



HAL
open science

L'identité étudiante : particularités et contrastes

Valérie Erlich

► **To cite this version:**

Valérie Erlich. L'identité étudiante : particularités et contrastes. Direction scientifique : François Dubet, Olivier Galland, Eric Deschavanne. Comprendre les jeunes, 5, PUF, pp.121-140, 2004, Comprendre - Revue de philosophie et de sciences sociales. halshs-00084220

HAL Id: halshs-00084220

<https://shs.hal.science/halshs-00084220v1>

Submitted on 6 Jul 2006

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

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

L'identité étudiante : particularités et contrastes

Valérie Erlich – Maître de conférences de sociologie à l'université de Nice-Sophia Antipolis – Chercheur à l'URMIS-SOLIIS (CNRS) – Directrice de l'Observatoire de la Vie Etudiante de l'UNSA

L'existence des étudiants en tant que groupe social va apparemment de soi : il existe un statut étudiant associé à des droits spécifiques, une comptabilisation statistique de la population étudiante, des attestations d'ancienneté de la catégorie (témoignages sur l'histoire de la jeunesse estudiantine et de ses mouvements, reconnaissance de traditions folkloriques...), une image-type de la condition étudiante suffisamment évidente pour que des expressions telles que « mon fils ou ma fille est étudiant(e) » soient immédiatement intelligibles, évocatrices, d'un type d'emploi du temps et d'une position dans le cycle de vie. A y regarder de plus près cependant, cette évidence d'une identité étudiante s'effrite. L'enseignement supérieur n'a cessé de se développer au cours de ces dernières années, accueillant un flux toujours croissant de « nouveaux étudiants ». Avec plus de deux millions d'étudiants dont les trois quarts sont à l'université, les frontières du monde étudiant se superposent mal selon que l'on se réfère à la diversification des parcours, à la variété des conditions d'étude et de vie des étudiants.

Peut-on pour autant, considérant cette diversité, parler d'une identité cohérente et unifiée ? Est-elle commune aux étudiants ou sources de clivages internes ? Se distingue-t-elle des identités des groupes voisins, de l'identité juvénile ?

Pour répondre à ces questions, il nous faut nous intéresser aux frontières de l'identité étudiante, en interrogeant les différentes désignations de la catégorie étudiante (catégorisations de sens commun, politiques, scientifiques...), les représentations qui lui sont associées, mais aussi en cherchant à saisir les particularités ou l'hétérogénéité des conditions matérielles et sociales des étudiants (ressources et dépenses, niveau de vie, emplois du temps, conditions d'étude...), leurs différents niveaux d'intégration au sein du monde universitaire et social, qui peuvent apparaître soit distincts de ceux des groupes voisins (lycéens, jeunes actifs, jeunes chômeurs), soit au contraire très proches de ceux de ces mêmes groupes sociaux. De ce point de vue, la question de l'âge est certainement celle qui se pose avec le plus d'acuité dans ce débat sur la réalité d'une identité étudiante.

1. Des représentations et des expériences partagées

Même si l'arrivée massive de « nouveaux étudiants » a bouleversé l'équilibre précaire sur lequel reposait la catégorie étudiante, cette dernière n'a pas éclaté pour autant en une pluralité de catégories différentes dotées chacune d'un nom propre ou d'une identité spécifique. Il subsiste en effet des désignations, des représentations et des expériences partagées qui restent très caractéristiques de l'identité sociale étudiante et permettent l'identification au groupe.

Une identité sociale qui repose sur un « consensus de travail »

L'identité étudiante peut tout d'abord être appréhendée par référence à l'institution scolaire. Pour être qualifié d'« étudiant », il suffit de faire des études dans un établissement d'enseignement supérieur ou reconnu comme tel. Cette définition usuelle de l'étudiant correspond à un rôle social qui renvoie à des comportements attendus qui sont associés à la pratique scolaire, ce qui implique une similitude dans les activités quotidiennes et les rythmes de vie. Cela ne signifie pas que l'on puisse conclure à une expérience identitaire ou collective car le type d'engagement dans les études est bien entendu très différent d'un étudiant à l'autre, comme le soulignaient déjà Bourdieu et Passeron en 1964. Cependant, il semble tout

de même que la spécificité de l'identité étudiante s'indique au premier examen des pratiques d'étude. Selon Dubet (1994b), les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes doivent être aujourd'hui recherchés dans « les rapports des étudiants à leurs études ». Molinari (1992) relativise l'effet de l'origine sociale en avançant à titre d'hypothèse que « le sentiment de bénéficier d'un réel privilège quand on a eu la chance d'entrer à l'université reflète dans la conscience des étudiants, une situation objective commune à tous, quel que soit l'horizon social dont ils sont issus ». Car, selon lui, le statut étudiant résume tous les privilèges : en soi, et par rapport à la situation des autres jeunes, il signifie pouvoir étudier, bénéficier de conditions spécialement aménagées pour pouvoir étudier et pour vivre, tout en consacrant le principal de son temps aux études.

Ce temps des études (Verret, 1975) se compose du temps des cours (cours magistraux et travaux dirigés ou pratiques), d'un temps de travail personnel auto-régulé accompli dans ou en dehors des locaux universitaires. Les étudiants passent en moyenne quatre jours par semaine à l'université, suivent environ 18 heures d'enseignement et consacrent au total (cours + travail personnel) entre 22 et 37 heures au travail personnel (Erlich, 1998). Leur rythme de vie est aussi lié à celui des examens. Il existe en quelque sorte ce que l'on pourrait désigner par un « consensus de travail » comme le dit Goffman (1973). Ce consensus est significatif du métier d'étudiant décrit par Alain Coulon (1997) qui correspond à un apprentissage de l'autonomie, mais aussi à une phase de mutation dans les processus de transmission des connaissances, dans le rapport au savoir et qui permet d'aboutir à une double affiliation institutionnelle et intellectuelle de l'étudiant. Ce « métier » ne se limite d'ailleurs pas seulement aux pratiques d'étude, puisqu'il implique un usage du temps distinct de celui des groupes voisins (lycéens, actifs et chômeurs de même classe d'âge), qui résulte de la situation d'affranchissement exceptionnel de l'étudiant à l'égard des contraintes temporelles (assez peu d'heures de cours, beaucoup de temps libre). Au temps plein et régulier du lycée, se substituent l'irrégularité et la discontinuité des horaires universitaires qui organisent la vie quotidienne.

La question du rapport des étudiants à leurs études apparaît donc d'emblée tout à fait centrale pour mieux cerner l'identité du groupe.

Une intégration universitaire manifeste d'une identité de groupe

Certes, il ne suffit pas de suivre une scolarité commune pour être intégré au groupe étudiant. La plupart des sociologues du monde étudiant montrent en effet que les étudiants ont le plus souvent une attitude d'usagers, de consommateurs d'études et qu'il n'existe pas de véritable identification au monde étudiant. D'ailleurs la relation des étudiants à leur lieu d'étude est souvent qualifiée d'utilitariste. Peu d'étudiants s'engagent réellement dans la vie de leur établissement et dans la « vie universitaire » (Le Bart, Merle, 1997). Est-ce pour autant le reflet d'une faible intégration universitaire ? Certes, la plupart des études montrent qu'il n'existe pas de vie collective à l'université, que l'intégration des étudiants dans le milieu universitaire est malaisée, mais cela ne signifie pas pour autant l'isolement ou l'exclusion de toutes pratiques communautaires ou sociabilitaires communes. A l'absence de milieu ou de collectivité, les étudiants opposent leur convivialité, souvent par la formation de petits groupes informels, de micro-groupes (Molinari, 1992), qui se créent par une co-présence dans les salles de cours et les amphithéâtres, par une coopération parfois studieuse autour de la réalisation de dossiers, de TP, de fichiers, d'enquêtes communes... Les études sont d'ailleurs les premières sources d'amitiés (les camarades d'étude fournissent 62% du réseau amical des jeunes de 15 à 24 ans) (Pam Ke Shon (1998)). 71% des amis des étudiants sont eux mêmes étudiants (Galland, 1995). Ces amitiés ne se fondent pas pour autant nécessairement sur l'expérience commune de l'université et des études. Elles sont également fondées sur leur vie

externe et leurs affinités personnelles (32% des derniers types de sorties effectuées par les étudiants l'ont été avec des étudiants (Galland, 1995)).

Certes, le milieu étudiant n'est pas le seul auquel les étudiants soient rattachés. D'ailleurs, et si tel n'était pas le cas, le milieu étudiant présenterait alors « tous les symptômes de l'anomie » (Bourdieu, Passeron, 1964). Mais le partage d'activités communes (le fait d'étudier, de passer des examens par exemple) et surtout celui d'un usage commun de l'« espace campus » avec l'ensemble de ses structures (salles de cours, restaurant-universitaire, bibliothèque universitaire, foyer...) rapproche les étudiants. Les amitiés étudiantes sont soumises aux influences de l'environnement social, d'où l'importance du partage de lieux de convivialité qui constituent des espaces d'affiliation aux nouveaux modes de penser et d'agir universitaires (Alava, Romainville, 2001). Même si le rapprochement spatial n'a pas à lui seul un pouvoir intégrateur, il fournit toutefois aux étudiants un cadre identitaire.

Il existe des formes de « socialité », des « modes de vivre ensemble », mais aussi de solidarité qui ne s'opposent pas nécessairement à l'individualisme étudiant ou présupposé tel. Si les étudiants sont peu investis dans la vie associative, ils essaient cependant de construire des relations d'entraide. D'ailleurs, 40% des étudiants croient à la solidarité étudiante (Galland, 1995) et près d'un tiers déclare travailler souvent avec d'autres étudiants (58% occasionnellement). Des petits groupes se constituent également dans des associations le plus souvent corporatives (associations de filières, dites généralistes, culturelles, sportives, de solidarité...), essayant de se donner une dimension collective en manifestant à travers l'organisation de soirées, d'événements, l'existence d'une communauté avec ses rites et ses symboles. Mais l'identité collective étudiante est surtout le résultat d'une construction volontaire (Morder, 2002). Les acteurs, les institutions, par leur travail de mobilisation, ont contribué à un travail d'identification collective des étudiants.

La prégnance d'une identité collective étudiante

On ne peut ignorer la part prise par les organisations étudiantes dans la construction d'une identité collective étudiante, qui se sont constituées dès la fin du XIX^e siècle dans un esprit corporatiste, témoignant d'une prise de conscience des problèmes matériels et sociaux des étudiants. La question du statut de l'étudiant est posée par les organisations étudiantes en 1946, dans un texte (la Charte de Grenoble), définissant l'étudiant comme « un jeune travailleur intellectuel ». De cette triple qualité de l'étudiant, la Charte en tire une série de conséquences qui sont les droits et les devoirs des étudiants - protection sociale, droit au repos, liberté d'opinion, indépendance matérielle, libre exercice de droits syndicaux – qui déboucheront sur l'établissement d'un régime particulier de Sécurité sociale, des réglementations et des services spécialisés (régime mutualiste, oeuvres universitaires...). Les étudiants sont donc reconnus sur le plan juridique et social et bénéficient d'avantages incontestables qui reposent sur des intérêts communs, même si ces derniers ne peuvent résumer toute la réalité de la condition étudiante.

La reconnaissance du statut social de l'étudiant permet d'expérimenter des formes d'organisation collective (Legois, 2002), ne serait-ce qu'à travers les mouvements d'étudiants ou les diverses organisations associatives, politiques ou syndicales qui les représentent. Et même si ces mouvements n'ont guère le temps de transmettre une mémoire collective, puisque éphémères, éclatés, basés sur un renouvellement permanent de leurs membres, ils peuvent apparaître comme des vecteurs possibles de transmission de l'identité étudiante, ne serait-ce qu'à travers une forme de « mythologie » étudiante, l'exemple du mouvement de mai-juin 1968, véhiculant encore aujourd'hui certaines visions de la mémoire étudiante. Les organisations étudiantes demeurent les garantes des expériences passées et des mouvements étudiants. Elles n'ont cependant pas accédé à une existence sociale autonome et luttent à

l'intérieur même du groupe auquel elles sont agrégées pour imposer la définition de l'identité étudiante qui leur est la plus favorable et pour défendre des intérêts divergents (contestation d'une identité sociale professionnelle future, revendications d'un salaire étudiant, d'allocations d'études individualisées...). Pourtant, l'existence d'instances syndicales concurrentes, d'images sociales divergentes, de définitions contradictoires, de porte-paroles rivaux et complices parfois, a pour effet de renforcer, paradoxalement, la prégnance de l'identité collective étudiante : la concurrence entre instances, attachées à des définitions différentes de la catégorie, contribue à accroître la cohésion du champ de lutte dans son ensemble. Ce qui affaiblit le groupe, du moins en apparence, peut contribuer aussi d'une autre façon à le renforcer (Boltanski, 1982).

Rompre avec la précarité et l'exclusion sociale

L'identité étudiante prend sens également comme moyen de rompre avec la précarité et l'exclusion sociale. La poursuite d'études supérieures est souvent évoquée par les étudiants comme un moyen de promotion sociale, un moyen de « s'en sortir ». Il existe en quelque sorte ce que l'on pourrait appeler une « assimilation au groupe majoritaire » (Taboada-Leonetti, 1990) qui consiste à nier une identité minoritaire infériorisée, à se désolidariser de son groupe d'appartenance d'origine, à refuser cette appartenance pour chercher à pénétrer dans le groupe majoritaire, attitude qui n'est pas rare chez les étudiants d'origine populaire, ceux issus de l'immigration, qui s'efforcent de cultiver leurs relations avec le milieu étudiant, rompant parfois complètement avec leurs anciennes relations et leur milieu familial. Galland (1995) constate aussi que la reconnaissance et la désignation consciente d'une origine populaire sont associées à un renforcement de l'éloignement subjectif à l'égard des parents et aussi à une adhésion plus marquée à l'identité étudiante. A l'inverse, chez les enfants de cadres ou désignant comme tel leur milieu d'origine, l'adhésion au statut étudiant est plus faible. Le statut étudiant vaut donc le plus pour ceux qui en sont culturellement et socialement le plus éloignés les écartant de la précarité et de l'exclusion, leur permettant de bénéficier de la dignité sociale du statut d'étudiant mais aussi de « profiter au plus tard de leur jeunesse » (Beaud, Pialoux, 2001), en repoussant les échéances professionnelles.

L'identité étudiante est renforcée par l'anticipation d'une mobilité sociale ascendante (Galland, 1995) mais aussi par l'anticipation d'un avenir professionnel. Même si la plupart des études ont démontré que les garanties professionnelles devenaient plus aléatoires pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, l'université et l'enseignement supérieur régulent les attentes et les aspirations sociales des étudiants et de leurs familles qui, à travers le diplôme, visent des ambitions scolaires et professionnelles élevées. Ils valorisent le diplôme nécessaire au classement professionnel ou au surclassement social. Le principe d'unité de l'identité étudiante réside donc ici dans la fonction sociale future à laquelle destinent les études supérieures.

A travers ces représentations identitaires de la catégorie étudiante, ces expériences partagées, tout se passe comme si les étudiants formaient un ensemble homogène, ce qui suppose qu'il soit organisé autour d'un noyau central ou d'une signification centrale formée par les « meilleurs exemples de la catégorie », possédant donc une « structure interne » et minimisant les cas marginaux. Or, il faut bien avoir conscience que cela ne signifie pas pour autant que l'identité étudiante possède des « frontières définies » (Boltanski, 1982).

2. Des identités diffuses

La vie quotidienne sous tous ses aspects (logement, études, vie sexuelle, loisirs, examens...) d'un petit noyau de jeunes, dits « privilégiés » - les étudiants – était décrite par Catherine

Valabrègue après mai 1968 dans son ouvrage *La condition étudiante* (1970). Dans les années 1990, paraît un autre ouvrage, intitulé *Les conditions de vie des étudiants* (1996), dans lequel les auteurs mettent en évidence les différences et parfois les clivages dans les conditions de travail, les modes de résidence, les activités culturelles, les ressources des étudiants. Ils concluent que le personnage de l'étudiant moyen, auquel il est souvent fait référence, semble correspondre de moins en moins à la réalité. Et ce phénomène est bien entendu lié à la massification du monde étudiant.

« Banalisation » de l'identité étudiante et accroissement des disparités

L'augmentation massive des flux étudiants a eu pour effet de banaliser l'identité étudiante, autrefois représentée par une élite scolaire et sociale fortement sélectionnée par son origine bourgeoise, de rendre plus floues ses frontières mais aussi d'accentuer les disparités entre étudiants. Elle a tout d'abord entraîné une progression spectaculaire des scolarités féminines dans l'enseignement supérieur (Baudelot, Establet, 1992), mais cette dernière n'a pas empêché les orientations stéréotypées, caractérisées par des oppositions brutales et universelles entre filles et garçons : suprématie des filles en Lettres, Sciences humaines et Sciences de la nature ; suprématie des garçons dans les formations d'ingénieurs, de mathématiciens ou de techniciens. L'arrivée croissante de « nouveaux étudiants » (essentiellement en Sections de Techniciens Supérieurs mais aussi dans certaines filières de l'Université), pour la plupart d'origines sociales modestes et venus de formations secondaires professionnalisantes, a également renforcé les différenciations sociales au sein des filières de formation existantes (Bloss, Erlich, 2000). Il s'agit principalement de bacheliers technologiques (et dans une moindre mesure de bacheliers professionnels), issus de milieux modestes, qui entreprennent aujourd'hui dans leur grande majorité des études supérieures, en particulier dans des antennes universitaires de province, alors qu'il y a dix ans, la plupart d'entre eux sortait du système éducatif directement après le baccalauréat. La place des jeunes issus de l'immigration à l'université est à cet égard exemplaire : trop tôt écartés de la « voie normale » dans des filières professionnelles, ils veulent se frotter au « vrai monde étudiant », c'est-à-dire rentrer dans la norme (Beaud, Pialoux, 2001). L'enseignement supérieur s'est donc ouvert à des catégories sociales qui jusque là n'y avaient pas accès, remettant en cause le principe d'une identité étudiante définie à partir d'une seule condition sociale ou d'une seule origine de classe qui serait, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les niveaux de l'expérience étudiante (Bourdieu et Passeron, 1964).

L'identité étudiante est donc moins distinctive qu'elle ne l'était autrefois. Elle est également sujette à discussion. En effet, les seuils retenus pour délimiter ses frontières ne sont pas toujours effectifs. Ils ne rendent pas compte de la complexité croissante des calendriers des étudiants et négligent les allers et retours entre l'institution scolaire et le marché du travail, les situations intermédiaires de jeunes travailleurs ou même de retraités qui viennent suivre des études pour parfaire leur formation, de ceux en formation continue, d'étudiants inscrits dans des établissements non contrôlés par l'Etat, d'étudiants étrangers, etc. Tous les étudiants ne bénéficient pas des mêmes avantages sociaux, ni de la même capacité d'action collective sur la scène publique. De plus, l'inscription ne constitue parfois qu'un acte formel, faisant apparaître une catégorie d'étudiants inscrits par convenance sociale ou pour simples bénéfices sociaux (Sécurité sociale, carte d'étudiant, bourses...). Il ne faut donc pas perdre de vue les limites des catégorisations qui remettent en cause l'idée d'une identité commune aux étudiants, lesquels sont partagés entre les filières de l'enseignement supérieur.

Des niveaux d'intégration différenciés

La massification de l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'une très forte diversification des cursus (développement très rapide notamment des études supérieures

courtes avec la création des instituts universitaires de technologie, des sections de techniciens supérieurs, des filières universitaires pluridisciplinaires, semi-professionnalisées...) et des modes d'implantation universitaire (sections de techniciens supérieurs dans les lycées, antennes universitaires dans des villes petites ou moyennes). S'est ainsi créé un marché scolaire mettant en concurrence des formations, des établissements, des diplômes et donc des étudiants entre eux. Toutes les études montrent des effets très différenciés selon les filières d'étude, des combinaisons différentes entre intégration et adhésion à l'identité étudiante. Très souvent le clivage entre étudiants est rapporté à la distinction entre deux grands types de formations qui ne sont pas d'égale valeur sociale : les formations à visées professionnelles (ou intégratrices) et les formations généralistes.

Les premières (Ecoles, classes préparatoires, formations finalisées...) possèdent au moins plusieurs attributs de la professionnalisation (Dubet, 1994a, 1994b, Novi, 1997) : sélection à l'entrée, concours durant les études, fort encadrement (en personnel, en matériel, en temps de travail), caractère scolaire des évaluations, emplois du temps contraignants, objectifs visibles et intériorisés par le personnel enseignant, apprentissages opératoires, prestige, esprit de groupe fort. Leurs étudiants se représentent comme prémunis de la tendance à la baisse de rentabilité des diplômes, mettent moins en cause leur formation qu'ils ne mettent en relief leurs difficultés de mode de vie dues pour une large part à une surcharge de travail. Les étudiants de ces établissements se définissent plutôt à partir de leur statut d'élève que de celui d'étudiant poursuivant des études dans un cadre très structuré plus proche du modèle lycéen que du modèle étudiant. De fait, après une période d'apprentissage, certaines filières professionnelles permettent une identification à un projet, à une vocation, à des valeurs caractéristiques et une adhésion assez forte à leur établissement.

Inversement, c'est à l'institution en tant que telle (et non plus à la surcharge de travail) que s'en prennent les étudiants des filières universitaires de type généraliste (Novi, 1997), confrontés selon les cycles, les filières, à une sélection qui se réalise au cours des études, à des contraintes scolaires plus vagues, à des objectifs diffus, à des situations de sous-encadrement, à des contenus arbitraires ou abstraits, à des filières à faible légitimation, peu distinguées (lettres, langues, sciences humaines, AES...). Les étudiants de ces filières se caractérisent par un faible engagement dans des pratiques et une conception communautaires de l'université. Dans ces formations généralistes et peu intégratrices, on ne peut que constater la très grande vulnérabilité des « nouveaux » étudiants en première année de faculté, issus de baccalauréats technologiques, de milieux modestes, peu familiarisés avec les modalités de la pédagogie universitaire (cours magistraux, travail autonome...). La massification a entraîné une secondarisation des premiers cycles qui deviennent ainsi en quelque sorte une prolongation du lycée mais sans l'encadrement pédagogique de celui-ci, d'où l'importance des taux d'échec en premier cycle, particulièrement des étudiants peu préparés à l'enseignement magistral. Désillusion, isolement, anonymat sont ressentis par ces étudiants, en perte de repères à l'université, qui souffrent des effets préjudiciables de l'absence d'encadrement et de la proximité entre la faculté et le quartier d'origine qui continue finalement de structurer leur personnalité sociale (Beaud, 2002).

Le clivage entre catégories d'étudiants est donc variable en fonction des origines scolaires, des disciplines et des institutions. Il est également fortement marqué par le sceau des différences entre les conditions étudiantes.

Des conditions étudiantes

Qu'y-a-t-il de commun, dans leurs conditions de vie et d'études, entre un étudiant en première année d'université qui vit chez ses parents et un étudiant en sixième ou septième année, marié avec enfant et exerçant partiellement déjà une activité professionnelle ? Majorité « cohabitante » en début de cycle d'étude et largement dépendante financièrement de l'aide

parentale, majorité « décohabitante » et soustraite au contrôle parental à mesure que le niveau de diplôme s'élève, il semble difficile de repérer une condition commune à l'ensemble des étudiants. On ne peut que constater la diversité de la structure des budgets étudiants et l'inégalité de leur volume ainsi que celle des prestations provenant de la famille. Les situations de précarité des étudiants sont également sous-estimées : il est en effet difficile d'évaluer les seuils de pauvreté des étudiants car les bourses atténuent la pauvreté des étudiants issus des familles les plus défavorisées (Grignon, Gruel, 2002). De plus, les étudiants les plus pauvres compensent le plus souvent l'insuffisance de leurs ressources en prenant un travail qui concurrence leurs études, compromettant ainsi leurs chances de réussite et entraînant des abandons précoces : de l'« étudiant-lycéen » à l'« étudiant-travailleur », il n'y a parfois qu'un pas !

On ne peut finalement résumer en un trait les différences de conditions entre étudiants tant elles sont importantes et inégales. Des identités diffuses émergent cependant et illustrent plusieurs manières d'être étudiants. Ces manières ont été décrites à partir de modèles-types d'étudiants qui insistent le plus souvent sur l'existence de doubles vies étudiantes, partagées entre la vie universitaire qui se déroule dans la ville des études (surtout en province) une partie de la semaine et la vie juvénile en fin de semaine dans la famille d'origine. Dans ce cas, les étudiants choisissent de vivre à distance de leur famille tout en profitant de son soutien. La sociabilité étudiante est aussi dominée par cette double vie : deux mondes parallèles se côtoient, celui des études, assez superficiel, et celui des autres relations amicales, issues du lycée ou bien d'activités extérieures à la faculté. A ce sujet, 56% des étudiants de première année déclarent voir souvent des amis de lycée (Grignon, Gruel, Bensoussan, 1996), ce qui laisse penser que leur entrée à l'université ne constitue pas nécessairement une coupure avec leurs liens antérieurs et que le milieu étudiant se construit en dehors de l'université.

Pour les étudiants, les loisirs et le rapport à la culture sont aussi à d'autres égards, des éléments de division (Erlich, 1998) : selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin, issus de milieux modestes ou favorisés, qu'ils vivent seuls ou en couple..., différents types ont été décrits partageant les sorties des étudiants des plus juvéniles aux plus cultivées (boîtes de nuit, rock, pubs, cinéma, restaurant, jazz, théâtre, concerts classiques, opéra...).

On pourrait ainsi multiplier les traits d'inégalités qui configurent des identités étudiantes diffuses, des types dominants de modes de vie, de conditions d'existence, de cultures et qui restent corrélés la plupart du temps aux grandes variables socio-démographiques tenant au sexe, à l'origine sociale, à l'origine géographique (Paris/province), mais aussi à l'âge des étudiants et à leur position dans le cycle de vie. De ce point de vue, on peut chercher à repérer quels sont les liens qui se nouent entre les identités étudiante et juvénile.

3. Identités étudiante et juvénile : des liens inextricables ?

« Appartenir à la jeunesse »

Les représentations indigènes de l'identité étudiante montrent que cette dernière peut être revendiquée en quelque sorte comme un emblème par les étudiants, puisque ces derniers s'autodéfinissent avant tout par leur statut étudiant, contre l'idée souvent avancée que ce statut serait aujourd'hui délaissé ou ignoré : parmi plusieurs propositions, 74% des étudiants choisissent leur statut d'étudiant pour s'auto-définir (Galland, 1995). Mais une autre donnée fondamentale entre en jeu dans cette autodéfinition : leur âge, qui s'impose également comme critère essentiel de définition subjective (46% des étudiants s'auto-définissent à partir de ce critère). Tous les étudiants ne sont pas jeunes mais à l'université, neuf étudiants sur dix ont moins de trente ans, huit ont moins de vingt-cinq ans. Etudiant signifie donc implicitement, et d'emblée au regard extérieur ou aux yeux des étudiants eux-mêmes, « appartenir à la jeunesse » (Molinari, 1992). D'autres raisons semblent également à l'origine de cette

perception sociale : on peut avant tout l'attribuer à certaines interprétations de la crise de mai 1968 qui ont voulu y voir une crise de « génération » entre les jeunes et les adultes et ont conclu parfois à l'existence d'une jeunesse cohérente ; on peut également l'attribuer à la scolarisation prolongée et à la généralisation du statut étudiant à des masses de jeunes devenus de plus en plus nombreux dans l'enseignement supérieur. Ajoutons l'uniformisation des comportements et des modèles culturels de la jeunesse, depuis une vingtaine d'années : modes vestimentaires, goûts alimentaires, pratiques culturelles spécifiques, notamment dans le domaine musical et dans celui des lectures.

L'imposition du statut d'étudiant ou d'élève

J.-C. Chamboredon (1991) reconnaît un phénomène récent dans la structure du cours des âges qui est celui de la généralisation de la définition du jeune comme élève ou mieux, comme étudiant. L'extension de ce statut d'étudiant a été rendue possible par un élargissement du sens du mot : celui-ci s'est étendu jusqu'à couvrir toutes les positions non professionnelles qui impliquent une part d'apprentissage scolaire, ce qui représente un assouplissement des anciennes distinctions lycéen/étudiant, apprenti/lycéen, etc. On assiste ainsi au brouillage entre les jeunes de classe, car les différentes classes sociales ont accédé de façon proportionnellement plus importante à l'enseignement secondaire (et supérieur) et du même coup une partie des jeunes a accédé à ce statut d'élève ou d'étudiant. La culture juvénile serait donc celle du modèle lycéen et étudiant, la culture populaire dans sa forme ouvrière et encore plus sa forme paysanne étant devenue très minoritaire. La jeunesse devient le moment de la scolarité et de la formation. La définition du jeune est alors perçue à travers son appartenance à un univers essentiellement scolaire. Cette interprétation est liée à l'allongement de la jeunesse qui se traduit par la prolongation des études.

La juvénisation de l'identité étudiante

L'évolution qui voit s'imposer le statut d'élève ou d'étudiant n'a pas pour autant eu comme conséquence la généralisation d'un modèle étudiantin ou scolaire de la jeunesse qui gommerait toutes disparités entre jeunes. Cependant, l'accroissement du temps de formation, l'indétermination croissante du statut de jeunesse, les préoccupations parfois communes aux étudiants et aux jeunes invitent à repérer ce qui les rapproche et qui pourrait être significatif d'une « juvénisation » de l'identité étudiante. L'identité étudiante n'est, dans cette optique, pas uniquement fixée par les études mais elle relève d'une problématique plus large de la jeunesse comme âge de la vie et comme épreuve d'entrée dans le statut d'adulte (Dubet, 1994a). De ce point de vue, la catégorie de « jeunes adultes » prend le pas sur celle des « étudiants » (Cicchelli, 2002).

Cette juvénisation de l'identité étudiante rendue possible sur fond d'une valorisation de la forme scolaire de la formation est renforcée par la prise de conscience de la crise économique de la plupart des jeunes et de leurs familles. L'allongement des transitions vers le statut adulte peut être lu en effet selon Galland (2000) comme un processus dont les causes sont en majeure partie externes à la jeunesse elle-même (dûes à la situation économique et institutionnelle, aux politiques d'emploi des entreprises...). Elles ont conduit les jeunes à différer le moment de leur entrée sur le marché du travail. Même si les difficultés économiques des diplômés de l'enseignement supérieur sont sans aucune mesure avec celles que rencontrent des jeunes non diplômés (qui restent bien entendu les plus pénalisés lors de leur entrée sur le marché du travail), c'est toute une zone d'indétermination sociale qui s'ouvre, une sorte d'incertitude généralisée qui s'impose aux étudiants et aux jeunes.

La juvénisation de l'identité étudiante se traduit aussi par l'allongement des transitions vers l'âge adulte (Galland, 2000), ce qui signifie le plus souvent pour l'ensemble de la classe d'âge une dépendance financière accrue, un âge plus tardif de la procréation, une prolongation de la

cohabitation chez les parents. Cette question de l'allongement de la prise en charge parentale est de la plus grande importance puisque des ponts peuvent être établis entre jeunes étudiants et jeunes en difficulté d'insertion par exemple. Selon Cicchelli (2002), il est possible d'y voir l'émergence de la catégorie de « jeunes adultes » qui renvoie au souci de mieux cerner une « familialisation » de la jeunesse. Autre caractéristique commune : la diversification des parcours des jeunes et la désynchronisation des rythmes et cycles de vie qui se caractérisent par l'enchevêtrement de situations qui ne sont plus nécessairement insérées dans une séquence linéaire. Une rupture sentimentale, un échec scolaire peuvent entraîner le retour chez les parents pour n'importe quel jeune. L'arrêt des études, la prise d'un premier emploi n'empêchent pas la reprise d'études après quelques mois ou même quelques années. Et inversement, le premier emploi précède de plus en plus souvent la fin des études. Ces situations intermédiaires empêchent le plus souvent de démêler les identités étudiantes et juvéniles.

Les étudiants participent également largement d'un mode de vie juvénile fait d'affinités électives et de loisirs de masse dont il n'est pas certain, écrit Dubet (1994a), qu'il soit spécifique et toujours suffisamment caractéristique du seul milieu étudiant. Les étudiants, et les jeunes en général, représentent la tranche d'âge qui enregistre l'activité de loisirs la plus importante, celle où se nouent le plus de liens et de relations affectives. Les pratiques des étudiants à l'extérieur de la faculté se calquent ainsi sur le modèle de la sociabilité juvénile. La relation entre les jeunes (étudiants et non étudiants) se constitue grâce au partage de lieux ou d'activités. La sociabilité juvénile peut ainsi être composée de réseaux relationnels qui s'interpénètrent, reposant sur le besoin de partager, de se retrouver ensemble.

Cependant, on ne peut imputer à une nature jeune des pratiques et des situations identiques, la jeunesse étant alors définie comme un âge de la vie, une étape du cycle de vie par lesquels tous les jeunes – étudiants, actifs, chômeurs..- devraient passer. La jeunesse n'est pas seulement un temps de transition, de passage à l'âge adulte, elle se caractérise par un processus d'autonomisation, de socialisation et de construction des identités, l'idée qu'il puisse avoir un terme, un achèvement étant évacuée.

L'autonomisation des étudiants et des jeunes

Les effets d'âge et de cycle de vie distinguent fortement les étudiants entre eux et les rapprochent de ce fait, d'autres catégories de jeunes. Leurs conditions de vie, de travail, de culture se transforment à mesure qu'ils avancent en âge, qu'ils prennent de l'« ancienneté », qu'ils progressent dans leurs études. Ainsi, jusqu'à l'âge de 22-24 ans environ, l'engagement dans la carrière scolaire conforte l'identification à un statut lié à celle-ci : le temps des études prédomine pour les lycéens ou les étudiants, ces derniers s'auto-définissant essentiellement à partir de leur statut d'élève ou d'étudiant (Galland, 1995), n'ayant pas encore rompu avec leurs pratiques d'études acquises au lycée, à tel point que l'on parle aujourd'hui d'une « secondarisation » des études supérieures. Ces « jeunes étudiants » ou ces « grands lycéens » (Dubet, 1994a) se consacrent essentiellement à leurs études, exercent rarement un travail rémunéré pendant l'année universitaire et n'auto-financent leurs études que de façon marginale. Puis, parallèlement à l'avancée dans le cycle de vie et dans le cycle d'étude, on relève des formes de prise d'indépendance et d'établissement (réduction de la prise en charge parentale, exercice d'un travail rémunéré pendant l'année universitaire, augmentation des revenus, entrée en couple, loisirs plus autonomes...) qui transforment les conditions et modes de vie éloignant les étudiants de l'adolescence, de leurs activités purement scolaires et les rapprochant de l'entrée dans la vie « adulte » et des préoccupations d'autres jeunes, actifs ou à la recherche d'un emploi. Le « temps des études » est donc celui d'un changement de statut, d'un processus d'émancipation, d'acquisition progressive des rôles et des conduites adultes (Dubet 1994a, Erlich, 1998). Le sentiment d'être adulte se manifeste à partir de changements

successifs, la plupart liés à l'autonomie financière. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'après 24 ans en moyenne, ces étudiants qui deviennent de « jeunes adultes » se définissent moins par leur statut d'étudiant que par référence à leur âge (Galland, 1995), l'approche de la vie active en particulier déplaçant assez brutalement l'horizon de référence et estompant l'engagement dans la carrière étudiante, les effets de filières, les déterminations sociales qui distinguaient jeunes et étudiants disparaissant peu à peu.

En guise de conclusion, on peut se demander si l'on peut parler d'une identité étudiante ? Vaste question dont on ne saurait dire finalement si elle est tranchée. Considérant d'une part, l'impact numérique des étudiants dans certaines grandes villes de province, leur investissement commun dans les activités d'études, leur coexistence dans de mêmes espaces (universitaires ou urbains), leur capacité de mobilisation collective ne serait-ce qu'à travers les organisations qui les représentent, l'utilité sociale qu'ils accordent à leurs études, n'y a-t-il pas là des critères objectifs pour définir une identité étudiante par la communauté d'intérêts et les expériences partagées ? La récurrence de la revendication d'un statut de l'étudiant n'est-elle pas non plus révélatrice d'une réelle identité étudiante ? Si l'étudiant n'est plus repérable par son origine sociale, il l'est par ses modes de comportement et d'étude. Mais d'autre part, ne doit-on pas se représenter les étudiants comme une population complexe, leur diversité devant être rapportée à des parcours scolaires très différenciés, des conditions d'étude et de vie inégales ? La massification a eu des effets considérables sur l'identité étudiante et le principal est certainement la disparition du sentiment qu'éprouvaient les étudiants d'appartenir à une classe privilégiée, située tout en haut de l'échelle sociale. Les situations étudiantes se sont donc multipliées et ont eu pour effet de fragmenter l'identité étudiante. On va ainsi répétant qu'il n'y a plus d'identité étudiante ou de condition étudiante en France. Pareille affirmation contient une part de vérité et il ne s'agit pas de sous-estimer dans cette affirmation ni l'étendue, ni la portée des changements qui sont intervenus, liés à la massification. Mais en dépit de ces changements, les attitudes et les identités se transforment moins vite qu'on n'est généralement porté à le croire. Est-ce la cohésion par le flou qu'il faut invoquer ici pour comprendre la permanence du groupe, comme le fait Luc Boltanski (1982), à propos du groupe social des cadres, la cohésion étant le produit du fractionnement ? Aucun principe de différenciation et d'identité ne semble assez puissant pour permettre la formation, à l'intérieur de la catégorie, de sous-ensembles dont les membres se reconnaîtraient dans une propriété commune avec suffisamment d'intensité et d'unanimité. Ainsi, malgré les différences, la cohésion demeure, parce que tous y trouvent d'une façon ou d'une autre leur intérêt au moins symbolique, qui pour certains étudiants est lié à leur statut (avantages sociaux, privilège d'étudier...), à la liberté de l'organisation universitaire perçue parfois comme un levier de nouvelles pratiques sociales, à leur entrée future sur le marché du travail - pas de diplôme, pas de travail -, etc. Cette catégorie n'existerait pas comme telle en l'absence des bénéfices, matériels et symboliques, que ses membres retirent de leur participation à la personne collective et qui entretiennent ainsi la croyance dans l'identité du groupe. Toutefois, la question de l'identité étudiante doit être reliée aussi à la question de l'identité de la génération dans laquelle les étudiants s'insèrent. Les différentes jeunesse sont inextricablement mêlées, ne serait-ce que par leur proximité en âge mais aussi leurs préoccupations et leurs pratiques sociabilitaires communes et surtout l'acquisition progressive de leur autonomie.

Références bibliographiques

- Alava S., Romainville M., 2001, « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de Pédagogie*, n°136.
- Baudelot C., Establet R., *Allez les filles*, Paris, Le Seuil, 1992.
- Beaud S., Pialoux M., 2001, « Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de Pédagogie*, n°136.
- Beaud S., 2002, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, Editions La découverte.
- Bloss T., Erlich V., 2000, « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de Sociologie*, 41-4.
- Boltanski Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, Le Sens commun.
- Bourdieu P. Passeron J.-C., 1964, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Chamboredon J.-C., 1991, « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Cahiers du CERCOM*.
- Cicchelli V., 2002, « Sociologie de la vie étudiante et sociologie de la vie juvénile », *Informations sociales*, Dossier Les étudiants, n°99.
- Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Dubet F., 1994a, « Les étudiants », F. Dubet, D. Filatre, F.-X. Merrien, A. Savâge, A. Vince, *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- Dubet, 1994b, « L'étudiant en université de masse », *Revue française de Sociologie*, XXXV-4.
- Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- Galland O., 2000, « Qu'est-ce que la jeunesse ? », *Les jeunes, contours et caractères*, Paris, INSEE.
- Galland O. (dir.), 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, PUF.
- Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.
- Grignon C., Gruel L., Bensoussan B., 1996, *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, Les Cahiers de l'OVE.
- Grignon C., Gruel L., 2002, « L'étudiant moyen n'existe pas », *Informations sociales*, Dossier Les étudiants, n°99.
- Le Bart C., Merle P., 1997, *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF, Politique d'aujourd'hui.
- Legois J.-P., 2002, « Mémoires étudiantes, mémoire(s) courte(s) ? », *Informations sociales*, Dossier Les étudiants, n°99.
- Molinari J.-P., 1992, *Les étudiants*, Paris, Les Editions ouvrières.
- Morder R., 2002, « La construction sociale de l'étudiant », *Informations sociales*, Dossier Les étudiants, n°99.
- Novi M., 1997, « Les difficultés de la vie étudiante : effets d'intégration et effets d'origine », *Les Cahiers du SOLIIS, Notes et travaux sociologiques*.
- Pam Ke Shon J.-L., 1998, « D'où sont mes amis venus ? », INSEE Première, n°613, octobre.
- Taboada-Leonetti I., 1990, rééd. 2002, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », in Ouv. Coll., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- Valabrègue C., *La condition étudiante*, 1970, Paris, Payot.
- Verret M., *Le temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse présentée devant l'Université de Paris V, 2 tomes).