de sélection entre les parisiens et les gens de province, au milieu social modeste peuvent vite ressentir un sentiment d'exclusion vis à vis de la qualité du travail demandé. En effet, la plupart des universitaires ont un capital culturel assez riche du fait de la qualification professionnelle de leur parents ou autre. Ainsi, pour des étudiants ayant suivi un cursus scolaire en école publique, bien qu'ils aient été excellents au lycée, les marques sont peut être plus difficiles à trouver. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'ils sont condamnés à l'échec, bien au contraire ! Malgré les cours imposés jusqu'à 22h des fois puis les heures de transport en plus ou la grande culture générale qui est requise en dehors des cours dispensés, avec de la persévérance et un travail rigoureux, tout le monde a les chances de s'en sortir ».

À notre interrogation sur les vœux renseignés sur *Parcoursup*, elle précisait son intérêt pour cette licence :

« Je n'ai sélectionné que du droit dans de nombreuses universités d'Île de France mais il est vrai que Paris Panthéon Assas était un vœu « idéal » ».

Au sujet de son temps de révision elle précisait qu'elle essayait de « faire des journées complètes de 8h à 20h ».

Cette description de l'imprécision des mécanismes de sélection, rencontrée après avoir été reçue dans la licence apparaît manifeste ici. Cela rappelle les représentations inverses des enseignants de

cette discipline. En effet, pour un nombre important d'entre eux, un taux de réussite avoisinant les 30% entre la première et la deuxième année ne constitue pas une sélection mais plutôt une évaluation. De ce fait, le discours des enseignants-chercheurs de cette discipline semblait davantage rapprocher le tri effectué par les partiels de la logique de l'examen que de celle du concours. Par cette rencontre « sur le tas » des règles de la sélection universitaire pour les étudiants, s'ajoute une expérience passée, mais récente, d'orientation dans l'enseignement supérieur. Or, une très grande partie des étudiants, indépendamment de leur niveau scolaire, n'ont pas obtenu leur premier vœu lors de cette phase d'orientation. Parfois, il s'agissait d'un vœu dans une autre discipline, mais ce premier vœu pouvait aussi avoir envisagé une autre licence de droit. Ce premier vœu non obtenu été également parfois adressé à un autre parcours, mais plus sélectif (une double-licence notamment), de la formation finalement obtenue.

Ce sixième chapitre proposait de mettre en évidence l'hétérogénéité d'une part, des étudiants de cette discipline, mais également de leur rapport à ces études. Après avoir présenté une typologie générale des étudiants en les différenciant par leur établissement d'origine, nous nous sommes efforcée de complexifier cet élément distinctif en présentant trois rapports au droit particuliers. Toutefois, ces différents rapports au droit exprimaient également des variations claires entre les établissements. L'importance accordée à la notion de « justice sociale » par les étudiants pour expliciter une des raisons à l'origine de ce choix d'études a en particulier révélé des écarts entre les trois formations. En effet, aucun des étudiants qui décrivaient cet intérêt pour la justice sociale n'étaient inscrits à Créteil. En revanche les étudiants de cette formation exprimaient eux aussi un intérêt pour l'engagement social, mais radicalement différencié, puisqu'il recouvrait le maintien de l'ordre. Les deux autres expressions de rapports au droit, que sont les aspirations sociales, et le rapport à la sélection, ont également permis d'observer des rapports sociaux dans ces représentations du droit. Si les références à la professionnalisation des études étaient particulièrement présentes chez les étudiants d'Assas et de Nanterre, cette dimension s'est révélée paradoxalement absente des discours des étudiants de Créteil. En effet, à l'inverse, les propos de ces étudiants s'attachaient davantage à décrire une « vocation » professionnelle ancienne, voire un « rêve » depuis l'enfance. Le rapport à la sélection de ces étudiants de première année de droit est tout aussi distinctif, puisqu'il a contribué à saisir les rapports sociaux à la notation. Pour les étudiants les moins favorisés, les résultats des examens constituent à la fois une possible consécration d'abord scolaire, puis sociale. En revanche, ce sont également ceux pour qui les consignes de ces examens apparaissent à la fois implicites, et injustes.

Si la montée en généralité ne semble pas évidente – ni souhaitée ici – au regard de ces portraits, nous proposons de travailler ces questionnaires à partir d'une autre méthode, celle de l'ACM. Cette

seconde méthodologie conduit ainsi à rendre compte de l'espace social de ces étudiants, ainsi que d'observer empiriquement ce croisement de ces rapports contrastés à la discipline juridique.

Chapitre 7 : Des disparités sociales des étudiants à un « espace social » des formations de droit

Nous avons indiqué dans le chapitre précédent que notre traitement qualitatif des questionnaires des étudiants conduisait davantage à complexifier les distinctions entre les établissements qu'à les mettre en exergue. En revanche, ces différenciations y apparaissent tout de même relativement importantes, aux côtés de variables sociales et scolaires classiques (origine sociale, origine ethnique, genre, parcours scolaire, etc.). L'analyse des correspondances multiples (ACM) que nous présentons ci-après représente l'espace social de ces étudiants au croisement de ces différentes caractéristiques sociologiques. Après avoir isolé certaines réponses des étudiants à notre questionnaire – dans le but d'en retirer différents portraits – nous proposons de traiter ici l'ensemble des différents questionnaires récoltés. Or, la réalisation de cette ACM contribue également à mettre en évidence les regroupements plus généraux dans lesquels s'inscrivent ces portraits.

Toutefois, pour réaliser cette ACM à partir des réponses des questionnaires nous avons procédé à partir d'une méthode par pondération. En effet, le nombre de questionnaires récoltés n'étant pas similaire dans les trois établissements de notre enquête, cette méthode conduit à ce que chacune des trois promotions représente un tiers de l'effectif total. Par souci de cohérence et de lisibilité, seules questions ont été retenues dans la définition de nos variables. Nous les reportons : Êtes-vous ... (sexe) ?, Quelle est votre année de naissance ?, Quelle série du bac avez-vous passé ?, Avez-vous obtenu une mention au bac ?, Dans quelle université êtes-vous inscrit(e) ?, Est-ce que le droit était votre premier vœu ?, Pourquoi avez-vous choisi de faire un vœu en droit sur la plate-forme Parcoursup ?, Avez-vous dans votre entourage familial des personnes qui exercent des professions juridiques ?, Avez-vous prévu de poursuivre en droit l'année prochaine ?, Vers quelle profession imaginez-vous vous orienter ?, Si vous aviez à vous situer politiquement, Où vous placeriez-vous sur un axe gauche/droite?, Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?, Quel est le diplôme le plus élevé de votre père?, Êtes-vous boursier ? Parmi ces treize modalités, dix constituent les variables actives de notre graphique, et trois sont variables supplémentaires : le sexe, l'obtention du bourse et l'établissement d'inscription. Ces trois dernières variables ne contribuant pas aux axes, nous pouvons interpréter leur position comme des individus qui se rapprochent ou se distinguent de telles ou telles modalités. En effet, ces modalités étant trop distinctives, nous les faisons

apparaître comme des variables non contributives afin de pouvoir analyser leur positionnement relatif sur le graphique.

Utiliser les réponses d'étudiants à un questionnaire pour en définir un espace social est une méthodologie commune. Ce procédé est utilisé par Géraud Lafarge et Dominique Marchetti dans leur enquête sur les formations au journalisme³⁸³ dans laquelle il présente une analyse des correspondances multiples à partir de 328 questionnaires. Ces questionnaires sont diffusés auprès d'étudiants en dernière année de journalisme dans des formations dites « reconnues » pour reprendre l'expression qu'ils énoncent. Les auteurs relèvent dans ce travail un effet, des transformations des conditions d'entrée dans cet espace professionnel, sur l'espace social des étudiants en journalisme. Comme dans notre enquête, le questionnaire sur lequel s'appuie leur ACM comprend des questions relatives tant à des caractéristiques socio-scolaires des étudiants qu'à leur conception du métier auquel ils aspirent, et enfin à leur style de vie.

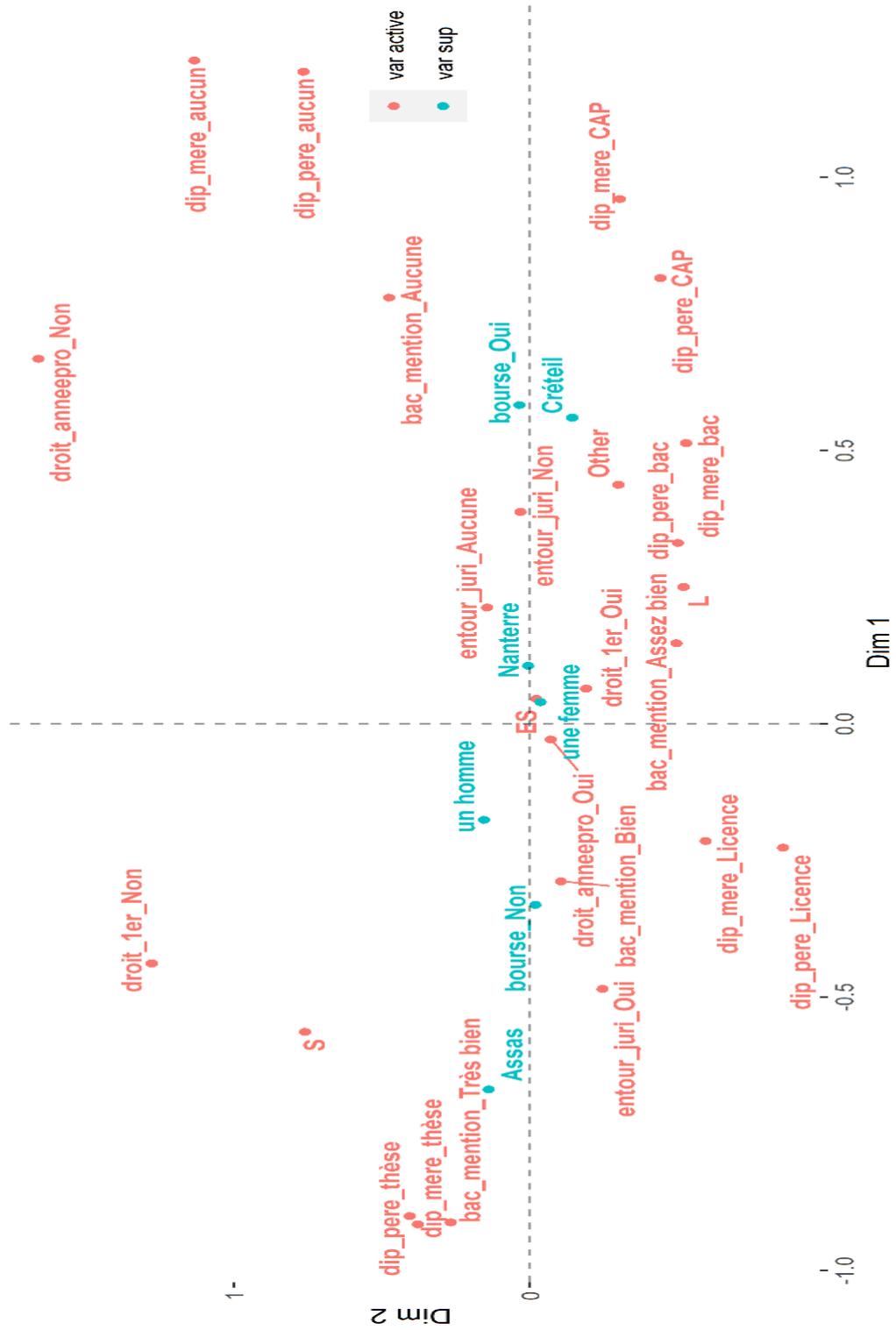
La représentation graphique d'une ACM permet de visualiser empiriquement les divisions socio-scolaires internes à la catégorisation générique des étudiants inscrits en première année de droit à l'Université. Autrement dit « l'analyse des correspondances multiples (ACM) permet de faire apparaître l'espace des positions en évitant d'isoler des variables d'ordre scolaire, social et journalistique qui ne prennent leur sens et produisent leurs effets structurant que dans leur combinaison » comme le décrivent ces mêmes auteurs³⁸⁴. Le premier axe de notre ACM exprime l'opposition principale des étudiants en fonction de leurs caractéristiques sociales et de leurs compétences académiques (**voir le graphique n°1 ci-dessous**).

³⁸³ Lafarge, Géraud, Marchetti, Dominique, « Les portes fermées du journalisme. L'espace social des étudiants des formations « reconnues » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 72-99, 2011.

³⁸⁴ *Ibid.*

Graphique n°1 : L'espace social et académique des étudiants en première année de droit.

Nuage des 10 modalités actives dans le plan factoriel à deux dimensions et des trois variables supplémentaires.



Source : questionnaires diffusés auprès des trois promotions

À gauche se situent les étudiants les plus dotés en capitaux (économique, scolaire et social), inversement à droite.

Le deuxième axe est quant à lui déterminé par ce que l'on pourrait qualifier à partir de la dimension d'attrait pour les études de droit. Se distinguent en haut les étudiants qui :

- ne souhaitent pas continuer à étudier le droit l'année prochaine ;
- dont le droit n'était pas le premier choix ;
- ceux dont l'entourage familial n'a pas étudié ou exercé le droit ;
- ceux ayant répondu qu'ils étudient le droit sans raison, ou bien par hasard, ou bien pour suivre une licence généraliste.

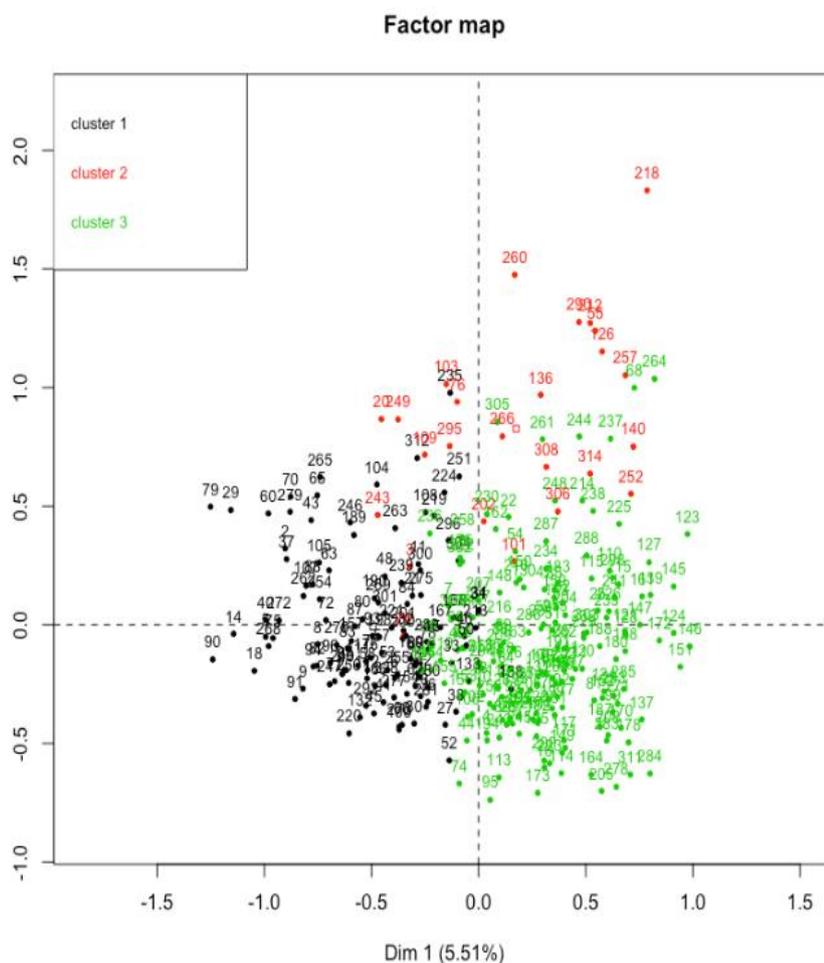
En opposition, nous pouvons observer en bas du graphique, les étudiants qui décrivent un plus grand intérêt et/ou une connaissance du champ juridique.

L'observation du nuage des individus dégage une autre forme de structuration qui est celle des sous-divisions de l'ensemble des répondants à nos questionnaires. Si nous avons présenté jusqu'alors nos analyses selon le rattachement institutionnel des individus, cette division est à affirmer ou infirmer dans notre ACM puisque l'établissement est une variable supplémentaire. Or, les classes de l'ACM qui représentent les sous-divisions de notre échantillon global mettent en évidence une division qui se rapproche grandement d'une distinction par l'attache institutionnelle. En effet, les variables actives étant composées de propriétés économiques (diplôme et profession des parents, possession d'une bourse), scolaires (filiale du baccalauréat, mention au baccalauréat), culturelles (envisager une profession juridique identifiée) et sociales (posséder dans son entourage familial une personne exerçant une profession juridique) et non de l'établissement, nous avons ici la possibilité d'observer empiriquement ce qu'elle implique.

Ainsi, la première classe de la classification ascendante hiérarchique (CAH) (**voir le graphique n°2**) est composée à 56% d'étudiants inscrits à l'Université Panthéon-Assas Paris 2, tandis que la classe 3 est composée à 79% d'étudiants inscrits à l'Université Paris-Est Créteil. Ces deux classes sont particulièrement parlantes par leur concentration. À l'inverse, les étudiants inscrits à l'Université Paris Nanterre ne semblent pas constituer une classe homogène ce qui conduit à formuler l'hypothèse qu'ils sont répartis dans l'ensemble des trois classes.

Graphique n°2 : L'espace social et académique des étudiants en première année de droit.

Nuage des 819 individus dans le plan factoriel à deux dimensions selon les trois classes de la CAH.



Source : questionnaires diffusés auprès des trois promotions

Les résultats de la CAH, et notamment des données statistiques obtenues par le rapport entre la classe chacune des modalités (class/mod) et le rapport entre chacune des modalités et la classe (mod/class) mettent en lumière le poids des modalités dans la construction de chacune de ces trois classes (**voir le tableau n°3 ci-dessous**).

Avant de présenter la répartition de l'espace social des étudiants de notre échantillon, nous rappelons ici les données de cadrage au niveau national présentées dans le *Repères et références statistiques* publié par la DEPP et le SIES en 2021. Pour l'année universitaire 2019-2020 parmi les étudiants inscrits dans la filière droit/sciences politiques, 10% des étudiants possédaient des parents associés à la PCS « Agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise », ainsi que 36% pour celle des « Cadres et professions intellectuelles supérieures », et enfin 9% pour celle des « Ouvriers ». Pour les étudiants inscrits en CPGE et préparations intégrées et pour ceux inscrits en

médecine-odontologie, les proportions correspondantes étaient respectivement de 11% et 8% pour la PCS des « Agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise » - soit un taux relativement proche – mais de 52% et 50% pour celle des « Cadres et professions intellectuelles supérieures », c'est-à-dire presque 20 points de plus – et enfin de 7% et de 5% pour celle des « Ouvriers ». Le tableau ci-dessous reporte, à l'aide des résultats de la CAH, le poids des différentes modalités dans la construction des axes de l'ACM et de son espace social.

Tableau n°3 : Interprétation des axes et des poids des modalités

Interprétation des axes et des poids des modalités	
Classes	Modalités les plus et les moins contributives
<p>Classe 1</p> <p>Cette classe est composée à 56% d'étudiants inscrits à l'Université Panthéon-Assas Paris 2.</p>	<p>Cette première classe est surreprésentée par les variables suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diplôme des parents de niveau 3^e cycle/ingénieur/grande école (83% des répondants à notre questionnaire qui ont répondu que leur père – 74% concernant la mère – était diplômé d'un 3^e cycle, d'une grande école, ou ingénieur, se retrouvent dans cette classe. Parallèlement, 77% des individus de cette classe possèdent un père de ce niveau de diplôme, et 70% concernant leur mère) ; - Ne pas percevoir de bourse (50% des répondants à notre questionnaire qui ne possèdent pas de bourse se retrouvent dans cette classe, et 87% des individus de cette classe ne possèdent pas de bourse) ; - Être diplômé d'un baccalauréat scientifique (74% des répondants à notre questionnaire diplômés d'un baccalauréat scientifique se retrouvent dans cette classe) ; - Avoir obtenu une mention « très bien » au baccalauréat (81% des répondants à notre questionnaire qui ont obtenu une mention très bien au baccalauréat se retrouvent dans cette classe). <p>Cette première classe est sous-représentée par les variables suivantes :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Percevoir une bourse (12% des répondants à notre questionnaire qui possèdent une bourse se retrouvent dans cette classe) ; - Aucun diplôme pour le père et pour la mère (9% des répondants à notre questionnaire qui ont répondu que leur père – 2% concernant la mère – était sans diplôme) ; - Diplôme des parents de niveau CAP, BEP ou équivalent (7% des répondants à notre questionnaire qui ont répondu que leur père – 6% concernant la mère – possédait ce niveau de diplôme).
<p>Classe 2</p>	<p>Cette deuxième classe est surreprésentée par les variables suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas souhaiter poursuivre en droit l'année prochaine (86% des répondants à notre questionnaire qui ne souhaitent pas poursuivre en droit l'année prochaine se retrouvent dans cette classe, et 72% des individus de cette classe ne souhaitent pas poursuivre en droit l'année prochaine) ; - Ne pas avoir de profession envisagée (100% des répondants à notre questionnaire qui déclarent ne pas avoir en tête une profession envisagée précise se retrouvent dans cette classe, et 44% des individus de cette classe ne possèdent pas profession envisagée ; - Le droit n'était pas le vœu idéal (19% des répondants à notre questionnaire qui ne souhaitaient pas étudier le droit en premier choix se retrouvent dans cette classe, et 32% des individus de cette classe ne souhaitaient pas étudier le droit en premier choix). <p>Cette deuxième classe est sous-représentée par les variables suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Droit comme premier choix (6% des répondants à notre questionnaire qui souhaitaient étudier le droit en premier choix se retrouvent dans cette classe) ;

	<ul style="list-style-type: none"> - Profession juridique envisagée (0% des répondants à notre questionnaire qui envisageaient d'exercer une profession juridique se retrouvent dans cette classe); - Souhaiter poursuivre le droit l'année suivante (2% des répondants à notre questionnaire qui souhaitent étudier le droit l'année prochaine se retrouvent dans cette classe).
<p>Classe 3</p> <p>Cette classe est composée à 79% d'étudiants inscrits à l'Université Paris-Est Créteil.</p>	<p>Cette troisième classe est surreprésentée par les variables suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percevoir une bourse (76% des répondants à notre questionnaire qui possèdent une bourse se retrouvent dans cette classe, et 52% des individus de cette classe possèdent une bourse) ; - Ne pas avoir obtenu de mention au baccalauréat (84% des répondants à notre questionnaire qui n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat se retrouvent dans cette classe, et 38% des individus de cette classe n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat) ; - Souhaiter poursuivre le droit l'année suivante (59% des répondants à notre questionnaire qui n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat se retrouvent dans cette classe, et 100% des individus de cette classe souhaitent poursuivre le droit l'année prochaine) ; - Diplôme des parents de niveau certificat d'études ou aucun diplôme (79% des répondants à notre questionnaire qui ont répondu que leur père – 83% concernant la mère – ne possédait pas de diplôme, se retrouvent dans cette classe. Parallèlement, 30% des individus de cette classe possèdent un père de ce niveau de diplôme, et 20% concernant leur mère). <p>Cette troisième classe est sous-représentée par les variables suivantes :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir obtenu une mention « très bien » au baccalauréat (10% des individus de cette classe ont obtenu une mention très bien au baccalauréat) ; - Diplôme des parents de niveau 3^e cycle/ingénieur/grande école (10% des individus de cette classe possède une mère dont le niveau de diplôme est celui-ci, 8% concernant le père) ; - Ne pas percevoir de bourse (7% des individus de cette classe en possède par de bourse).
--	---

Ces deux nuages – des modalités pour l’ACM et des individus pour la CAH – illustrent, à contre-courant des discours qui véhiculent une harmonisation des formations, que cet espace des licences de droit se retrouve structuré par une différenciation sociale et scolaire des formations. Cela n’est pas sans rappeler l’opposition entre « une grande porte » et une « petite porte » des grandes écoles³⁸⁵, ou celle des formations « reconnues » et « non reconnues »³⁸⁶.

Non sans peu de significativité, la variable « percevoir ou ne pas percevoir de bourse » est une des modalités les plus contributives des axes de notre ACM. Cet espace social des étudiants de ces trois licences apparaît ainsi polarisé entre :

- À gauche une première classe composée à 56% d’étudiants inscrits à Assas et dans laquelle 77% des individus possèdent un père de niveau de diplôme 3^e cycle ou grande école ou ingénieur, et 70% concernant leur mère. D’autre part, 87% des individus de cette classe ne possèdent pas de bourse.
- Du centre vers la droite, apparaît la classe n°3 composée à 79% d’étudiants inscrits à l’Université Paris-Est Créteil. Or, 76% des répondants à notre questionnaire qui possèdent une bourse se retrouvent dans cette classe, et 52% des individus de cette classe possèdent une bourse. De plus, 30% des individus de cette classe possèdent un père de niveau de diplôme certificat d’études ou aucun diplôme, et 20% pour leur mère.

Comme dans les deux enquêtes citées plus haut, le premier axe exprime ainsi une opposition principale entre une « petite porte » et une « grande porte » d’entrée tant au niveau social que symbolique. Cet axe distingue ainsi une distribution entre d’un côté les étudiants les moins dotés, et les plus dotés de l’autre.

³⁸⁵ Bourdieu, Pierre, *La Noblesse d’État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minit, 576 p., 1989.

³⁸⁶ Lafarge, Géraud, Marchetti, Dominique, « “Les portes fermées du journalisme”. L’espace social des étudiants des formations “reconnues” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 189, p. 72-99, 2011.

Si ces licences sont non sélectives tant que les demandes n'excèdent par les capacités offertes, la pression des vœux permet d'appliquer une sélection. Or cette pression étant inégalement répartie entre les formations cela conduit à ce que certaines puissent choisir leur public, et ainsi à polariser socialement et scolairement les formations entre elles. Si la deuxième partie de cette thèse avait déjà contribué à mettre en lumière cela, ces deux représentations graphiques que sont l'ACM et la CAH permettent de visibiliser l'influence des différents capitaux dans cette polarisation tant économique (diplôme et profession des parents, possession d'une bourse), que scolaire (filière du baccalauréat, mention au baccalauréat), mais aussi culturelle (envisager une profession juridique identifiée) et sociale (posséder dans son entourage familial une personne exerçant une profession juridique). Confronter cela aux portraits des étudiants mais également, aux discours des enseignants a ainsi contribué à complexifier d'une part cette polarisation, et à l'illustrer graphiquement d'autre part. Parallèlement, ces portraits offrent également la possibilité de donner davantage de clarté à ce que nous regroupons derrière les modalités de notre ACM.

Conclusion

Cette troisième partie, dans laquelle nous avons proposé de réaliser une étude de la discipline juridique à partir du discours de ses acteurs – les enseignants-chercheurs et les étudiants – conduit à mettre en évidence les relations d'opposition qui structurent la définition de cette discipline par elle-même. Nous avons confronté les différents rapports des enseignants et des étudiants à ces études, mais aussi plus largement au droit. En dépit de notre anonymisation des universités dans la présentation des entretiens des enseignants-chercheurs, et de notre approche qualitative limitée des portraits des étudiants, nous avons pu observer que la variable de l'établissement était particulièrement significative pour saisir ce qui distingue leurs différents rapports au droit. Toutefois, nous avons également relevé en parallèle de cela un discours professionnel commun des enseignants-chercheurs en droit de ces trois formations. En particulier, l'attachement à la « neutralité », ainsi que l'importance accordée à la « technique », pour asseoir la « scientificité » de la discipline juridique sont apparus constitutifs de l'éthos professionnel des juristes. Or, ce positionnement académique semble impliquer une stratégie de distinction vis-à-vis des disciplines universitaires voisines, mais aussi des formations juridiques concurrentes telle que celle dispensée par Sciences Po. Plus largement, cet ethos professionnel de scientificité offre une capacité à neutraliser la dimension politique que peuvent comporter certains éléments de l'objet de cette discipline. Cela n'est pas sans rappeler l'éthos professionnel partagé par les statisticiens du ministère, dont l'objet d'étude fondamentalement politique, était également présenté sous une technicité neutralisante. Dans un contexte de forte politisation de la question de la gestion de l'enseignement supérieur, mais aussi

de mise en concurrence des différentes formations, nous nous sommes ainsi efforcée de décrire en quoi ces positionnements apparaissent imbriqués à ces différentes pressions politiques surplombantes. Derrière la mise en avant d'une forte similitude entre les différentes licences, d'un côté du champ, et d'une hiérarchie symbolique pour les autres, nous avons révélé la lutte académique que ces positionnements relatifs induisent.

Investir plus profondément le prisme de la discipline dans cette dernière partie a permis de mettre en lumière que différentes valeurs liées au fonctionnement universitaire, telle que la méritocratie, découlaient de cet ethos disciplinaire, par ailleurs matérialisé dans un second temps dans des pratiques enseignantes. Or, si les discours des enseignants expriment des positionnements différenciés entre les établissements, cette opposition se retrouve aussi dans les représentations des étudiants. De fait, les rapports au droit qui transparaissent dans les questionnaires recueillis auprès des étudiants expriment également des positionnements académiques distincts, superposés plus largement à des rapports sociaux aux études. Ces disparités du « sens donné » aux études de droit s'articulent autour de différents thèmes communs avec l'éthos professionnel de leurs enseignants. En particulier la sélection et l'engagement politique intrinsèquement imbriqués à ces études, et à l'objet de cette discipline. En premier lieu, la mobilisation chez les étudiants de la notion de « justice sociale » sous-tend une importante distinction sociale dans le rapport au droit. Deux acceptions opposées étaient imbriquées à cette référence d'une volonté d'engagement pour la société dans l'explicitation de ce choix d'études : un combat contre l'injustice des personnes défavorisées d'une part, et une volonté de participer au maintien de l'ordre d'autre part. Ces positionnements relatifs et diamétralement opposés sur l'échelle politique émanent d'étudiants dont le rattachement institutionnel est explicatif de ces variations. En effet, la première position était avancée par des étudiants inscrits dans les établissements, à la fois les plus dominants dans le champ académique, et dont la population était la moins populaire. Or, ces positionnements politiques distincts sont similaires à ceux exprimés par les enseignants-chercheurs lors des journées de rentrée de ces trois formations. En effet, dans les questionnaires étudiants comme dans le discours d'accueil de la formation de Créteil, seuls les acteurs de cet établissement ne mobilisaient pas de manière centrale un attachement à l'engagement social. Le discours de cette journée de rentrée était notamment construit autour de l'expression du maintien de l'ordre et de l'évocation de propos assujétissants. Plus largement, les portraits des étudiants que nous présentons illustrent une conscience, dès la première année, de la hiérarchie symbolique des formations selon laquelle toutes les licences ne se valent pas. En effet, nous avons pu mettre en lumière qu'étudier le droit n'est pas le seul critère qui importe pour les étudiants lors de la saisie des vœux sur *Parcoursup*, puisque le choix de

l'établissement y est aussi particulièrement central, et cela de manière relativement indépendante du temps de trajet ou du lieu de résidence.

Enfin, l'espace social des étudiants illustré graphiquement sur notre analyse des correspondances multiples (ACM) nous a permis de décrire que la polarisation des formations au droit apparaît aussi dans le traitement quantitatif de nos questionnaires, et cela même en positionnant l'établissement en variable non contributive. À l'image de ce que décrit Bourdieu dans *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*³⁸⁷, ainsi que ce qu'analysent Géraud Lafarge et Dominique Marchetti dans leur article intitulé « "Les portes fermées du journalisme". L'espace social des étudiants des formations "reconnues" »³⁸⁸, notre représentation de l'espace social des étudiants de ces trois formations exprime une opposition principale entre une « petite porte » et une « grande porte » d'entrée. Cette opposition illustre la polarisation entre ces trois formations tant d'ordre social que d'ordre symbolique. De ce fait, si la sélection n'est pas mécanique à l'entrée de ces formations, la variabilité de l'application de la sélection entre les formations n'est pas étrangère à la différenciation sociale que nous observons entre ces différentes licences de droit.

³⁸⁷ Bourdieu, Pierre *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, *op.cit.*

³⁸⁸ Lafarge, Géraud, Marchetti, Dominique, « "Les portes fermées du journalisme". L'espace social des étudiants des formations "reconnues" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 189, p. 72-99, 2011.

Conclusion

Construire la notion d'établissement comme centre de gravité du champ de l'enseignement supérieur nous a permis de mettre au jour divers jeux de forces, d'influences, et de tensions réciproques qui caractérisent un type complexe de sélections. Au cœur de trois niveaux d'analyse, nous décrivons deux objectifs en tension : une politique générale, d'une part, et un objectif d'efficacité qui individualise l'application de cette gestion entre les différents acteurs, d'autre part. L'établissement y est appréhendé comme le maillon de ces trois sous-champs de l'enseignement supérieur que sont les politiques publiques, les trajectoires étudiantes, et enfin les représentations disciplinaires des enseignants et des étudiants. L'articulation de ces trois échelles réside dans l'explicitation des différentes formes de sélection qui découlent de la friction de ces deux tendances. Analyser conjointement l'uniformité de ce qui forme le système de l'enseignement supérieur, et la variabilité des situations que l'on observe au sein des établissements, nous a permis de mettre en lumière les multiples aspects que la notion de sélection peut recouvrir au sein de l'enseignement supérieur.

Nous avons choisi pour cela sur une approche par le « champ » de l'enseignement supérieur qui permet d'appréhender dans un même mouvement un ensemble de réalités plurielles et de mieux comprendre le rôle des acteurs qui y évoluent. Trois sous-champs sont en interaction directe et notre travail a permis de préciser les dynamiques à l'œuvre dans ces sous-espaces : 1) l'impact et les visées des politiques de gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche, en parallèle du discours chiffré produit par les pouvoirs publics, 2) la sélection des étudiants au sein de l'espace des formations de droit de l'enseignement supérieur en Île-de-France, 3) la particularité de la discipline juridique vis-à-vis de ces éléments.

L'intérêt de retenir cette discipline réside notamment dans la possibilité de rendre compte de son rapport particulier aux différents positionnements du champ académique mais également à la sélection elle-même. Plus généralement, centrer notre analyse sur l'imbrication de ces trois dimensions nous a conduit à proposer une approche originale de la sélection.

Trois sous-champs articulés autour de la notion d'établissement

La première partie de cette thèse propose de mener de front une étude des politiques de gestion l'enseignement supérieur et une analyse de la quantification de l'enseignement supérieur et de la recherche. Notre développement repose sur l'imbrication de ces deux objets en croisant ainsi une sociologie des politiques publiques avec une sociologie de la production de statistiques sur l'ESR.

Ce double ancrage nous a permis de mettre en évidence les enjeux institutionnels et politiques qui découlent de cette confrontation politique : l'objectif de construire un système commun de l'ESR au niveau européen et national, et l'introduction d'une variabilité de traitement entre les établissements. Or, l'investissement dans la production massive de données quantitatives, et en particulier d'indicateurs de performance, accompagne cette constitution des établissements comme des entités autonomes et responsables économiquement. Plus largement, ce discours chiffré reposant sur ces indicateurs conduit à s'habituer à une lecture resserrée à différentes échelles qui s'appuie sur des outils statistiques communs mais appliqués par établissement, par filière, par étudiant, etc.

Retenir une approche par l'analyse des politiques publiques dans le premier chapitre de notre développement a permis de mettre en lumière en quoi ces réformes de l'enseignement supérieur – de la fin des années 1990 à nos jours – conduisent à inscrire l'enseignement supérieur dans une politique d'économisation et d'instaurer parallèlement une lecture de ce champ à travers la performance des différentes institutions et acteurs. Ces indicateurs, décrits à travers leur dimension technique et leur « neutralité », permettraient d'évaluer le respect des « bonnes pratiques » édictées, ainsi que de produire une description de l'enseignement supérieur à partir de la correspondance entre les résultats et des objectifs préalablement définis. Ensuite, plonger dans la fabrique des statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et la Recherche a contribué à observer les enjeux imbriqués à la construction de ces données statistiques, et surtout des bases de données sur lesquelles nous nous appuyons dans la deuxième et la troisième parties. Il s'agissait d'observer ce que « compte » ce service et ce « qui compte » pour leurs statistiques, mais aussi d'analyser le processus de publication de ces données. Nous avons pu observer dans le cadre de ce terrain participant que les statisticiens du SIES du ministère supervisent en bout de chaîne la quantification effectuée au sein des établissements. Suivre la chaîne de remontée de ces données a ainsi permis de comprendre la division du travail qui s'exerce dans l'élaboration de ces statistiques. Si ces statisticiens produisent les bases de données exhaustives sur l'ensemble du territoire national, nous avons pu rendre compte du fait que ce sont les gestionnaires qui effectuent au sein des universités la saisie des données de chaque établissement. Cette saisie localisée sert deux objectifs, à la fois la transmission de données au SIES, et la production d'une analyse pour le compte de l'établissement qui se doit de fournir ses propres indicateurs. De part et d'autre de cette chaîne se distingue donc deux catégories de travailleurs des données : les statisticiens de terrain qui sont au cœur des établissements et qui « remontent » les chiffres de l'université dans laquelle ils exercent, puis « les centralisateurs » de l'autre côté, au SIES. Si cette pensée chiffrée que développe le ministère tend à rendre compte des différents aspects de la cohérence globale du système de l'ESR, elle formalise

également des outils qui soutiennent le développement d'une politique des individualités. La complémentarité de ces deux tendances a priori contradictoires trouve ainsi sa valeur dans la légitime lecture chiffrée de l'enseignement supérieur. Cette position défendue par les différentes réformes qui est celle de l'amélioration du système de l'enseignement supérieur et de la recherche français induit parallèlement l'édiction de la performance comme condition d'un soutien à la fois politique et financier. Que cela soit à travers la loi LPR ou la loi ORE, nous avons mis en évidence les conséquences politiques de cette pensée commune à ces deux réformes. La mise en parallèle de ces deux lois illustre que la gestion de la recherche implique un soutien différencié entre les établissements par la performance comme condition, mais aussi que l'orientation des étudiants s'inscrit dans une gestion des risques comme principe premier de l'orientation. Nous avons décrit en particulier quatre caractéristiques similaires : un contexte de concurrence surplombant, une responsabilisation des individus – établissements et étudiants, une gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche dont le principe premier est la limitation des risques, et enfin la démonstration de résultats – très largement chiffrée – comme condition de l'obtention d'un soutien politique et/ou financier des institutions de tutelles. Nous nous sommes concentrée sur deux principes de sélection particulier que sont la gestion des risques d'une part, et le financement conditionné aux résultats décrits.

La deuxième partie nous a conduit à traiter la tension entre ces deux tendances, que sont l'uniformité et la variabilité, par l'étude de la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur. Deux dimensions permettent en particulier de décrire les conséquences de cette tension en termes de sélection des étudiants. D'une part, la sélection, bien que non officielle, s'exerce en pratique et cela de manière différenciée entre les formations franciliennes de droit, et d'autre part, la différenciation des trajectoires étudiantes qui s'observe entre trois formations d'Île-de-France révèle le rôle de l'établissement dans la détermination de ces parcours. Le prisme de la discipline juridique a constitué un terrain propice à l'observation des mécanismes qui déterminent l'espace académique mais aussi des enjeux concurrentiels qui s'exercent entre les établissements, les formations, et les étudiants. Cette deuxième partie s'appuie sur la compréhension de trois processus à l'origine de la différenciation des trajectoires des étudiants inscrits en droit dans des formations universitaires d'Île-de-France.

Nous nous sommes appliquée à étudier dans un premier temps une description quantitative de l'orientation post-bac des étudiants via *Parcoursup* vers ces formations de droit. Il s'agissait de déterminer en quoi la répartition des étudiants à l'entrée du supérieur produit une polarisation socio-scolaire des publics étudiants entre les formations. À partir de données statistiques issues de

la base *Parcoursup* de 2018, nous avons mis en lumière l'inégale tension qui s'exerce sur les licences de droit en Île-de-France. Les différents graphiques produits permettaient de décrire les enjeux socio-scolaires qui interviennent dans l'orientation post-bac des étudiants. Nous avons mis en lumière que ces enjeux s'exprimaient différemment entre les établissements en raison de positionnements divers dans le champ académique : certaines formations reçoivent plus de vœux qu'elles ont de places à offrir, d'autres à l'inverse en récoltent moins que les capacités qu'elles possèdent, et cela influe sur des pratiques de sélection diverses. Or, parmi les différents mécanismes sociaux et scolaires qui affectent les trajectoires étudiantes, la première orientation dans l'enseignement supérieur permet de rendre compte de l'importance de cette étape en ce qu'elle conduit à répartir les différents types de public au sein de l'espace concurrentiel des établissements. Cette répartition des étudiants vers l'enseignement supérieur qui s'effectue par le biais de plateforme telle que *Parcoursup* convoquait deux thématiques centrales de la sociologie contemporaine de l'éducation : le développement d'une « orientation active » des étudiants, par leur responsabilisation, et une idéologie particulière des « choix scolaires ». Or, la dimension dématérialisée de cette procédure induit d'importantes inégalités sociales dans l'utilisation de cette plateforme. Notre analyse statistique rendait compte des différentes pratiques de sélection à l'entrée du premier cycle en illustrant que les établissements les plus attractifs retirent une marge de manœuvre en faveur de la sélection par ce déséquilibre entre l'offre (les capacités d'accueil) et la demande (les vœux des étudiants). De ce fait, nous avons pu observer la variabilité des situations auxquels font face les établissements, et cela même au sein des premiers cycles pourtant qualifiés par le cadre légal de parcours non sélectifs. Il s'agissait donc dans cette partie d'explicitier comment l'orientation dans l'enseignement supérieur conduit d'une part à différencier socialement les publics dans l'espace francilien des licences de droit, et d'autre part, comment cette différenciation sociale des publics étudiants peut être comprise au prisme d'une socialisation disciplinaire des étudiants qui varient selon la position de leur établissement dans l'espace académique. Ensuite, croiser ces résultats avec l'observation des journées de rentrée de trois formations franciliennes a contribué à intégrer dans l'analyse de la sélection post-bac des étudiants les premiers moments de la socialisation académique variée entre les différents établissements. Par ailleurs, nous avons décrit que cette polarisation socio-scolaire des étudiants était anticipée par les équipes pédagogiques des différentes formations, et qu'il en découlait ainsi une adaptation des pratiques et des discours de ces enseignants en fonction de leur public. De ce fait, plus l'établissement est sélectif, plus la représentation du public par les enseignants est positive, plus le discours de rentrée est encourageant. À l'inverse, la formation peu sélective laisse entrevoir le *pari de l'échec* que font certains des enseignants et demandent ainsi à leurs étudiants de réaliser une réflexion plus poussée quant à

la cohérence de leur choix. Si, les journées de rentrée universitaires s'inscrivent dans ces rites d'institutions par la consécration d'un nouveau statut d'étudiant qu'elles réalisent, voire de celui de futur juriste, elles ne partagent pas la même fonction sociale, d'intégration ou d'exclusion. Enfin, après la mise en parallèle de ces discours de rentrée avec les trajectoires étudiantes représentées dans des graphiques d'analyse de séquences, nous nous sommes concentrée sur l'intérêt de la variable de l'établissement, tout comme le type de baccalauréat obtenu, pour comprendre les variations qui s'observent tout au long des trajectoires des étudiants. Cette partie entend développer une description empirique de la variété des trajectoires étudiantes de cette discipline, dans un contexte d'accroissement de la dimension concurrentielle des formations de l'enseignement supérieur. Isoler les formations de droit en tant qu'objet d'étude a contribué à présenter la place particulière qu'elles occupent dans le champ de l'enseignement supérieur.

La troisième partie resserre quant à elle l'analyse sur les positionnements relatifs – des enseignants-chercheurs et des étudiants – vis-à-vis des conséquences de ces réformes de l'enseignement supérieur, et en particulier à partir du prisme du rapport aux études de droit. Cette dernière partie entend ainsi préciser en quoi les conséquences de ces politiques se confrontent aux représentations et aux pratiques des différents acteurs de ce champ disciplinaire. La variable de l'établissement est donc convoquée ici à partir de la dimension selon laquelle le capital symbolique de l'établissement influe d'une part sur la perception que les enseignants se font de leur public étudiant, et d'autre part, sur les représentations de ces études par les étudiants, puis dans un dernier temps sur le déroulement de leurs trajectoires. Nous nous sommes interrogée dans cette partie sur ce que peut représenter cette discipline pour les enseignants, notamment en termes de savoirs et de compétences, et d'analyser ce que peut signifier ce choix d'études pour les étudiants.

D'abord, nous nous sommes concentrée sur l'étude des différents positionnements des enseignants-chercheurs vis-à-vis de la définition de la discipline juridique. En prolongeant ici ce prisme de la discipline, nous complexifions la question de la sélection en nous attachant à décrire comment une profession joue de ses valeurs fondatrices que sont la justice, la neutralité, la méritocratie, les bonnes pratiques, etc., et cela en parallèle des mécanismes de sélection qu'elle exerce. En ce sens, nous avons décrit les perceptions multiples et communes du rôle de l'enseignement du droit et de son exercice professionnel, en parallèle de la manière dont cette discipline se positionne dans le champ académique à partir de la défense de valeurs professionnelles communes. Nous avons relevé en particulier deux dimensions sur lesquelles se fonde l'ethos professionnel des juristes que sont la neutralité scientifique, et la dimension technique du droit. Au cœur de cet ethos professionnel, nous avons décrit en quoi le discours commun de ces juristes

exprimait les tensions de son positionnement « à cheval » dans l'espace académique. Or, ces positionnements disciplinaires laissent également entrevoir des distinctions internes à la discipline dans ses rapports aux disciplines universitaires voisines. Ce positionnement commun relatif à ce que doit enseigner le droit, et à comment il doit l'enseigner exprimait de ce fait une stratégie de positionnement des formations universitaires vis-à-vis des « nouvelles » formations concurrentes. Face à cela, nous avons rendu compte de l'importance de ces tensions dans la mise en place de différentes stratégies de positionnements distinctifs à l'égard de ces disciplines perçues comme voisines, et en particulier des mathématiques et des sciences sociales. Si ces dimensions semblent exprimer un ethos disciplinaire partagé ainsi qu'une définition de ce qui constitue un « bon juriste », notre enquête permettait également d'entrevoir que ces stratégies de positionnement constituaient un outil de distinction vis-à-vis de l'École de droit de Sciences Po. Nous avons également observé dans cette partie une forte légitimation des différents processus de sélection et une importance centrale accordée à la rhétorique méritocratique. Cette légitimation apparaît corrélée à la place de la neutralité dans la définition de la discipline, et plus largement à ce qui devrait encadrer les « bonnes pratiques » d'un juriste. Les discours des enseignants en rapport avec la sélection, reposent sur des argumentations « pragmatiques », voire « justes » par association avec une apparente neutralité. Les dispositions disciplinaires de ces juristes impliquent la possibilité d'imposer une neutralité légitime, qui leur permet parfois d'invisibiliser le caractère politique de la pensée juridique, en proposant un discours dépolitisé qui fait fondamentalement abstraction des enjeux sociaux sous-jacents. Enfin, nous avons cherché à mettre en parallèle cela avec les représentations des étudiants inscrits en second semestre de première année de droit. Travailler à partir de questionnaires étudiants nous a permis de confronter les dimensions précédentes aux représentations des étudiants qui débutent ces études, mais aussi de saisir les différents profils des étudiants de ces formations. Il s'agissait ainsi de mettre en avant les disparités chez ces étudiants du « sens » donné aux études de droit, mais également de décrire en quoi ces disparités combinent à la fois des inégalités sociales et une différenciation entre les établissements. En particulier, l'analyse des correspondances multiples (ACM) réalisée à partir de ces questionnaires nous a permis d'illustrer cette disparité de l'espace social des étudiants de droit.

La sélection entre uniformité et variabilité

L'approche que nous développons repose d'une part sur le croisement des trois dimensions évoquées plus haut, mais aussi sur la description des aspects qui illustrent comment ces dimensions se jouent de la tension entre l'uniformité et la variabilité. La notion de sélection elle-même, recouvre à la fois une uniformité de principes, et une variabilité d'applications. La sélection, par définition,

se réalise différemment en fonction des situations mais aussi en fonction des acteurs qu'elle distingue. Nous avons révélé sur ce point que la sélection n'est pas uniforme entre les établissements par exemple, mais aussi qu'elle recouvre différentes formes de sélection, explicite, implicite, à court terme, diffuse, etc. De fait, la sélection est ségrégative, et s'effectue différemment en fonction des caractéristiques des individus qu'elle évalue. Le champ en tant qu'outil théorique permet d'observer conjointement ces différentes réalités de la sélection.

La notion de sélection, cruciale dans le champ de l'enseignement supérieur, est au cœur de travaux importants. Mais on dévoile ici qu'elle est l'expression de dynamiques complexes qui relèvent du fonctionnement de trois champs qui ont leur propre structure, leur propre ethos, etc. Notre vision de la sélection s'articule autour d'une dimension relativement occultée dans la littérature, celle de l'hétérogénéité sociale des étudiants qui partagent une discipline commune.

Les différents mécanismes qu'énumèrent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron³⁸⁹ pour appréhender le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction sociale nous ont conduit à débiter notre argumentation par le prisme des inégalités de classes dans l'étude des trajectoires étudiantes. En effet, leur étude de « la carrière scolaire et le système de ses déterminations », du primaire au supérieur, repose sur le « système de déterminations de classe »³⁹⁰ à l'origine des rapports sociaux de transmission de la culture scolaire légitime. De ce fait, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron s'attachent à rendre compte dans un même mouvement des « inégalités devant la sélection » ainsi que des « inégalités de sélection »³⁹¹ et surtout de définir la « sélection scolaire » par une forme de sélection sociale. Ils font ainsi le constat qu'« ignorer, comme on le fait souvent, que les catégories découpées dans une population d'étudiants par des critères comme l'origine sociale, le sexe ou telle caractéristique du passé scolaire ont été initialement sélectionnées au cours de la scolarité antérieure, ce serait s'interdire de rendre raison complètement de toutes les variations que font apparaître ces critères »³⁹². Dans son article intitulé « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture »³⁹³, Bourdieu qualifie ainsi le système scolaire « comme un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel »³⁹⁴. Le développement que ces auteurs élaborent, autour de la connivence culturelle favorisant les classes dominantes, nous a également offert des clés de compréhension pour l'étude

³⁸⁹ Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op.cit.*

³⁹⁰ *Ibid.*, voir page 112 le graphique n°1.

³⁹¹ *Ibid.*, page 90.

³⁹² *Ibid.*, page 90.

³⁹³ Bourdieu Pierre. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *op.cit.*

³⁹⁴ *Ibid.*, page 325.

des enjeux internes à la discipline juridique. En revanche, notre analyse s'efforce davantage de mettre en lumière les applications de la sélection universitaire en parallèle de ce que la discipline juridique comprend derrière l'expression de « bon juriste ». Notre analyse propose ainsi de complexifier l'étude de la sélection en terminant par l'étude de l'éthos professionnel des juristes. Terminer par l'étude de cet éthos professionnel contribue à illustrer la légitimation ainsi que la neutralisation de compétences particulières qu'il réalise (sociales, telle que la maîtrise de la langue, ou genrées, comme peut l'exprimer la favorisation de la « technique » mathématique contre les « passions » de la littérature).

Dans leur article de 1998³⁹⁵, Marie Duru et Alain Mingat proposent une analyse qui combine à la fois la « sélection » et « l'auto-sélection » dans l'appréhension des « carrières individuelles » à l'Université. Ces auteurs exposent dans un premier temps que si « les choix d'études ne sont pas aléatoires », il est « légitime d'analyser les processus d'orientation, leur fonctionnement et les facteurs qui les structurent »³⁹⁶. Ensuite, ils révèlent que « non seulement l'orientation n'est pas aléatoire » mais que son analyse laisse également entrevoir « l'existence de processus systématiques de prise en compte par les futurs étudiants des difficultés relatives qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leurs études universitaires ». Sur ce point, Marie Duru et Alain Mingat mettent en évidence que les étudiants s'orientent dans des filières en prenant en considération leur chance de réussir « attestant par là-même qu'ils ont éliminé les filières pour eux les plus difficiles »³⁹⁷. À ce sujet, notre deuxième partie pousse plus loin l'analyse, en révélant l'importance des discours de rentrée dans l'affirmation, ou à l'inverse l'infirmité, du choix d'orientation de ces étudiants (à réaliser de fait, en pleine conscience des risques). Dans un troisième temps, ces auteurs postulent que l'analyse de la « réussite universitaire ne peut ignorer que les différentes disciplines sont caractérisées par des populations différentes (qui résultent du fonctionnement de la demande et des facteurs de l'accès) ; réciproquement, on ne peut se priver dans l'analyse de la demande d'une connaissance suffisamment précise des mécanismes de la sélection universitaire et des chances objectives (potentielles) de chaque étudiant dans les différentes disciplines »³⁹⁸. En revanche, leurs analyses ne permettent pas, sous cette uniformité des étudiants d'une même discipline, de rendre compte des différences sociales au sein d'une même discipline. Notre analyse de séquences, ainsi que notre ACM, visibilisent à l'inverse la différenciation des étudiants inscrits en droit en fonction de leurs caractéristiques sociales et scolaires. Enfin, ils avancent que « l'analyse sociologique des inégalités dans les carrières universitaires devra donc considérer *conjointement* les mécanismes

³⁹⁵Duru, Marie, Mingat, Alain, « Les disparités de carrières individuelles à l'Université : Une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection », *l'Année sociologique*, pp. 309-340, 1998.

³⁹⁶ *Ibid.*, page 310.

³⁹⁷ *Ibid.*, page 310.

³⁹⁸ *Ibid.*, page 310.

générateurs de la demande d'éducation à ce niveau *et* ceux de la sélection en cours d'études » qui permettent d'entrevoir des « inégalités de scolarisation ». Sur ce dernier argument, nous avons montré dans les deuxième et troisième parties que le positionnement académique de la discipline juridique exprime des réalités particulières à l'égard de la demande d'éducation. En effet, en considérant les capacités d'accueil, mais aussi l'ethos disciplinaire des enseignants de cette discipline, nous avons mis en évidence les pratiques de sélection propres à cette discipline.

À ces différentes lectures des populations étudiantes variées au sein de l'Université, nous additionnons deux prismes que sont la discipline juridique, et la variable de l'établissement comme facteur de variation.

Enfin, cette question de la sélection est travaillée par Leïla Frouillou à partir de la notion particulière de « ségrégation universitaire », par analogie à « la ségrégation scolaire », comme elle le développe dans sa thèse³⁹⁹. Leïla Frouillou définit ainsi « la ségrégation universitaire comme la mesure d'écart sociaux, scolaires, ethniques, ou démographiques de publics étudiants, écarts résultant en partie d'une mise à distance institutionnelle (sectorisation, sélection) et d'inégalités d'accès liées à des enjeux de mobilité (accessibilité en transports) comme de représentation de l'espace des possibles universitaires »⁴⁰⁰. Ce terme, qui lui permet d'appréhender « les mécanismes de différenciation des publics étudiants », nous a conduit, ici encore, à prolonger son étude des trajectoires étudiantes au sein d'une seule et même discipline. À l'hétérogénéité des disciplines qu'elle présente, nous proposons une lecture de la ségrégation scolaire interne à la discipline juridique au sein de l'espace académique francilien. Leïla Frouillou indique choisir « l'entrée par les différenciations de publics [qui] suppose ainsi de considérer l'organisation d'un espace scolaire dans son ensemble, pour y replacer les « choix » des familles » et ceci pour « comprendre l'inégale répartition des étudiants selon leurs caractéristiques sociales et scolaires dans les universités franciliennes »⁴⁰¹. Son analyse qui interroge la différenciation des publics à partir du fait de « croiser les établissements non plus avec les classes mais avec les filières universitaires dont le recrutement social et scolaire est très variable » conduit également à harmoniser la population interne de chacune des disciplines universitaires au regard de celles des filières voisines. Toutefois, nous partageons un important prisme avec son travail dans lequel elle s'appuie sur le croisement des « stratégies d'établissements (sélection des étudiants, spécialisation de l'offre de formation, partenariats privilégiés, etc.) avec celles des étudiants (choix de la proximité, d'une option rare, d'une université prestigieuse, etc.) »⁴⁰². Nous nous sommes grandement appuyée sur ces deux dimensions pour analyser cet espace

³⁹⁹ Voir page 13 dans Frouillou, Leïla, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : Carte universitaire et sens du placement étudiant*, thèse de doctorat, *op.cit.*

⁴⁰⁰ *Ibid.*, page 15.

⁴⁰¹ *Ibid.*, page 13.

⁴⁰² *Ibid.*, page 13.

francilien des formations de droit, à la fois comme champ académique, et comme espace social des trajectoires étudiantes. À la suite de son étude des publics étudiants en fonction des différentes filières, nous mettons en revanche en évidence la multiplicité des publics d'une seule et même discipline, mais surtout des trajectoires au sein d'un même espace disciplinaire. Si elle indique que « les conséquences des hiérarchisations symboliques des diplômes sur les mobilités étudiantes (inégalités d'admission en Master en fonction de l'établissement d'obtention de la Licence par exemple) constituent une hypothèse forte, mais non la problématique de cette thèse », nous espérons que notre thèse offre un apport nouveau à cette dimension.

Ce sont ces rapports variés, à la sélection, à la discipline juridique, mais aussi aux établissements et aux publics étudiants, qui ont constitué le cœur de notre analyse des positionnements relatifs des formations de droit en Île-de-France. Proposer une approche de la sélection au croisement de ces trois sous-champs nous permet de concevoir une lecture de la sélection complexifiée dans laquelle les outils de sélection – et notamment la plateforme *Parcoursup* – s'inscrivent dans des dimensions différenciées qui modifient localement leurs applications.

De quoi la sélection est-elle le nom ?

Le choix que nous avons fait de retenir à la fois différents objets d'études – les réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche, la production de statistiques sur ce champ, les trajectoires étudiantes, la discipline juridique – et des méthodologies variées, nous a conduit à isoler un nombre restreint de dimensions pour appréhender ces réalités.

Notre approche de l'enseignement du droit ici centrée sur le cadre national pourrait être étendue à d'autres systèmes d'enseignement de cette discipline. Nous pourrions par exemple, à l'échelle internationale, mettre en comparaison les rapports nationaux au droit et déterminer les différents ethos professionnels et académiques des juristes, enseignants et étudiants. De ce fait, développer une analyse comparative pourrait conduire à additionner, à l'angle de l'enseignement de la discipline, des éléments supplémentaires tel que le système politique étatique. Cette perspective comparatiste permettrait d'interroger le lien entre un modèle étatique particulier et le modèle local d'enseignement du droit. Nous pourrions pour cela comparer des nations qui semblent être bien différenciées du point de vue politique, par exemple avec les États-Unis cités plusieurs fois, mais aussi avec des pays non anglophones comme le Japon. De plus, saisir les différents rapports nationaux à l'enseignement du droit offrirait la possibilité d'analyser conjointement, l'enseignement du droit, et le champ professionnel juridique local auquel il se rattache. Plus généralement, nous pourrions interroger entre différents pays les rapports au droit qui s'expriment nationalement. Ainsi, nous pourrions questionner les effets de circulation sur les différents contextes nationaux,

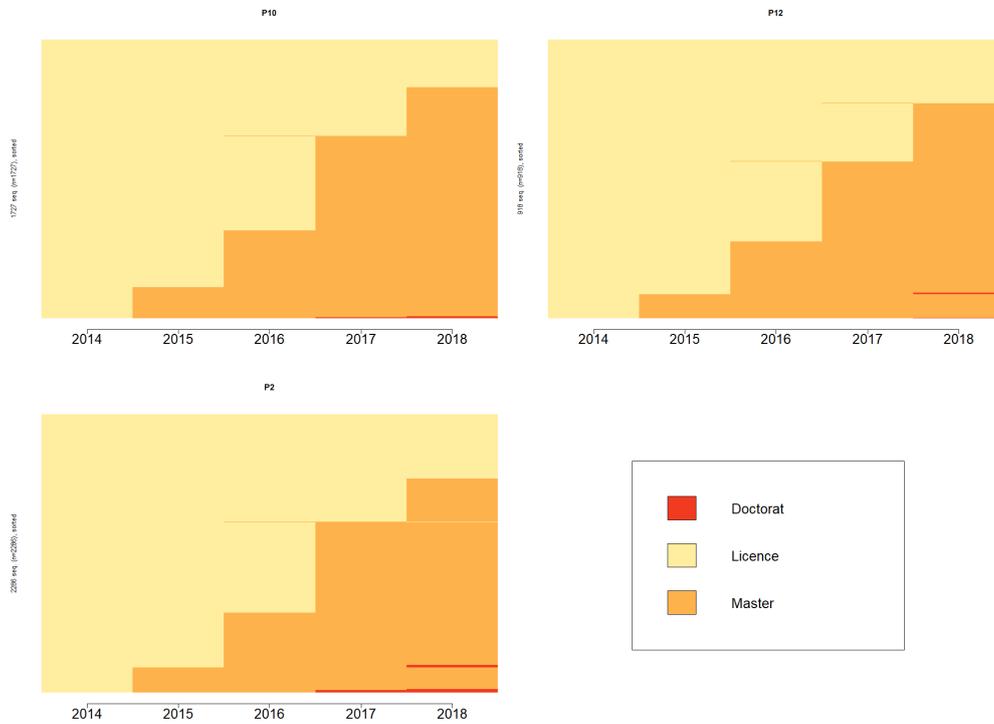
et d'en déterminer les conséquences sur les trajectoires étudiantes locales. Dans cette voie, nous pourrions également chercher à décrire si l'enseignement du droit se différencie en fonction des professions juridiques qui exercent dans telle ou telle nation. Par ailleurs, il pourrait être particulièrement parlant de décliner l'analyse de l'enseignement d'une discipline, ici le droit, aux études littéraires, ainsi qu'à l'enseignement des mathématiques comme nous avons pu commencer à l'évoquer.

Par ailleurs, si la sélection est ségrégative et s'effectue différemment en fonction des caractéristiques des individus qu'elle évalue, nous avons choisi de mettre en exergue certains éléments, et en particulier l'influence de l'origine sociale et du parcours scolaire. Si ce choix nous permis de démontrer comment la sélection prend en compte ces deux dimensions, il a aussi conduit à laisser de côté d'autres éléments tout aussi influents. En particulier, l'influence du genre et celle de l'origine ethnique des enseignants, et des étudiants, n'apparaissent que de manière localisée dans notre analyse. Pourtant, nous avons pu entrevoir au cours de notre étude le rapport particulier que mobilise la discipline juridique au genre et à la race. Prolonger notre étude de ce champ disciplinaire nécessiterait de travailler à partir de ces prismes. Par exemple, nous avons pu entrevoir en quoi ces deux dimensions semblaient particulièrement importantes pour saisir le rapport au droit différencié des étudiantes et des étudiants. D'une part, ces variables interviennent sur le parcours des étudiants et des étudiantes, et d'autre part elles influencent le sens donné aux études de droit, symbolisant parfois, une ascension sociale, ou bien un engagement social et politique.

Annexes

Annexe 1

SA n°3 : Analyse de séquences par établissement d'origine de la licence au doctorat



Annexe 2

Les étudiants, le droit, et *Parcoursup*

Ce questionnaire, anonyme, est destiné à interroger les étudiants franciliens sur leur expérience en licence de droit et sur leur rapport au droit en général. Il s'agit d'une enquête originale qui offre l'occasion d'analyser qui sont les étudiants en droit de trois grandes universités franciliennes. Cette enquête permet également d'étudier pourquoi on s'oriente en droit et plus largement ce que les étudiants pensent de leurs études. Les résultats sont recueillis uniquement à des fins de recherche et ne seront pas transmis à vos enseignants, ni à votre université. Merci d'y répondre le plus sincèrement possible !

***Obligatoire**

1. ÊTES-VOUS ...? *

Une seule réponse possible.

- une femme
 un homme

2. OÙ ÊTES-VOUS NÉ(E)? *

Une seule réponse possible.

- à Paris
 en Île-de-France
 en France métropolitaine hors Île-de-France
 en France non métropolitaine
 à l'étranger

3. SI VOUS ÊTES NÉ(E) À L'ÉTRANGER, PRÉCISEZ LE PAYS

4. QUELLE EST VOTRE ANNÉE DE NAISSANCE ? *

Une seule réponse possible.

- 2002
 2001
 2000
 1999
 1998
 Autre :

Votre parcours scolaire

5. QUELLE SÉRIE DU BAC AVEZ-VOUS PASSÉ ? *

Une seule réponse possible.

- L
 - ES
 - S
 - STMG
 - Bac professionnel
 - Autre :
-

6. AVEZ-VOUS OBTENU UNE MENTION AU BAC ? *

Une seule réponse possible.

- Aucune
- Assez bien
- Bien
- Très bien

7. OÙ ÉTIEZ-VOUS AU LYCÉE ? *

Une seule réponse possible.

- Paris
 - autres départements d'Île-de-France
 - province
 - à l'étranger
 - Autre :
-

8. AVEZ-VOUS DÉJÀ REDOUBLÉ AU LYCÉE ? *

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Une fois
- Deux fois
- Trois fois

9. ÉTIEZ-VOUS AU LYCÉE L'ANNÉE DERNIÈRE ? * *UNE SEULE RÉPONSE POSSIBLE.*

- Oui
 - Non
 - Autre :
-

Vos premières impressions pendant ces mois en L1

10. DANS QUELLE UNIVERSITÉ ÊTES-VOUS INSCRIT(E)? *

Une seule réponse possible.

- Université Paris-Est Créteil (UPEC)
- Université Panthéon-Assas Paris II pôle Vaugirard
- Université Panthéon-Assas Paris II pôle de Melun
- Université Paris Nanterre

11. DANS QUELLE FILIÈRE ÊTES-VOUS INSCRIT(E) CETTE ANNÉE (INTITULÉ DE VOTRE PARCOURS)? *

Une seule réponse possible.

- Parcours classique (Paris)
- Parcours classique (Melun)
- Parcours réussite (Paris)
- Parcours réussite (Melun)
- Parcours renforcé
- Autre :

12. DIRIEZ-VOUS QUE VOUS PRÉFÉREZ ÉTUDIER À L'UNIVERSITÉ PLUTÔT QU'AU LYCÉE ? *

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
- Très peu
- Un peu
- équivalent
- Beaucoup
- ne sait pas

13. TROUVEZ-VOUS LES COURS DE LA LICENCE INTÉRESSANTS ? *

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
- Très peu
- Un peu
- Beaucoup

15. QUEL(S) ENSEIGNEMENT(S) AVEZ-VOUS PRÉFÉRÉ CETTE ANNÉE ?*

Plusieurs réponses possibles.

- Introduction au droit
 - Droit constitutionnel
 - Droit pénal
 - Histoire du droit
 - Droit civil
 - Introduction aux médias
 - Autre :
-

16. PAR RAPPORT AUX ATTENTES QUE VOUS AVIEZ EN CANDIDATANT, ÊTES-VOUS SATISFAIT(E) DE LA MANIÈRE DONT EST ENSEIGNÉ LE DROIT À L'UNIVERSITÉ ?*

Une seule réponse possible.

- très déçu(e)
- déçu(e)
- conforme à vos attentes
- mieux que ce que vous espériez
- ne sait pas

17. AVEZ-VOUS L'IMPRESSION QUE LES ENSEIGNANTS SONT DISPONIBLES POUR VOUS AIDER DANS VOS ÉTUDES ?*

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
- Très peu
- Un peu
- Beaucoup

18. AVEZ-VOUS CHOISI DES OPTIONS OU DES SPÉCIALITÉS ? LESQUELLES?*

19. PAR RAPPORT À LA VALIDATION DE VOTRE ANNÉE, DIRIEZ-VOUS QUE VOUS ÊTES...?*

Une seule réponse possible.

- confiant(e)
- plutôt confiant(e)
- peu confiant(e)
- pas du tout confiant(e)

20. PERCEVEZ-VOUS UN ESPRIT DE COMPÉTITION AVEC LES AUTRES ÉTUDIANTS DE VOTRE LICENCE (VIS-À- VIS DES ENSEIGNEMENTS, DES DÉBOUCHÉS PROFESSIONNELS, ETC.) ?*

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
- Très peu
- Un peu
- Beaucoup

21. AVEZ-VOUS L'IMPRESSION QUE LES ÉTUDIANTS QUI NE SONT PAS DANS LES MÊMES PARCOURS/SPÉCIALITÉS QUE VOUS SONT PERÇUS DIFFÉREMMENT PAR LES ENSEIGNANTS ?

Une seule réponse possible.

- Très peu
- Un peu
- Beaucoup
- ne sait pas

22. EN RÉSUMÉ, QUELLES SONT VOS PREMIÈRES IMPRESSIONS SUR CETTE LICENCE ?*

Pourquoi êtes-vous étudiant(e) en droit ?

23. EST-CE QUE LE DROIT ÉTAIT VOTRE PREMIER VŒU ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

24. EST-CE QUE CETTE LICENCE ÉTAIT VOTRE PREMIER VŒU ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

25. SI NON, PRÉCISEZ QUEL ÉTAIT VOTRE PREMIER VŒU ?

26. POURQUOI AVEZ-VOUS CHOISI DE FAIRE UN VŒU EN DROIT SUR LA PLATEFORME

PARCOURSUP ? *

Plusieurs réponses possibles.

- pour suivre une licence générale aux débouchés ouverts
 par attrait pour les disciplines juridiques
 pour votre projet professionnel
 pour suivre une envie que vous avez depuis l'enfance
 en cas de refus ailleurs
 par manque d'idées
 d'après les conseils de votre famille
 suite à votre réorientation
 Autre :
-

27. PARMIS CES RÉPONSES, POUR QUELLE(S) RAISON(S) AVEZ-VOUS CHOISI D'INSCRIRE

CETTE LICENCE DANS VOS VŒUX : *

Plusieurs réponses possibles.

- d'après les conseils de votre famille
- pour y rejoindre des amis
- pour la qualité de l'enseignement en droit
- pour sa position géographique
- pour la réputation de l'Université
- pour continuer à étudier une langue
- Autre : _____

**28. AVEZ-VOUS DANS VOTRE ENTOURAGE FAMILIAL DES PERSONNES QUI ONT FAIT DES
ÉTUDES DE DROIT ? ***

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

**29. AVEZ-VOUS DANS VOTRE ENTOURAGE FAMILIAL DES PERSONNES QUI EXERCENT
DES PROFESSIONS JURIDIQUES ?**

Une seule réponse possible.

- Oui, une
- Oui, plusieurs
- Aucune

30. SI OUI, QUI EST-CE ?

Plusieurs réponses possibles.

- un de vos parents
- vos deux parents
- votre frère ou votre sœur
- plusieurs frères et sœurs
- un ou vos grands-parents
- votre ou vos oncles ou tantes ou cousin(e)s
- Autre : _____

**31. EST-CE QUE SUIVRE DES ÉTUDES DE DROIT A ÉTÉ UN CHOIX SURPRENANT POUR
VOTRE ENTOURAGE ? ***

32. QUELS ÉTAIENT VOS VŒUX DANS *PARCOURSUP* (DISCIPLINES ET ÉTABLISSEMENTS) ? *

33. AVEZ-VOUS PRÉVU DE POURSUIVRE EN DROIT L'ANNÉE PROCHAINE ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

34. AVEZ-VOUS EU DES MOMENTS À LA RENTRÉE ORGANISÉS POUR APPRENDRE À CONNAÎTRE LES AUTRES ÉTUDIANTS DE VOTRE LICENCE (HORS SOIRÉES D'ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES) ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne sait pas
 Autre : _____

35. VERS QUELLE PROFESSION IMAGINEZ-VOUS VOUS ORIENTER ?

36. EN RÉSUMÉ, POURQUOI SUIVEZ-VOUS DES ÉTUDES DE DROIT ? APPRÉCIEZ-VOUS VOS ÉTUDES ? *

Votre rapport au droit

37. DANS QUEL(S) DOMAINE(S) JURIDIQUES ENVISAGERIEZ-VOUS DE VOUS SPÉCIALISER ?

38. POURQUOI DIRIEZ-VOUS QUE VOUS APPRÉCIEZ LE DROIT ? *

Plusieurs réponses possibles.

- par intérêt pour la légalité
 - pour les possibilités professionnelles
 - pour l'engagement citoyen que cela permet
 - pour l'ambiance de la promotion
 - pour mieux comprendre l'actualité politique
 - pour mieux comprendre l'environnement juridique
 - pour l'aspect compétitif des études
 - Autre :
-

39. ENTRE CES DOMAINES DU DROIT POUVEZ-VOUS EN CHOISIR DEUX POUR LESQUELS VOUS ÉPROUVEZ LE PLUS D'INTÉRÊT ? *

Plusieurs réponses possibles.

- droit des affaires (commercial, fusions-acquisitions, concurrence, bancaire et financier)
 - droit civil (famille, notariat, patrimonial, immobilier)
 - droit pénal
 - droit public
 - histoire, philosophie, sociologie du droit (critiques raciale, féministe, etc.).
 - droit privé
 - Autre :
-

40. POUVEZ-VOUS CITER UNE OU PLUSIEURS PERSONNALITÉS JURIDIQUES QUI VOUS INSPIRENT ?

41. DANS VOTRE FAMILLE, PARLE-T-ON DE L'ACTUALITÉ POLITIQUE ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- Fréquemment

42. DANS VOTRE FAMILLE, PARLE-T-ON DE DROIT ? *

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- De temps en temps
- Fréquemment

Vos révisions

43. AVEZ-VOUS L'IMPRESSION D'AVOIR ... *

Une seule réponse possible.

- peu de travail
- une quantité normale
- trop de travail

44. PAR RAPPORT AU LYCÉE, TROUVEZ-VOUS QUE VOS ÉTUDES SONT... *

Une seule réponse possible.

- faciles
- équivalentes
- difficiles
- très difficiles

45. CHAQUE SEMAINE, ÉTUDIEZ-VOUS EN MOYENNE ... *

Une seule réponse possible.

- tous les soirs
- plusieurs soirs
- uniquement le week-end
- rarement
- jamais

46. AVEZ-VOUS L'IMPRESSION DE POUVOIR PROFITER D'UN TEMPS LIBRE EN DEHORS DE VOS ÉTUDES ? *

Une seule réponse possible.

- pas du tout
- un peu
- suffisamment
- beaucoup

47. LISEZ-VOUS DES MANUELS OU DES OUVRAGES AFIN D'APPROFONDIR DES ÉLÉMENTS DE VOS COURS ? *UNE SEULE RÉPONSE POSSIBLE.

- jamais
- parfois
- régulièrement
- très régulièrement

48. OÙ RÉVISEZ-VOUS EN GÉNÉRAL ?

Plusieurs réponses possibles.

- à l'université
- à la bibliothèque de l'université

- dans une autre bibliothèque
 - dans une bibliothèque plus proche de chez vous
 - chez vous
 - Autre :
-

Vos premières idées de projet professionnel

49. AVEZ-VOUS UN PROJET DE SPÉCIALISATION JURIDIQUE ?*

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

50. LEQUEL (PROJET DE MASTER, DE SPÉCIALITÉ, PROFESSIONNEL...) ?

Vos activités extra-scolaires

51. FRÉQUENTEZ-VOUS DES ÉTUDIANTS DE VOTRE PROMOTION ?

Une seule réponse possible.

- principalement
 uniquement pendant les journées de cours
 jamais

52. EN CONNAISSIEZ-VOUS AVANT DE LES RETROUVER DANS VOTRE LICENCE ?*

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

53. DIRIEZ-VOUS QUE VOS AMIS FONT PARTIE ...*

Une seule réponse possible.

- de votre promotion
 de l'extérieur plutôt
 des deux

54. PASSEZ-VOUS DU TEMPS DE LOISIR À L'UNIVERSITÉ ?

Plusieurs réponses possibles.

- Non
 pour faire du sport
 pour des activités associatives
 pour rester après les cours pour voir vos camarades
 pour boire un café
 pour participer à des soirées organisées par l'université
 Autre :

55. FAITES-VOUS PARTIE D'UNE ASSOCIATION ?*

Plusieurs réponses possibles.

- Non
 sportive
 artistique ou culturelle
 politique

- d'action sociale / engagement solidaire
- Autre : _____

56. TRAVAILLEZ-VOUS À COTÉ DE VOS ÉTUDES ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

57. QUEL EST VOTRE TRAVAIL ET QUEL EST VOTRE VOLUME HORAIRE ?

58. À QUEL POINT VOUS DIRIEZ-VOUS INTÉRESSÉ PAR L'ENGAGEMENT POLITIQUE ET SOCIAL? *

Une seule réponse possible.

- pas du tout
- un peu
- assez
- beaucoup
- je ne sais pas

59. SI VOUS AVIEZ À VOUS SITUER POLITIQUEMENT, OÙ VOUS PLACERIEZ-VOUS SUR UN AXE GAUCHE/DROITE? *

Une seule réponse possible.

- très à gauche
- à gauche
- au centre
- à droite
- très à droite
- ni à gauche ni à droite
- Autre :
- _____

60. CETTE ORIENTATION EST-ELLE À PEU PRÈS CELLE DE VOS PARENTS ?*

Une seule réponse possible.

- oui
- non

Informations finales

61. QUEL EST LE MÉTIER DE VOTRE MÈRE? *

62. QUEL EST LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ DE VOTRE MÈRE ?*

Une seule réponse possible.

- Certificat d'études primaires, aucun diplôme
- CAP, BEP ou diplôme de même niveau
- Baccalauréat général, technologique, professionnel ou équivalent
- Diplôme de 1er cycle universitaire, BTS, DUT, ou équivalent BAC+2
- Diplôme de 3e cycle universitaire, doctorat, grande école, ingénieur

63. QUEL EST LE MÉTIER DE VOTRE PÈRE ?

64. QUEL EST LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ DE VOTRE PÈRE ?*

Une seule réponse possible.

- Certificat d'études primaires, aucun diplôme
- CAP, BEP ou diplôme de même niveau
- Baccalauréat général, technologique, professionnel ou équivalent
- Diplôme de 1er cycle universitaire, BTS, DUT, ou équivalent BAC+2
- Diplôme de 3e cycle universitaire, doctorat, grande école, ingénieur

65. QUELLE EST LA NATIONALITÉ DE VOTRE MÈRE?

66. QUELLE EST LA NATIONALITÉ DE VOTRE PÈRE?

67. ÊTES-VOUS BOURSIER ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

68. AVEZ-VOUS DES COMMENTAIRES À AJOUTER (SUR VOTRE PARCOURS, VOS ÉTUDES, VOS MOTIVATIONS À FAIRE DU DROIT, VOS ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES...) ? *

69. DISCUTER AVEC VOUS DE VOTRE EXPÉRIENCE EN LICENCE M'AIDERAIT BEAUCOUP POUR MA THÈSE ! SERIEZ-VOUS D'ACCORD POUR M'ACCORDER UNE HEURE DE VOTRE TEMPS ? DANS CE CAS PAR QUEL MOYEN ÊTES-VOUS JOIGNABLE POUR RÉALISER CET ENTRETIEN SUR VOTRE PARCOURS UNIVERSITAIRE ? *

Merci pour vos réponses !

Bibliographie

- Abbott, Andrew. "Sequence Analysis: New Methods for Old Ideas", *Annual Review of Sociology*, vol. 21, pp. 93-113, 1995.
- Aït-Aoudia, Myriam, Israël, Liora, Vanneuville, Rachel. « Le droit saisi par son enseignement. Présentation du dossier », *Droit et société*, vol. 83, no. 1, pp. 7-16, 2013.
- Aït-Aoudia, Myriam. « Le droit dans la concurrence. Mobilisations universitaires contre la création de diplômes de droit à Sciences Po Paris », *Droit et société*, vol. 83, no. 1, pp. 99-116, 2013.
- Allouch, Annabelle. « L'ouverture sociale par le marché ? Sociologie de la captation des classes populaires à l'université d'Oxford », *Revue Française de sociologie*, pp. 233-265, 2017.
- Allouch, Annabelle. *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Seuil, 116 p., 2017.
- Alwin, Duane. F., Otto, Luther. B. « High School Context Effects on Aspirations », *Sociology of Education*, pp. 259-73, 1977.
- Audren, Frédéric, Barbou des Places, Ségolène. *Qu'est-ce qu'une discipline juridique ? Fondation et recomposition des disciplines dans les facultés de droit*, LGDJ Lextenso, 390 p., 2018.
- Aust, Jérôme, Cret, Benoît. « L'État entre retrait et réinvestissement des territoires. Les Délégués régionaux à la recherche et à la technologie face aux recompositions de l'action publique », *Revue française de sociologie*, pp. 3-33, 2012.
- Aust, Jérôme, Mazoyer, Harold, Musselin, Christine « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, pp. 9-37, 2018.
- Aust, Jérôme, *Permanences et mutations dans la conduite de l'action publique : le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*, thèse de doctorat en sciences politiques, 2004.
- Babcock, Sandra. « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques, Volume 1*, 2017.
- Barry, Kenneth H., Connelly, Patricia A. "Research on Law Students: An Annotated Bibliography", *American Bar Foundation Research Journal*, 3(4), 751-804., 1978.
- Beaud, Olivier, Caillé, Alain, Encrenaz, Pierre, Gauchet, Marcel, Vatin, François. *Refonder l'université : pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris, La Découverte, 276 p., 2010.
- Beaud, Stéphane. « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix*, vol. 9, n° 35, 1996.
- Beaud, Stéphane. *80 % au bac ... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 329 p., 2002.

- Becker, Howard S., Geer, Blanche, Hughes, Everett C., Strauss, Anselm L. *Boys in White: Student Culture in Medical School*, New Brunswick, Transaction Publishers, réédition (1976), 470 p., 2004.
- Beffy, Magali, Fougère, Denis, Maurel, Arnaud. « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et statistiques*, n° 422, INSEE, 2009.
- Bernstein, Basil. *Langage et classes sociales*, Éditions de Minuit (Le sens commun), 1975.
- Biland, Émilie, Israël, Liora. « À l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique », *Les Cahiers de droit*, vol. 52, n°3-4, pp. 619–658, 2011.
- Blanchard, Marianne, Cayouette-Remblière, Joanie. « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, pp. 5-14, 2011.
- Blanchard, Marianne, Chauvel, Séverine, Harari-Kermadec, Hugo. « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens », *L'Année sociologique*, pp. 423-442, 2020.
- Bodin, Romuald, Mathias, Millet, Saunier, Émilie. « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, pp. 143-167, 2018.
- Bodin, Romuald, Mengneau, Juliette, Orange, Sophie. « Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université », *L'Année sociologique*, vol. 70, no. 2, pp. 443-467, 2020.
- Bodin, Romuald, Orange, Sophie. « La gestion des risques scolaires. 'Avec *Parcoursup*, je ne serais peut-être pas là' », *Sociologie*, vol. 10, pp. 217-224, 2019.
- Bodin, Romuald, Orange, Sophie. *L'Université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur*, éd. du Croquant, 213 p., 2013.
- Bordes, Étienne. *La Conférence des présidents d'université (1971-2007). Une socio-histoire du gouvernement des universités*, thèse d'histoire contemporaine, Université Toulouse-Jean Jaurès, 2021.
- Bouchard, Julie. « La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche », *Quaderni*, pp. 25-40, 2012.
- Boudon, Raymond. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, 334 p., 1973.
- Bourdieu, Pierre, de Saint-Martin, Monique. « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 68-93, 1975.
- Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude. *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 279 p., 1970.

- Bourdieu, Pierre. « Les juristes, gardiens de l'hypocrisie collective », dans Chazel, François, Commaille, Jacques, *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris, LGDJ, pp. 95-99, 1991.
- Bourdieu, Pierre. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, pp. 3-42, 1974.
- Bourdieu, Pierre. « La force du droit », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64, pp. 3-19, 1986.
- Bourdieu, Pierre. « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 2, n°2-3, pp. 88-104, 1976.
- Bourdieu, Pierre. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII-3, pp. 325-347, 1966.
- Bourdieu, Pierre. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, pp. 325-347, 1966.
- Bourdieu, Pierre. « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 58-63, 1982.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, 272 p., 1972.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*, Les Éditions de Minuit, 304 p., 1984.
- Bourdieu, Pierre. *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, éd. de Minuit, 576 p., 1989.
- Bourdieu, Pierre. *Leçon sur la leçon*, Les Éditions de Minuit, 60 p., 1982.
- Bourdieu, Pierre. *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 240 p. 2001.
- Bouron, Samuel. *Apprendre à penser comme un journaliste. Construction sociale des catégories de connaissances professionnelles et division du travail journalistique*, thèse de doctorat en sociologie, 2014.
- Brunetière, Jean-René. « Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : une occasion de débat démocratique ? », *Revue française d'administration publique*, 2006.
- Bruno, Isabelle, Clément, Pierre, Laval, Christian, *La grande mutation. Éducation et néolibéralisme en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.
- Bruno, Isabelle, Didier, Emmanuel. *Benchmarking. L'État sous pression statistique*, Paris, La Découverte, Zones, 250 p., 2013.
- Bruno, Isabelle. « La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, pp. 28-45, 2008.
- Bruno, Isabelle. « Le temps des “chercheurs-entrepreneurs” : sens et pouvoir du benchmarking dans l’“espace européen de la connaissance” », *Quaderni*, pp. 93-104, 2009.
- Bruno, Isabelle. *Déchiffrer l'« Europe compétitive » : étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, thèse de sciences politiques, IEP Paris, 2006.

- Brusadelli, Nicolas, Lebaron, Frédéric. « Les indicateurs de « performance » universitaire. Outils statistiques de la privatisation de l'excellence », *Savoir/Agir*, pp. 97-104, 2012.
- Castel, Robert, *La Gestion des risques*, Éditions de Minuit, 1981.
- Chamboredon, Hélène, Pavis, Fabienne, Surdez, Muriel, Willemez Laurent. « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, pp. 114-132, 1994.
- Chauvel, Séverine, Clément, Pierre. « Le rôle des palmarès et classements ou comment les étudiant.e.s en Licence 3 de gestion à Paris-Dauphine évaluent leur formation », *Savoir/Agir*, Éditions du Croquant, vol. 29, pp. 35- 42, 2014.
- Chauvel, Séverine. « Le chemin de l'école : Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, n° 108, pp. 53-73, 2014.
- Chevallier, Jacques. « Doctrine juridique et science juridique », *Droit et société*, pp. 103-119, 2002.
- Chevallier, Jacques. *L'enseignement du droit en question. Administration et politique : une pensée critique et sans frontières*, Presses universitaires de Grenoble, pp. 111-120, 2009.
- Chevallier, Jacques. *L'enseignement du droit en question. Administration et politique : une pensée critique et sans frontières*, Presses universitaires de Grenoble, pp. 111-120, 2009.
- Chevallier, Thierry, Musselin, Christine (dir.). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*, PUR, 232 p., 2014.
- Clément, Pierre, Couto, Marie-Paule, Blanchard, Marianne. « *Parcoursup* : infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, vol. 399, no. 3, pp. 144-156, 2019.
- Combes, Marie-Christine. « La professionnalisation des études universitaires. », dans *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*, Wittorski, Richard (dir.), Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp. 291-302, 2016.
- Cousin, Olivier. « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues », *Revue française de pédagogie*, pp. 59-75, 1996.
- Dainow, Joseph. "The Civil Law and the Common Law: Some Points of Comparaison", *American Journal of Comparative Law*, 1967.
- Dakowska, Dorota. « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur », *Critique internationale*, vol. 77, no. 4, pp. 81-102, 2017.
- Danis-Fatôme, Anne, Hennette-Vauchez, Stéphanie, Sinopoli, Laurence. « L'enseignement universitaire clinique du droit (EUCLID) », *Recueil Dalloz*, pp. 672, 2012.
- Darmon, Muriel. « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, vol. 86, pp. 5-29, 2012.

- Darmon, Muriel. « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in Burton-Jeangros, Claudine, Maeder, Christoph (dir.), *Identité et transformation des modes de vie*, Seismo, Genève et Zurich, pp. 64-84, 2011.
- Darmon, Muriel. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, 328 p., 2015.
- De Saint-Martin, Monique. « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, pp. 167-184, 1968.
- Delès, Romain. « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 55-1, no. 1, pp. 213-233, 2017.
- Demazière, Didier, Jouvenet, Morgan, (dir.). *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, second volume, éditions de l'EHESS, 472 p., 2016.
- Déplaud, Marc-Olivier. « Le concours qui ne disait pas son nom. L'invention du *numerus clausus* de médecine (1968- 1979) », *Sociologie*, pp. 179-186, 2019.
- Desrosières, Alain. *La politique des grands nombres : histoire de la raison statistique*, La Découverte, 462 p., 1993.
- Desrosières, Alain. *L'Argument statistique. Pour une sociologie historique de la quantification*, tome I, Presses de l'école des Mines, 329 p., 2008.
- DiMaggio, Paul, Powell, Walter. "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*, n°48, pp. 147-160, 1983.
- DiMaggio, Paul, Powell, Walter. « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, n°40, pp. 113-154, 1997.
- Dmitrijeva, Jekaterina, du Parquet, Loïc, L'Horty, Yannick. « L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié », *Regards croisés sur l'économie*, La Découverte, pp. 117-130, 2015.
- Dubois, Vincent. *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica, 210 p., 2010.
- Durkheim, Émile. *L'Évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, pp. 38-39, 1990.
- Duru, Marie, Mingat, Alain. « Les disparités de carrières individuelles à l'Université : Une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection », *l'Année sociologique*, pp. 309-340, 1998.
- Duru-Bellat Marie, Mingat Alain. « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, pp. 649-666, 1988.
- Duru-Bellat, Marie, Jarousse, Jean-Pierre, Mingat, Alain. « De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Tome 3 : Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire », *Les Cahiers de l'IREDU*, 156 p., 1992.

- Duru-Bellat, Marie. « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, pp. 321-337, 2001.
- Duru-Bellat, Marie. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France, 2002.
- Erlanger, Howard S., Epp, Charles R., Cahill, Mia, Haines, Kathleen M. "Law Student Idealism and Job Choice: Some New Data on an Old Question", *Law & Society Review*, pp. 851-864, 1996.
- Erlanger, Howard S., Klegon, Douglas A. "Socialization Effects of Professional School: The Law School Experience and Student Orientations to Public Interest Concerns", *Law & Society Review*, Autumn, vol. 13, pp. 11-35, 1978.
- Espeland, Wendy Nelson, L. Stevens, Mitchell. "Commensuration as a Social Process", *Annual Review of Sociology*, pp. 313-343, 1998.
- Eyraud, Corine, El Miri, Mustapha, Perez, Patrick. « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *Revue Française de Socio-Économie*, pp. 219-240, 2020.
- Felouzis, Georges. « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 119, 1997.
- Fondu, Quentin, Sargeac, Mélanie, Waltzing, Aline. "La constitution d'un « champ de la réforme » universitaire ? – Le programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'OCDE (1969-2012) », *Sciences Po Lyon*, 5 juillet 2018, et *Sciences Po Bordeaux*, 2 juillet 2019.
- François, Jean-Christophe, Poupeau, Franck. « La différenciation socio-spatiale des circuits de scolarisation. Enquête sur les pratiques de placement scolaire en contexte de gentrification », *Revue française de sociologie*, pp. 93-126, 2008.
- Freund, Julien. « La rationalisation du droit selon Max Weber », in *Études sur Max Weber*, n° IX, Librairie Droz, pp. 237-263, 1990.
- Friedberg, Erhard, Musselin, Christine. *L'État face aux universités en France et en Allemagne*, Economica, 1993.
- Frouillou, Leïla, Moulin, Léonard. « Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens », *Formation emploi*, vol. 145, no. 1, pp. 7-28, 2019.
- Frouillou, Leïla, Pin, Clément, van Zanten, Agnès. « Les plateformes APB et *Parcoursup* au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France », *L'Année sociologique*, pp. 337-363, 2020.
- Frouillou, Leïla. « Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique », *Justice Spatiale*, 2016.

- Frouillou, Leïla. *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : Carte universitaire et sens du placement étudiant*, thèse de doctorat, Université Paris 1, 2015.
- Frouillou, Leïla. *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, La Documentation Française, 2017.
- Garcia, Sandrine. « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, vol. 70, pp. 66-87, 2008.
- Garcia, Sandrine. « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, pp. 154-172, 2009.
- Goudard, Mathieu. *Effets établissement dans l'enseignement supérieur et la recherche*, thèse de sciences économiques, Aix-Marseille Université, 2012.
- Gozlan, Clémentine. *Les valeurs de la science : Enquête sur les réformes de l'évaluation de la recherche en France*, ENS éditions, 2020.
- Granfield, Robert. *Making Elite Lawyers: Visions of Law at Harvard and Beyond*, New York: Routledge, 1992.
- Guégnard, Christine, Giret, Jean-François, Louveau, Catherine, Michot, Thierry. « Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps », *Sciences sociales et sport*, pp. 11-29, 2019.
- Halpérin, Jean-Louis. « L'histoire du droit constituée en discipline : consécration ou repli identitaire ? », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. 4, no. 1, pp. 9-32, 2001.
- Harari-Kermadec, Hugo, Sargeac, Mélanie, Noûs, Camille. « Université : la fin d'un système ? », *Revue française de pédagogie*, pp. 79-86, 2020.
- Harari-Kermadec, Hugo, Sargeac, Mélanie. « Loi de programmation recherche : vers une polarisation du monde universitaire », *The Conversation*, mars 2021.
- Harari-Kermadec, Hugo, Sargeac, Mélanie. « Polarisation interne et externe des universités et grandes écoles franciliennes », in Montlibert, Christian (dir.), *La vie universitaire, Regards sociologiques*, vol. 56, pp. 73-85, 2020.
- Harari-Kermadec, Hugo. *Quantification et marchandisation de l'Université*, *Frais d'inscription et quantification néolibérale de l'Université*, Habilitation à diriger des recherches, 2016.
- Hazelkorn, Ellen. *Rankings and the reshaping of higher education: the battle for world-class excellence*, Palgrave Macmillan, 304 p., 2015.
- Huault, Isabelle. « Paul DiMaggio et Walter W. Powell – Des organisations en quête de légitimité », dans Charreire Petit, Sandra, Huault, Isabelle (dir.) *Les Grands Auteurs en Management*, EMS, pp. 166-181, 2017.

- Hubert, Matthieu, Louvel, Séverine. « Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? », *Mouvements*, vol. 71, no. 3, pp. 13-24, 2012.
- Israël, Liora, Vanneuville, Rachel. « Enquêter sur la formation au droit en France. L'exemple des formations extra-universitaires », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, pp. 141-162, 2014.
- Jamin, Christophe. « Cliniques du droit : innovation versus professionnalisation ? », *Recueil Dalloz* n° 11, pp. 675-681, 2014.
- Jamin, Christophe. *La cuisine du droit. L'École de droit de Sciences Po : une expérimentation française*, Lextenso, pp. 277, 2012.
- Jestaz, Philippe, Jamin, Christophe. *La doctrine*, Dalloz, coll. « Méthodes du droit », 2004.
- Lafarge, Géraud, Marchetti, Dominique. « “Les portes fermées du journalisme”. L'espace social des étudiants des formations “reconnues” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 189, pp. 72-99, 2011.
- Lafarge, Géraud, Marchetti, Dominique. « Les portes fermées du journalisme. L'espace social des étudiants des formations “reconnues” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 72-99, 2011.
- Laurens, Sylvain. « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? », *Genèses*, pp. 112-127, 2007.
- Lascoumes, Pierre, Le Galès, Patrick (dir.). *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, 369 p., 2005.
- Lebaron, Frédéric. *Comment mesurer les “performances” des universités ? Quelques réflexions sur la mise en place d'indicateurs à l'Université de Picardie*, MEI, n°28, 2008.
- Lepori, Benedetto, van den Besselaar, Peter, Dinges, Michael, Potì, Bianca, Reale, Emanuela, Slipersæter, Stig, Thèves, Jean, van der Meulen, Barend. « Comparing the evolution of national research policy: what patterns of change » *Science and Public Policy*, vol. 34, pp. 372-388, 2007.
- Luc, Jean-Noël, *La statistique de l'enseignement primaire. 19e-20e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica-INRP. « L'école à travers ses statistiques », viii+242p., 1985.
- Mattessich, Paul W., Heilman, Cheryl W. “The Career Paths of Minnesota Law School Graduates: Does Gender Make a Difference?”, *Law & Inequality* 59, 1990.
- Merton, Robert K., Reader, George G., Kendall, Patricia (eds.). *The Student Physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard U. P., 360 p., 1957.
- Mertz Elizabeth. *The Language of Law School. Learning to “Think like a Lawyer”*, Oxford University Press, 308 p, 2007.
- Michaut, Christophe. *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, thèse de sciences de l'éducation, Université de Dijon, 2000.

- Michon, Sébastien. « Les effets des contextes d'études sur la politisation », *Revue française de pédagogie*, n° 163, pp. 63-75, 2008.
- Mignot-Gérard, Stéphanie. « De la « bonne gestion » à la « performance ». Transformation des modes de pilotage étatique et recomposition du pouvoir des dirigeants universitaires de 1998 à 2011 », *Revue française d'administration publique*, pp. 69-87, 2019.
- Millet, Mathias. *Les étudiants et le travail universitaire*, PUL, 253 p., 2003.
- Moulin, Léonard. *Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur : enjeux, limites et perspectives*. Économies et finances, Université Paris-Nord - Paris XIII, 2014.
- Musselin, Christine. *La Grande Course des universités*, Presses de Sciences Po, 304 p., 2017.
- Musselin, Christine. *La longue marche des universités françaises*, Presses Universitaires de France, 2001.
- Musselin, Christine. *Le marché des universitaires*. France, Allemagne, États-Unis, Presses de Sciences Po, 2005.
- Nicourd, Sandrine, Samuel, Olivia, Vilter, Sylvie. « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 176, no. 3, pp. 27-40, 2011.
- Orange, Sophie. « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête », *Genèses*, vol. 89, no. 4, pp. 112-127, 2012.
- Orange, Sophie. *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, PUF, 208 p., 2013.
- Orange, Sophie. *L'autre supérieur : aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, thèse de doctorat en sociologie, 2011.
- Papadopoulos, George S. *L'OCDE face à l'éducation : 1960-1990*, collection historique de l'OCDE, 90 p., 1994.
- Pasquali, Paul. *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, 459 p., 2014.
- Penissat, Étienne. « Publier des « chiffres officiels » ou les contraintes bureaucratiques et politiques qui façonnent l'expertise d'État. Le cas des statistiques du ministère du Travail », *Gouvernement et action publique*, pp. 45-66, 2012.
- Penissat, Étienne. *L'État des chiffres : sociologie du service de statistique et des statisticiens du ministère du Travail et de l'Emploi (1945-2008)*, Thèse de doctorat, EHESS, 2009.
- Pons, Xavier. « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, pp. 115-132, 2014.
- Potier de la Varde, Bruno, Teyssié, Bernard. *Rapport sur l'évaluation des masters et équipes de recherche en droit*, 2011.

- Provini, Olivier. « La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Logiques de convergences et tendances aux divergences », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°15, pp. 281-307, 2016.
- Rikap, Cecilia. "The differentiated Market-University structural differences among University's commodification processes", Theory and Method in Higher Education Research, vol. 3, pp. 179-196, 2017.
- Robette, Nicolas. *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires*, CEPED, 86 p., 2011.
- Sargeac, Mélanie. « J'ai toujours voulu devenir avocat(e). Étude de la différenciation des carrières d'étudiants en licence de droit », Formation Emploi, (à paraître en 2021).
- Sargeac, Mélanie. *Le paradoxe de l'isomorphisme dans la concurrence ? Une analyse des discours par et sur les établissements de l'enseignement supérieur français*, mémoire de master, EHESS-ENS, 2018.
- Soulié, Charles. « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », Sociétés contemporaines, pp. 11-39, 2002.
- Stover, Robert. *Making It and Breaking It: The Fate of Public Interest Commitment during Law School*, ed. Howard S. Erlanger. Urbana: Univ. of Illinois Press., 1989.
- Supiot, Alain. *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*, Fayard, 520 p., 2015.
- Teyssié, Bernard. *Rapport relatif à la mise en place d'une formation commune afin qu'émerge une communauté de juristes cohérente et de haut niveau*, 2010.
- Van Zanten, Agnès. « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », dans *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur, pp. 207-223, 2004.
- Vatin, François, Vernet, Antoine. « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique », Revue du MAUSS, pp. 47-68, 2009.
- Vinokur, Annie, Eyraud, Corinne. « Le 'Higher Education and Research Act 2017' : acte de décès du service public de l'enseignement supérieur en Angleterre ? », Droit et société, pp. 113-138, 2018.
- Weber, Max. *Sociologie du droit*, traduction de Grosclaude Jacques, Presses Universitaires de France, 2013.
- Wilson, Richard J. « Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education », Pen State International Law Review, vol. 22-3, pp. 421-431, 2004.

Résumé et mots-clés

De quoi la sélection est-elle le nom ? Une enquête sur les formations de droit au prisme de l'établissement

Résumé :

La question de la sélection dans l'enseignement supérieur est au croisement de trois niveaux d'analyse que sont les politiques publiques, les trajectoires étudiantes, et les représentations disciplinaires des enseignants et des étudiants au sein des formations de droit d'Île-de-France. Construire la notion d'établissement comme centre de gravité de ce champ permet de mettre au jour divers jeux de forces, d'influences, et de tensions réciproques qui caractérisent un type complexe de sélections dans les formations de cette discipline. Au cœur de ces trois niveaux d'analyse, nous décrivons deux objectifs en tension : une politique générale d'une part, et un objectif d'efficacité qui individualise l'application de cette gestion entre les différents acteurs d'autre part. L'articulation de ces trois sous-champs réside dans l'explicitation des différentes formes de sélection qui découlent de la friction de ces deux tendances. Analyser conjointement l'uniformité de ce qui forme le système de l'enseignement supérieur, et la variabilité des situations que l'on observe au sein des établissements, contribue à saisir les multiples aspects que la notion de sélection peut recouvrir au sein de l'enseignement supérieur. La méthodologie que nous développons s'appuie d'abord sur une analyse quantitative de la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur ainsi que sur l'étude de ces trajectoires étudiantes en droit de la licence au master. Nous confrontons ces données avec une analyse du champ de la discipline juridique qui comprend en particulier une approche par l'étude des discours de rentrée, des entretiens effectués avec les enseignants-chercheurs, et des questionnaires recueillis auprès des étudiants de ces formations.

Mots-clés : sélection, sciences de l'éducation, trajectoires étudiantes, *Parcoursup*, statistiques de gouvernement, droit

The Meaning of 'selection'. An academic investigation of law courses through the lens of the universities.

Abstract:

The issue of selection in higher education is at the crossroads of three levels of analysis: public policy, student trajectories, and the disciplinary perceptions of professors and students in law courses in Île-de-France. Establishing the notion of the university as the center of gravity of this field makes it possible to uncover various forces, influences, and reciprocal tensions that characterize a complex type of selection in the training programs of this discipline. At the heart of these three levels of analysis, we depict the tension between two objectives: a general policy, on the one hand, and an efficiency objective that individualizes the application of this management among the different actors, on the other. The articulation of the three levels lies in making explicit the different forms of selection that result from the friction of these two tendencies. Analysing jointly the uniformity of what holds the higher education system together and the variability observed within institutions helps to grasp the multiple aspects that the notion of selection can encompass within higher education. The methodology we develop is based on a quantitative analysis student selection upon entering higher education and on longitudinal study of law student trajectories from bachelor to master. We compare these data with an analysis of the field of the legal discipline, which includes a study of the speeches made at the beginning of the academic year, interviews with professors in this discipline, and questionnaires collected from students in these courses.

Key-words: selection, educational sciences, student trajectories, *Parcoursup*, Government statistics, law courses