



HAL
open science

Les parcours des diplômés de licence scientifique au croisement des libertés individuelles et de la reproduction sociale

Philippe Lemistre, Boris Menard

► To cite this version:

Philippe Lemistre, Boris Menard. Les parcours des diplômés de licence scientifique au croisement des libertés individuelles et de la reproduction sociale. 2017. halshs-02515913

HAL Id: halshs-02515913

<https://shs.hal.science/halshs-02515913>

Preprint submitted on 23 Mar 2020

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.

Les parcours des diplômés de licence scientifique au croisement des libertés individuelles et de la reproduction sociale

Philippe Lemistre

Certop, centre associé régional
au Céreq de Toulouse

philippe.lemistre@univ-tlse2.fr

Boris Ménard

Céreq
Certop/Université Toulouse 2
Jean Jaurès

boris.menard@cereq.fr

Résumé

Nous associons les théories de Bourdieu et Sen, afin de comprendre les processus qui influencent les parcours d'études de jeunes ayant obtenu une licence générale dans une université scientifique française. La pondération par les capitaux économiques et culturels des parcours dans le secondaire et dans le premier cycle du supérieur, permet de caractériser les éléments de parcours qui contrecarrent ou renforcent une reproduction qui n'en demeure pas moins dominante.

Mots-clés: enseignement supérieur, trajectoires éducatives, approche par les capacités, dispositions, habitus.

Introduction

En France, les licences générales préparent en principe à la poursuite d'études vers le master, plus encore depuis la création des licences professionnelles en 1999. En réalité, les trajectoires sont multiples : des jeunes quittent le système éducatif (un sur dix au niveau national), d'autres y restent avec des parcours qui peuvent différer fortement (Borras *et alii*, 2012). La diversité des parcours peut être appréhendée comme la résultante d'une liberté de choix des étudiants contrainte, notamment par l'origine sociale.

Ainsi, un jeune sur trois dans la tranche d'âge des 18-23 ans est fille ou fils d'ouvrier en 2013. Or, l'année universitaire 2013/2014, les enfants d'ouvriers représentent environ un étudiant sur dix parmi l'ensemble des étudiants en licence et l'ensemble des étudiants en sciences, et bien moins encore pour les masters¹. Si, le déterminisme social est fort, certains jeunes des classes populaires accèdent à l'université aux parcours de licence et au-delà. Il y a donc d'autres éléments qui permettent à ces étudiants d'origine sociale modeste d'intégrer les différents cursus universitaires.

Pour comprendre les processus qui permettent ou limitent la liberté de choix, nous proposons d'associer les théories de Bourdieu et Sen, ceci dans le prolongement des travaux de Caroline Sarojini Hart (2012). Dans cette perspective, la conceptualisation de Sen est à même de renforcer le concept d'*habitus* dans sa dimension individuelle, soit en outillant les dispositions.

La proposition exposée en première partie trouve une application en seconde partie pour trois générations complètes de diplômés de licence générale d'une université scientifique française. L'originalité de nos données, issues d'enquêtes menées en 2010, 2011 et 2012 dans une université scientifique française, est de permettre une entrée générationnelle pour une génération complète de diplômés de licence, avec des avantages par rapport aux enquêtes nationales : une forte homogénéité de l'offre de formation en regard du lieu d'études et aussi de l'offre d'emplois potentiels, ainsi qu'une homogénéité des ressources mises à disposition par l'université pour les étudiants concernés.

1 Bourdieu et Sen : deux cadres complémentaires pour l'analyse des parcours

1.1. De Bourdieu à la théorie initiée par Sen

Les déterminismes sociaux dans les parcours d'études ont été particulièrement théorisés par Pierre Bourdieu. La recherche à tout prix d'un déterminisme social n'est toutefois pas conforme à la perspective de Bourdieu qui souhaitait s'éloigner du structuralisme en proposant un « constructivisme structuraliste² », envisagé à travers les concepts de champ³, d'*habitus* (systèmes de dispositions) et de dispositions⁴. Toutefois, certains reprochent à cette théorie d'ignorer les situations de non-reproduction. Ainsi, dans « *les textes de Pierre Bourdieu où l'habitus devient*

¹ Respectivement 12,6%, 11,9% et 7,7% : source MEN-RRS (2014).

² Pour une définition du constructivisme structuraliste, se reporter à Bourdieu (1987, p.147).

³ « Un champ est un microcosme autonome à l'intérieur du macrocosme social » (Bourdieu, 2000, p.52) se caractérisant par des normes particulières et étant régi par des relations de pouvoir et de domination.

⁴ Si l'on considère l'action comme la traduction d'un système de prescriptions ou d'un schème – pratique, interprétatif ou cognitif – en un comportement actualisant la somme d'instructions qu'une source de régulation serait censée contenir, « attribuer une disposition à un individu, c'est supposer une forte tension anticipatrice de celui-ci vers un comportement possible susceptible de valoir comme une actualisation de cette disposition » (Bourdieu 1997, p. 113). Les dispositions sont intériorisées et actualisées à la suite d'ensemble d'actions d'inculcation dans les situations sociales vécues par chaque individu.

vecteur de changement... Ce qui est ajouté à l'habitus en termes de potentiel de changement lui est immédiatement soustrait en termes de potentiel de reproduction. » (Favereau, 2001, p.293). Selon Favereau, la théorie de l'habitus ne pourrait envisager les situations de non-reproduction qu'en empruntant davantage à une approche individuelle. De fait, si pour Bourdieu « la singularité du moi se forge dans et par les rapports sociaux » produisant l'habitus individuel qui n'est pas réductible à l'habitus de classe (Bourdieu, 1997, p.161), cet habitus individuel resterait « une boîte noire » (Corcuff, 2001). Les dispositions elles-mêmes sont pointées par Lahire (2001) comme une coquille quasi vide. Penser la singularité et en l'occurrence les situations de non-reproduction, « c'est donc s'intéresser davantage aux dispositions, montrer ce qui les transforme soit, car elles disparaissent par manque d'actualisation, soit parce qu'elles sont détruites par un travail systématique de contre-socialisation ; c'est montrer comment les multiples dispositions incorporées s'organisent (pas nécessairement en un système cohérent et harmonieux) ; c'est séparer les dispositions faibles et fortes » (Lahire, 2001, p.130). Un ensemble qui constitue le programme de la sociologie psychologique de Lahire. À son énoncé, on comprend bien que l'approche psychologique est une entrée prometteuse, on privilégie ici les dimensions individuelles et l'analyse du singulier à travers des récits d'histoires de vie, notamment. Les notions de champ et d'habitus sont alors remises en cause au profit des dispositions. Une telle approche est très féconde, mais procède davantage d'un « individualisme constructiviste » que d'un « structuralisme constructiviste »⁵.

Il ne s'agit pas pour nous de contester la légitimité et l'intérêt des approches de la psychologie sociologique, ou interactionnistes, mais - en admettant une liberté de choix restreinte - de proposer une approche plus structuraliste. Nous inscrivons notre démarche dans un rapprochement entre Bourdieu et la théorie initiée par Sen, le second proposant une conceptualisation à même de renforcer sur le plan théorique le concept d'habitus dans sa dimension individuelle, mais aussi dans sa mise en œuvre empirique.

1.2. De Sen à Bourdieu

Nous ne retiendrons que quelques éléments de l'approche de Sen et surtout nous n'opposons pas capacités et dispositions comme le suggère De Munck (2008), pour qui l'approche de Sen est aux antipodes de celle de Bourdieu, considérée sous le seul jour déterministe⁶. L'approche par les capacités s'intéresse aux « fonctionnements », ou réalisations possibles, et à la « capacité » dont dispose une personne de réaliser les fonctionnements qu'il ou elle a des raisons de valoriser » (Sen, 2000, p.24). Ainsi, la capacité selon Sen est « un ensemble de fonctionnements qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie » (Sen, op. cit. p.76). Plus un individu est doté en capacités et plus il est en mesure d'atteindre les accomplissements qu'il s'est fixés. En d'autres termes, la capacité est pour Sen une forme de liberté : la liberté substantielle d'atteindre différentes combinaisons de fonctionnements. Toutefois, les fonctionnements envisagés restent totalement soumis à la place de l'individu dans la société. Ainsi, « les préférences ne sont pas rigides, elles sont adaptatives, elles s'adaptent aux conditions sociales. Si la société met certaines choses hors d'atteinte de certains individus, ils apprennent d'ordinaire à ne pas les désirer. » (Nussbaum, 2012, p.81). À chaque moment d'effectuer un choix, la liberté substantielle est donc bornée par les dotations initiales ou « ressources », dans le langage de la théorie des capacités. « Le degré avec

⁵ L'individualisme constructiviste croit en la valeur éminente de l'individu mais tient qu'il est une figure construite historiquement et plus spécifiquement construite par l'occident, une figure spécifiquement occidentale : on devient individu par évolution culturelle. Cette posture est paradoxale selon Alain Caillé qui met notamment en exergue, la plus grande interchangeabilité des individus modernes (via la qualification, par exemple) limitant leur singularité et finalement les inscrivant peut-être davantage dans leurs structures que les pré-modernes (Caillé, 2008).

⁶ Selon l'auteur, pour Bourdieu le déterminisme structural conduirait à un unique choix binaire « libre ou non libre ». La capacité ou capacité de choisir serait selon l'auteur une « méta-disposition » : soit la capacité d'ordonner options, habitudes et dispositions. Nonobstant le fait que les habitudes ne sont les habitus et que la multiplicité des options soit clairement invoquée par Bourdieu (1997, notamment), il s'agit d'une conception figée des dispositions qui ignore la multiplicité des arbitrages individuels possibles.

lequel une personne peut transformer une ressource en fonctionnement » (Robeyns, 2011), est un « facteur de conversion ». Les facteurs de conversion individuels correspondent aux capacités ou aptitudes individuelles. Par exemple, pour les parcours d'études, les facteurs de conversion individuels ont trait à la réussite scolaire des jeunes au sein du système éducatif. Les facteurs de conversion sociaux désignent le contexte sociopolitique et culturel qui peut être favorable ou non à la conversion des ressources et des droits formels en capacités, et donc en fonctionnements.

La théorie de Sen est, de son propre aveu et souhait, plus un cadre de réflexion qu'une théorie finalisée, d'où sa compatibilité avec nombre d'approches et sa vulnérabilité, pour la version qu'il en propose, au regard de critiques émanant d'autres courants, y compris parmi les théoriciens des capacités. Ainsi, certains reprochent à Sen d'avoir substitué à la rationalité substantive de l'approche utilitariste des économistes du courant dominant (néoclassique), le concept de « liberté substantielle », prolongeant ainsi le cadre de l'économie dite du « bien-être ». Pour Sen, le bien-être semble quasi identifié à la liberté associée aux capacités individuelles (Nussbaum 2012), au sens où « *la caractéristique essentielle du bien-être est la capacité à atteindre des fonctionnements importants* » (Sen, 2003, p.198). En effet, Sen se refuse à prioriser les capacités qui permettent d'atteindre ces fonctionnements notamment pour des raisons épistémologiques, eu égard à la neutralité du chercheur qui doit rester à une certaine distance d'une posture trop normative. Fixer une liste de capacités essentielles est par ailleurs considéré comme antidémocratique par Sen (Sen, 2009). La posture de Sen est alors considérée par certains comme un prolongement de la théorie économique néoclassique combinant individualisme éthique, politique et méthodologique (Vinokur, 1995).

Toutefois, d'autres théoriciens des capacités, au premier rang desquels Martha Nussbaum, font valoir que les travaux de Sen sous-tendent clairement des capacités centrales à travers la récurrence dans les écrits de Sen de l'énonciation de droits fondamentaux : la santé, l'éducation, la participation politique, l'absence de discrimination. Pour autant, « *Sen s'exprime parfois comme si toutes les capacités constituaient des zones de liberté importantes, et comme si le devoir général de la société devait être de maximiser la liberté, comme si la liberté était un bien social général et multi-usage, dont les différentes capacités n'étaient que de simples mises en œuvre. La version de Nussbaum ne procède pas de cette manière. Elle prend position sur les questions de contenu.* » (Nussbaum, 2012 p.100). Ainsi, Nussbaum propose une théorie de la justice sociale, assortie de dix capacités centrales. Quand on sait que Martha Nussbaum préside avec Sen l'association internationale qui fédère les contributions théoriques du champ⁷, on comprend à quel point le champ est encore ouvert, conformément au souhait de Sen d'ailleurs.

Dans ce domaine, rapprocher Sen et Bourdieu, c'est nécessairement infléchir à nouveau le paradigme originel de Sen, en admettant une liberté de choix fortement restreinte par l'habitus dans les différents champs où il se déploie. En effet, même si Sen reconnaît la nature socialement construite du choix, le contexte dans lequel ces choix s'élaborent n'est pas un objet qui retient particulièrement son attention. Certains soulignent alors les problèmes de cohérence interne de ses propositions, s'il ne s'éloigne pas d'une posture trop individualiste (Cohen, 1993). Dans cette perspective, les approches sociologiques mobilisent ses concepts en les combinant avec des approches plus à même de prendre en compte le contexte. En France, les approches sociologiques interactionnistes ont intégré les concepts de Sen à une analyse qui, même si elle privilégie les acteurs en regard des structures, analyse leur liberté d'action comme étant contrainte et encadrée dans des relations sociales (De Munck, Zimmermann, 2008). La proposition de rapprochement de Bourdieu et Sen de Hart (2012) privilégie quant à elle davantage des déterminants structureaux. Ce cadre analytique seno-bourdiesien a été développé par Hart pour rendre compte des effets contreproductifs des politiques de démocratisation scolaire en Angleterre. Notre proposition s'inscrit dans la continuité de ses travaux, en affirmant néanmoins la prédominance de l'approche bourdiesienne, eu égard notamment à l'un des principaux écueils de l'approche de Sen, si ce n'est

⁷ Human Development Capability Association (HDCA).

le principal, « *la liberté y est évaluée en dehors de toute question de pouvoir* » (Eymard-Duvernay, 2008, p.195). Or, « *en l'absence d'analyses positives des rapports de pouvoir, des contraintes d'accumulation et de la nature des Etats, le vœu de Sen d'une organisation sociale qui reconnaîtrait les conflits d'intérêts et leur trouverait une solution équitable apparaît plus comme une pieuse exhortation que comme la conséquence nécessaire d'une procédure parfaite dans une société juste.* » (Vinokur, op.cit., p.938).

C'est une critique assez générale que l'on peut adresser à l'approche par les capacités, y compris à Nussbaum. Ainsi, parmi les dix capacités centrales de Nussbaum, on trouve « *les sens, l'imagination et la pensée* » qui recouvre notamment le fait « *d'être capable d'utiliser ses sens, de penser, de raisonner, et de faire tout cela d'une manière vraiment humaine, une manière informée et cultivée par une éducation adéquate (y compris, mais pas seulement, une éducation de base en humanités, mathématique et sciences).* » (Nussbaum, 2002). L'éducation souvent assimilée à la formation initiale est « un fonctionnement fertile de la plus haute importance pour affronter la question des inégalités » (Nussbaum, 2012 p.205). Cette perspective est sans doute en partie liée à l'objet d'études principal de Sen et Nussbaum, à savoir le développement des pays les plus démunis. Or, aborder l'éducation de cette manière, c'est adhérer de manière un peu rapide à une approche économique uniquement vertueuse de l'éducation, celle de la théorie économique du capital humain. Ainsi Sen écrit-il de sa théorie qu'« *il s'agit bien ici d'un élargissement et non d'une perspective antagonique à celle du capital humain* » (2003, p. 386), peut-être pour la formation de base dans les pays dits en développement. Ailleurs, en considérant que la formation initiale peut aussi contribuer à reproduire les inégalités, Hart démontre que si les concepts de Sen peuvent aider à mieux comprendre les situations de non-reproduction, ils sont plus utiles encore pour illustrer les situations de reproduction dès que l'on prend en compte les rapports de pouvoir qui les sous-tendent.

1.3. Approche Seno-Bourdieuienne : pour une analyse empirique des parcours d'études

La conceptualisation du capital par Bourdieu enrichit la compréhension de l'ensemble des ressources et de leur conversion en fonctionnements (Schultheis, 2009), en particulier dans l'analyse des trajectoires éducatives (Hart, 2012). Le capital ou plutôt les capitaux (culturels, économiques, sociaux) regroupent l'ensemble des ressources matérielles et immatérielles conférant certaines dispositions à agir au sein d'un champ. Bourdieu distingue trois formes distinctes de capital culturel, l'état incorporé qui correspond à l'ensemble des dispositions durables chez un individu (habitus culturel), l'état objectivé relatif à la consommation de biens culturels et enfin, l'état institutionnalisé qui coïncide avec la matérialisation ou conversion du capital culturel en « titres scolaires », par exemple (Bourdieu, 1979). Les différentes formes de capitaux permettent en partie d'expliquer pourquoi certains fonctionnements réalisés sont mobilisés différemment comme ressources pour atteindre de nouveaux fonctionnements alternatifs, documentant ainsi les facteurs de conversion dans la typologie proposée par Robeyns (Robeyns, 2005).

Dans le cadre d'une conception élargie des facteurs de conversion, Hart propose d'incorporer l'habitus individuel et ses dispositions comme éléments des « aspirations », expliquant ainsi comment les dispositions vont conduire, non seulement à avoir certaines aspirations, mais aussi à en transformer seulement certaines en capacités puis en fonctionnements. Il s'agit donc de lier les facteurs de conversion individuels et sociaux de Robeyns en mobilisant les concepts de Bourdieu, dont celui de champ qui détermine le cadre structurel d'analyse. Les individus évoluent dans des champs distincts où, par exemple, leur habitus de classe ne produit pas les mêmes effets. L'habitus individuel se transforme alors de manière différenciée selon les champs où il est mis en œuvre, produisant des pratiques distinctes. Pour renforcer cet aspect distinctif dynamique qu'elle reprend à

son compte, Hart (ré)introduit la notion de « sous-champ »⁸. L'auteure suggère à travers ses observations que les codes sociaux (ou les normes), les attitudes et les rapports de domination varient entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, expliquant en partie pourquoi la conversion des formes de capital en titres scolaires peut varier entre le lycée et l'université. Secondaire et supérieur sont alors des sous-champs à l'intérieur d'un autre, plus large, celui de l'éducation. Le cadre analytique élaboré par Hart met en lumière l'influence de l'entremêlement des différents champs et sous-champs, dans la formation des « aspirations ». Les aspirations d'un individu sont donc, à un moment donné, la résultante de la confrontation des usages possibles de ses dispositions dans les différents champs qui le concernent.

On retrouve ici une acception assez proche de celle retenue, par exemple, par Sophie Orange qui considère que « *les aspirations ne doivent pas être envisagées comme des décisions individuelles, mais comme des faits sociaux qu'il faut rapporter à leur condition sociale de production* » (Orange, 2013, p.6). En cela l'approche s'éloigne de celle de Boudon considérant les aspirations comme la résultante d'un choix individuel rationnel (Boudon, 1973), qui évoluera néanmoins considérant notamment que les adolescents formuleraient leurs aspirations « *en prenant pour point de référence le type de statut et d'identité sociale atteint par les personnes avec lesquelles ils sont en relation* » (Boudon 2012 in Allouch 2016). Une perspective interactionniste rejetée par Bourdieu et Passeron (1970) dénonçant le fait que certains « *sociologues sont portés à couper de leurs conditions sociales de production les dispositions et prédispositions à l'égard de l'école : « espérances », aspirations », motivations », « volonté » : oubliant que les conditions objectives déterminent à la fois les aspirations et le degré auquel celles-ci peuvent être satisfaites, ils s'autorisent à crier au meilleur des mondes lorsqu'au au terme d'une analyse longitudinale des carrières ils découvrent que, comme par une harmonie préétablie, les individus n'ont rien espéré qu'ils n'aient obtenu et n'ont rien obtenu qu'ils aient espéré.* » (Bourdieu et Passeron, 1970 p.248).

C'est plus le sens, donné par Boudon notamment, que le terme qui est rejeté par ces auteurs qui en feront un usage spécifique. Analysant l'effet quantitatif positif de l'expansion scolaire, qui permet un accès de certains jeunes des classes populaires à l'enseignement supérieur, Bourdieu et Passeron postulent que pour prendre la juste mesure de ces changements numériques, il faudrait « *pouvoir déterminer les seuils qui, dans les différentes zones de l'échelle des chances, sont de nature à produire des transformations significatives des systèmes d'aspiration des agents. On sait en effet qu'à des chances objectives différentes correspondent des systèmes d'attitudes différents à l'égard de l'école et l'ascension sociale par l'école : même si elles ne font pas l'objet d'une estimation consciente, les chances scolaires, dont l'expression peut se donner à percevoir intuitivement dans le groupe d'appartenance, (...) contribuent à déterminer l'image sociale des études supérieures qui est en quelque sorte inscrite dans un type déterminé de condition sociale ; selon que l'accès à l'enseignement supérieur est collectivement ressenti, même de manière diffuse, comme un avenir possible, probable, normal ou banal, c'est toute la conduite des familles et des enfants(...) qui varie parce qu'elle tend à se régler sur ce qu'il est raisonnablement possible d'espérer* » (Bourdieu et Passeron, op.cit., p261-262). Une évolution des aspirations est donc possible à travers l'expansion scolaire, mais elle reste conditionnée par une réelle transformation de l'habitus. Dans cette perspective, Diane Reay souligne « à la fois la perméabilité de l'habitus et sa capacité à capturer la continuité et le changement. » (Reay, 2004 p.431). À l'instar de Corcuff (2003), l'auteure n'en soulignera pas moins les ambiguïtés et aller-retours de Bourdieu entre habitus collectif et individuel, et rappelle que selon Bourdieu les relations interpersonnelles ne sont jamais, sauf en apparence, individuelles à chaque relation, et la vérité de l'interaction n'est jamais entièrement contenue dans l'interaction (Bourdieu, 1992). C'est l'objet du commentaire de Corcuff concernant l'ouvrage de Bourdieu et Wacquant (1992) : chez Bourdieu « (...) *l'interactionnel et le structural s'ajustent avec facilité, sous la dominance du second. (...) Ainsi peut-on lire : « L'espace d'interaction est le lieu de l'actualisation de l'intersection entre différents champs.* » (Bourdieu et Wacquant cités in Corcuff 1993 p.294).

⁸ Mobilisé par Bourdieu et souvent hors du champ éducatif.

Toutefois, même si l'habitus permet surtout de saisir la prédominance des effets structurels, considérer les interactions à l'intersection des champs, c'est ouvrir un espace des possibles considérable pour chaque individu en termes de trajectoires potentielles. Plus encore si l'on postule, comme Hart, que les intersections s'établissent aussi entre des sous-champs aux logiques distinctes (supérieur versus secondaire). Rappelons tout d'abord que l'habitus actualise le passé et est capable de générer une infinité de pratiques, y compris pour des individus qui partagent le même habitus de classe, par exemple (Héran, 1987). Ainsi, « *le principe des différences entre les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus (individuel) qui à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent les structurent dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise une intégration unique dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes aux membres d'une même classe.* » (Bourdieu, 1980, p.101).

Dans une perspective proche et dans un cadre séno-bourdieu, Garth Stahl (2015) « *conceptualise les aspirations sur la base des structures dispositionnelles des habitus, qui déterminent les possibles dans les limites de positions structurelles sociales données. Opérant dans ces contraintes, comme un ensemble de trajectoires individuelles, l'habitus détermine ce qui est envisageable à partir d'un nombre limité de possibilités.* » (Stahl, 2015, p.23). Dans la continuité de Reay, Stahl insiste sur le caractère non déterministe de son approche considérant notamment que l'habitus individuel est en constante interaction avec les champs dans lesquels il se déploie (Stahl, op.cit.). Dans le même ordre d'idée, considérant la scolarisation de classes populaires, Bourdieu et Passeron écrivent : « *l'espérance subjective de ces classes n'est jamais indépendante de la probabilité objective caractéristique du groupe d'interconnaissance (compte tenu des groupes de référence ou d'aspirations qu'il enferme), ce qui contribue à augmenter les chances scolaires de ces classes, dans la mesure au moins ou l'écart entre les probabilités objectives attachées au groupe de référence ou d'aspiration et les probabilités objectives de classe n'est pas tel qu'il puisse décourager toute identification ou même la résignation à l'exclusion.* » (Bourdieu et Passeron, 1970, p.191).

Cette approche probabiliste renvoie à la finalité de la théorie de Bourdieu soit une théorie des pratiques soumises à leur observation empirique. Ainsi, Reay analyse la diversité des usages de l'habitus notamment comme la résultante d'une approche empirique et par la pratique, et cite Bourdieu considérant les habitus (individuels, collectifs) comme des « *concepts ouverts conçus pour guider le travail empirique* » (Bourdieu, in Reay, 2004, p.438). L'approche empirique illustre alors les apports de Sen à Bourdieu et clarifie la proposition qui les associe par rapport à ces deux approches.

Rappelons qu'incorporer l'habitus aux aspirations c'est faire le lien entre facteurs de conversion individuels et sociaux, par exemple les performances scolaires et la classe sociale. C'est ici que s'effectue le lien entre habitus individuel et collectif. Il s'agit d'une ouverture supplémentaire, en plus de celle de Lahire par exemple, vers un singulier collectif, à travers un habitus individuel déterminant des aspirations et permettant de « *penser le singulier et le collectif, le singulier dans le collectif, à travers un véritable singulier collectif... (d'autant que)... Empiriquement, le défi du singulier collectif a été relativement peu sollicité par Bourdieu* » (Corcuff, 2001, p.103). La singularité de l'approche peut néanmoins paraître très relative si l'on considère que les facteurs de conversion individuels sont soumis aux déterminants structurels (Michel-Schertges, 2015), pour notre exemple la performance scolaire serait en grande partie déterminée par l'origine sociale. Pour saisir la place du singulier, il suffit de se référer au contenu initial des capacités. Par exemple, Nussbaum intègre aux capacités des éléments constitutifs des capacités qu'elle qualifie d'internes. Ces éléments distincts de l'inné, pour l'auteure, sont « *des capacités entraînées ou développées en interaction avec l'environnement, social, économique familial et politique* » qui déterminent « *l'état de la personne (ses traits de personnalité, ses capacités intellectuelles et émotionnelles, son état de santé physique, ce qu'elle sait, ses capacités perceptives et motrices* » (Nussbaum, 2012 p.40). Cette approche par les capacités internes de Nussbaum semble, à condition de mettre davantage l'accent sur le contexte, compatible avec un dispositionnalisme individualisé et contextualisé « à la Lahire », où les aspects

psychosociaux sont premiers. L'approche par les aspirations de Hart n'est pas incompatible avec cette approche mais à la suite d'Otto et Ziegler (2006), elle reste néanmoins ancrée dans un dispositionnalisme structural « à la Bourdieu ». Par exemple, Hart dans un schéma simplifié qui décrit les interrelations entre champs, capacités et aspirations, retient trois registres « des sens et de l'action » : les facteurs cognitifs et de performances, les facteurs sociaux culturels et les facteurs émotionnels (Hart, op.cit. p140). Puisqu'il s'agit d'études qualitatives, l'auteure n'en déduit pas de généralisation, mais décrit l'accès à l'enseignement supérieur comme un processus où les différents champs interagissent dans les différents registres d'action pour déterminer quelles aspirations seront aussi des capacités mises en œuvre pour accéder à un fonctionnement. Dans ce cadre processuel, la notion de sous-champ est importante, car à parcours identique dans le secondaire par exemple, la confrontation d'une même ressource aux différents régimes d'action peut conduire à des fonctionnements différents. Par exemple, pour deux diplômés détenteurs d'un même bac avec la même mention, ce même capital scolaire (ou cette même ressource) peut avoir des effets distincts, tant sur la réussite dans le supérieur, que dans les choix de poursuite d'études à ce niveau, selon la confrontation des registres d'actions et le résultat de l'entremêlement des facteurs de conversion (individuels et sociaux).

Les investigations statistiques menées jusqu'alors, contrairement à certaines approches qualitatives (Hart, Stahl ou Lahire, *op.cit.*), prennent nettement moins en compte ces interrelations. Au-delà de l'usage descriptif des données, les analyses « toutes choses égales par ailleurs » effectuées dans le cadre d'analyse de Bourdieu ne permettent pas de sortir de cette problématique, puisque les variables y sont juxtaposées comme explicatives, ou analysées une à une (Bourdieu et Passeron, 1970, par exemple). Des études récentes qui mobilisent des statistiques inférentielles ne dérogent pas à ces limites. Par exemple, hors du cadre des capacités, en se fondant sur des données quantitatives dans son étude sur le lien entre capital culturel, genre et réussite scolaire, Susan Dumais (2002) opérationnalise l'habitus notamment à travers les aspirations professionnelles des étudiants, considérant que la perception de la structure d'opportunité et ce qui est nécessaire pour réussir font partie de l'habitus. Ces éléments sont mobilisés comme variables explicatives du niveau d'éducation atteint dans le cadre une investigation empirique « toutes choses égales par ailleurs »⁹. Parmi les variables associées à l'habitus individuel, déterminant des aspirations, figurent : l'origine sociale, plusieurs variables associées aux pratiques culturelles et une variable « capacités » (ability), construite à partir de résultats moyens à des tests pour diverses compétences en amont. Or, ces variables sont juxtaposées et non liées.

Cet usage des statistiques est celui plébiscité par Lahire: « ...les bonnes enquêtes statistiques nous permettent toujours de rechercher les variables les plus discriminantes en fonction du domaine de pratique étudié, et donc de saisir les dispositions sociales qui sont plus particulièrement mobilisées dans tel ou tel contexte spécifique de pratique par des catégories d'individus. » (Lahire, 2001 p. 143). En clair, le statisticien fait des constats a posteriori (ex-post) dans un domaine de pratique et seules les enquêtes qualitatives, par exemple, les récits de vie (Lahire, 2002)¹⁰, aident à comprendre à partir du singulier le processus qui conduit à ce résultat global. Réduire la statistique à cette seule option c'est ignorer deux choses, que les données nationales sont avant tout individuelles et que les variables peuvent être combinées et analysées en dynamique pour décrire des processus. C'est exactement ce que préconise Sen en proposant d'appliquer des pondérations aux variables explicatives d'un phénomène social, pondérations qui reflètent les capacités de chacun et procèdent d'un croisement des variables qui agissent sur les réalisations étudiées (Sen, 2003). Une « pondération sociale » qu'il a peu mise en œuvre. Le recours aux catégories de Bourdieu permet alors d'opérationnaliser l'approche de Sen. C'est ce que propose Hart (2012) dans le champ de

⁹ Dont une spécification et qui relève des méthodes de l'économétrie (modèles à effet fixe)

¹⁰ Reste que la difficulté de passage du singulier au général via les entretiens en mobilisant le concept de disposition et de contexte (en lieu et place des champs) pose problème, notamment car l'opérationnalisation des concepts à travers les récits de vie les rendrait relativement flous (Meier, 2003).

l'éducation pour des approches qualitatives, et que nous proposons de mobiliser pour une approche quantitative.

2 Les trajectoires des jeunes diplômés scientifiques de licence

La difficulté de la proposition de Sen est qu'il préconise une pondération des déterminants des capacités à même de rendre compte des libertés d'action, mais quelle pondération appliquer et selon quels critères ? Dans ce domaine Sen rejette toute « pondération prédéfinie » a priori (Sen, 2010 p.296-297). Une solution est de croiser des variables susceptibles de se combiner dans des analyses toutes choses égales par ailleurs, l'effet conjoint révèle alors la pondération de l'une sur l'autre, par exemple le rôle de l'origine sociale en fonction des performances scolaires sur les parcours d'études. Ce choix des variables est cette fois guidé par une conception bourdieusienne des rapports de domination dans le système éducatif. C'est la proposition qui est faite ici pour le cas particulier de trois générations de diplômés de licences scientifiques interrogés 30 mois plus tard, et pour lesquels on dispose du parcours antérieur.

Très concrètement, les variables mobilisées interviennent très classiquement dans deux champs, éducation et famille et, deux sous-champs : supérieur et secondaire. Les fonctionnements qui sont expliqués concernent la poursuite d'étude de ces diplômés 30 mois après l'obtention de la licence, ceci en cinq modalités : sortie post licence, master en trois ans, master en deux ans, master plus un an d'études supplémentaire (hors doctorat), doctorat. Les facteurs de conversion individuels du secondaire qui déterminent les aspirations dans le supérieur sont saisis à travers le type de bac et les performances au bac. Dans le supérieur, ces facteurs de conversion interviennent dans le premier cycle avant l'obtention de la licence. Il s'agit du fait d'avoir emprunté un parcours sélectif type DUT ou BTS, d'avoir réussi ou non sa licence « à l'heure », soit en trois ans (parcours qui sera qualifié de linéaire). Tous ces éléments relèvent du champ éducatif. Leurs effets sur la réussite éducative sont analysés de manière conjointe à une « cote sociale » qui reflète dans le champ familial, les capitaux culturels et économiques des parents. Des analyses descriptives complémentaires permettent d'inférer des liens à l'origine sociale pour d'autres éléments relevant du champ éducatif, principalement la spécialité de formation.

Encadré • Données et méthodes d'estimation

Enquête et variables

L'enquête a été menée auprès des diplômés de licence générale de 2007/2008, 2008/2009 et 2009/2010 (L3 hors licence professionnelle) d'une université scientifique française, 30 mois après l'obtention du diplôme. 3 143 diplômés ont répondu aux trois enquêtes qui ont été ensuite empilées. Nous avons dans un premier temps « exclu » les diplômés de « Droit, Economie, Gestion » pour nous intéresser exclusivement aux diplômés de « Sciences, Technologie et Santé ». Les diplômés en formation continue ont également été soustraits de l'échantillon. Après apurement, celui-ci est finalement constitué de 2734 individus.

Cette enquête est enrichie des données administratives de l'université répertoriées dans le logiciel APOGEE, fournissant des informations sur la série du baccalauréat, l'année et le département d'obtention, la mention obtenue, l'année de naissance, le sexe, la nationalité, la commune de résidence en L3, la commune de résidence des parents en L3, les boursiers, etc.

Les variables utilisées pour caractériser l'environnement familial de l'élève sont les niveaux d'études du père et de la mère, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille. Ces variables ont été mobilisées pour construire une cote sociale en trois catégories. La première catégorie « capital culturel et économique supérieur » regroupe les jeunes dont au moins un parent a fait des études supérieures et dont le chef de famille est cadre, chef d'entreprise de plus de 10 salariés ou, retraité d'un emploi de cadre ou de profession intermédiaire (860 observations, 31,5 %). La seconde catégorie « capital culturel supérieur » se distingue de la précédente de par la PCS du chef de famille, moins élevée, relative à un niveau de capital économique moindre (620 observations, 22,7 %). La troisième catégorie « capital culturel bac et moins » regroupe les jeunes dont aucun des parents n'a emprunté la voie de l'enseignement supérieur (45,9 %). D'autres croisements ont été testés, ceux-ci ont été retenus, car ce sont les plus pertinents pour les estimations et en regard des effectifs.

Méthodes d'estimation

Cinq parcours types après la licence sont identifiés, ils ont été construits à partir de l'ensemble des trajectoires individuelles (référence supprimée pour anonymisation). Afin d'examiner les déterminants de chacun, la probabilité d'appartenir à une des cinq trajectoires post-licence (codée 1) est estimée contre toutes les alternatives (codées 0), par exemple, pas d'accès au master contre toutes les autres trajectoires. C'est donc un modèle logistique simple où les coefficients sont exprimés en pourcentage en regard des références (effets marginaux). Pour mieux saisir les interactions possibles entre les cinq alternatives, un modèle de type multinomial semblerait plus adapté. Toutefois, la lecture des coefficients n'est pas toujours aisée (deux références pour les séries de dichotomiques), de plus une alternative est prise en référence. D'une part et pour cette raison, la juxtaposition des modèles simples a donc été préférée pour en simplifier la lecture. D'autre part, le recours au multinomial ne change pas les résultats¹¹.

¹¹ Les résultats de ces estimations sont disponibles pour lecteurs auprès des auteurs.

2.1. Destins des diplômés de L3 : parcours antérieur et origine sociale, quels liens directs ?

Tableau 1 • parcours des licenciés capitaux et facteurs de conversion individuels

	Pas d'accès au M2	M2 en 3 ans	M2 en 2 ans	M2 en 2 ans + 1 (hors doct)	Doctorat
Probabilité de parcours post L3 (%) :					
Part de chaque trajectoire (%)	17,7 %	13,8 %	47,7 %	8,8 %	12 %
Bac S avec mention et origine sociale					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,03	-0,05*	-0,14***	0,15***	0,10***
capital culturel supérieur	-0,04	0	-0,11**	0,12***	0,08**
capital culturel bac et moins (1)	-0,09***	-0,03*	0,011	0,04**	0,12***
Bac S sans mention et autres bacs					
capitaux culturel et économique supérieurs	0,01	0	-0,07*	0,08***	0
capital culturel supérieur	-0,01	0,04	-0,067	0,03	0,02
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Filière sélective avant L3 (DUT, BTS, etc.) et trajectoire L3 :					
Linéaire (2)	-0,15***	-0,07***	0,31***	0	-0,05***
Non-linéaire	-0,13***	-0,08***	0,35**	-0,02	-0,06***
Filière non sélective et trajectoire L3 selon origine sociale :					
Linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs (3)	-0,12***	0,09**	0,09*	0	0,03
capital culturel supérieur	-0,07*	0,04	0,05	-0,01	0,02
capital culturel bac et moins	-0,04*	0,07***	-0,03	0,01	0
Non-linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,06*	0,03	0,05	-0,04	0,06*
capital culturel supérieur	-0,05	-0,03	0,07	0	0,03
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Obtention d'un concours	0,29***	-0,04**	-0,08**	-0,07***	-0,07
Année de diplôme 2008 (réf:2010)	0,10***	0	-0,11***	0	-0,03**
Année de diplôme 2009	0,02	-0,01	-0,01	0,01	0
Distance (ln) entre Univ et parents (coeff.X10)	0,03**	-0,02*	0,04*	0,01	-0,05***

Les coefficients non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10%, **5%, ***1%.

(1) lire : Les jeunes qui ont obtenu un bac S avec mention dont le capital culturel est bac et moins (niveau d'études père et mère inférieure ou égal au bac) ont une probabilité diminuée de 9 % de ne pas accéder au master par rapport à la référence (les jeunes avec le même capital culturel, mais sans mention au bac S ou ayant un autre bac).

(2) Par rapport à la référence (parcours non linéaire, soit L3 en plus de trois ans et capital culturel bac et moins) les jeunes issus de filières sélectives (DUT, BTS) et ayant un parcours linéaire (L3 en 3 ans) ont une probabilité diminuée de 15 % de ne pas accéder au master 2.

(3) Par rapport à la référence (parcours non linéaire, capital culturel bac et moins) les jeunes issus de filières non sélectives (L1, L2 universitaire) et ayant un parcours linéaire (L3 en 3 ans) ont une probabilité diminuée de 12 % de ne pas accéder au master 2.

Nous effectuons une première estimation avec les seuls croisements entre parcours et origine sociale (tableau 1), pour éviter les interactions avec d'autres variables très liées au parcours, par exemple la spécialité de formation à l'université. Les interactions seront examinées ensuite dans un modèle complet en lien avec des éléments descriptifs.

Concernant les jeunes qui n'accèdent pas au master 2 après la licence, on retrouve le résultat national invoqué plus haut : la proportion de jeunes d'origine sociale supérieure est plus importante

parmi les diplômés de master et de licence et donc logiquement, pour nos diplômés de licence, la probabilité d'atteindre le master décroît avec le niveau social des ascendants.

2.1.1. Le non-accès au M2 : performances dans le secondaire versus reproduction dans le supérieur

Il est très important de noter que le regroupement BTS-DUT peut être sujet à caution (Orange, 2013), au sens où, même si ce sont deux filières sélectives, les publics diffèrent (BTS : plutôt bac technologique et classes populaires, DUT bac général et classes moyennes). Toutefois, les DUT dominent largement et les sortants de BTS qui poursuivent leurs études en filière scientifique ont des profils proches des sortants de DUT issus de bacs technologiques. La logique de sélectivité associée à l'obtention d'un diplôme professionnel de premier cycle (DUT-BTS) pour accéder aux filières professionnelles universitaires, en particulier les licences professionnelles (Kergoat et Lemistre, 2014), est confortée ici pour une poursuite en master après une licence générale. Ainsi, la probabilité de ne pas accéder au M2 est significativement diminuée pour les jeunes qui sont passés par ces filières avec une différence faible entre parcours linéaires ou non en L (-15 % contre -13 % / réf. « non linéaire capital culturel bac et moins »). Ce résultat peut sembler paradoxal eu égard à la finalité professionnelle de ces diplômes, ces derniers s'avérant finalement particulièrement indiqués pour la poursuite d'études. En tout état de cause, les filières courtes professionnalisées (DUT-BTS) apparaissent comme une ressource possible pour certains jeunes d'origine sociale modeste pour poursuivre aux niveaux supérieurs. Ceci d'autant plus que même s'ils ne sont pas majoritaires dans ces filières sélectives, la proportion de jeunes au « capital culturel bac et moins » est comparable à celle des filières universitaires L1-L2 linéaires ou non (environ 45 %, à 1 % près selon la filière). La différence se situe dans les performances dans le secondaire qui ont permis l'accès aux filières sélectives à certains et pas à d'autres.

Pour les parcours non sélectifs, soit le cycle de licence complet, avec ou sans retard (linéaire versus non linéaire), l'origine sociale apparaît nettement plus déterminante et les performances dans le secondaire peuvent être favorables aux jeunes d'origine sociale modeste. Ainsi, un Bac S avec mention diminue significativement la probabilité de ne pas accéder au M2 uniquement lorsque le capital culturel des parents est relativement faible. À nouveau, les performances scolaires dans le secondaire peuvent contrecarrer le déterminisme social. Au contraire, l'effet des performances scolaires dans le premier cycle « généraliste » de l'enseignement supérieur, soit la L1 et L2 générale, est plus prégnant dans cette trajectoire et particulièrement renforcé par l'origine sociale. Lorsque capitaux économiques et culturels sont élevés, la probabilité de ne pas poursuivre jusqu'au M2 diminue, que le parcours soit linéaire ou non. Ainsi, les performances scolaires à l'université semblent pouvoir démultiplier les effets de hauts niveaux de capitaux hérités, puisque la diminution de la probabilité est multipliée par 2 si le parcours est linéaire en L (12 % contre 6 %). De la même manière, les jeunes ayant hérité d'un niveau moindre de capital culturel ont plus de chances de poursuivre leurs études jusqu'au Master 2 si le parcours dans le premier cycle généraliste est linéaire. L'argument de Sen selon lequel les « ressources » n'ont pas toujours le même effet sur les capacités des individus est parfaitement illustré ici, en pondérant les variables par une cote sociale. Sont traduites également ici deux logiques qui ne se recoupent pas, car issues de deux sous-champs, le secondaire (bac) et le supérieur, comme Hart a pu le constater pour l'Angleterre.

Dans cette trajectoire relative au non-accès au M2, il faut noter le fort pouvoir explicatif des variables de contrôle, notamment de l'obtention du concours et de l'année d'obtention de la licence. En effet, c'est la trajectoire empruntée notamment par les jeunes qui ont obtenu un concours de l'enseignement avant la mise en place de la réforme de la mastérisation de l'enseignement (2010). Ils représentent ici 25 % de la trajectoire¹². Les jeunes peuvent donc emprunter cette trajectoire pour réaliser des fonctionnements valorisants à leurs yeux (concours).

¹² Les variables de contrôle captent cet effet spécifique et une estimation en excluant ces jeunes ne change pas les constats effectués.

2.1.2. L'achèvement du master 2

Deux trajectoires correspondent à l'accès au niveau master. La première est la trajectoire typique après une L3 générale, soit l'accès au master en 2 ans qui représente près de la moitié des cas (47,7 %), voire la majorité en tenant compte des poursuites d'études au-delà (+12 % +8,9 %, soit 68,6 %). La seconde est un accès au master en 3 ans qui concerne plus d'un jeune sur 10 pour l'ensemble de la génération de diplômés de L, et un sur cinq si l'on ne considère que ceux qui ont atteint le niveau master. Ces cas concernent des échecs ou des validations partielles en première année de M1 ou M2.

Concernant le parcours typique, plus le capital culturel est élevé moins la probabilité d'être dans la trajectoire M2 en deux ans est forte, avec un effet quasi doublé si le jeune est détenteur d'un bac S avec mention. A priori paradoxal, ce résultat s'explique facilement : les enfants de classes supérieures sont surreprésentés parmi ceux qui poursuivent au-delà du M2. Les jeunes au capital culturel faible auront donc tendance à arrêter leurs études en M2, quand bien même leurs résultats auront été très bons dans le secondaire. Le capital culturel va donc déterminer des aspirations différentes, quand bien même les ressources sont identiques.

Pour les parcours en L, un premier constat est commun aux deux trajectoires : atteindre le M2 est plus probable avec un parcours linéaire et plus encore si l'origine sociale est élevée. Une différence fondamentale apparaît entre les deux parcours vers le master : l'effet de la filière sélective. Tout d'abord, à nouveau, celui-ci supplante largement le fait que le parcours ait été linéaire ou non. Ensuite, la sélectivité du parcours en premier cycle conduit manifestement à une plus grande réussite en M2. Être issu d'une filière sélective augmente de plus de 30 % la probabilité d'être dans la trajectoire master en deux ans et diminue de près de 10 % la probabilité d'appartenir à celle en trois ans. Le DUT-BTS contribue donc à la poursuite d'études au-delà de la licence générale et à la réussite en master, mais pas à la poursuite d'études au-delà du master.

2.1.3. Poursuivre au-delà du master : méritocratie ou stratégie de différenciation sociale ?

La trajectoire de poursuite d'études autre que doctorat après le M2 est particulièrement illustrative d'une nouvelle stratégie de différenciation face à la montée du nombre de diplômés : la double diplomation (Bachelet *et alii*, 2014). Elle illustre bien l'entremêlement des facteurs de conversion que sont la performance scolaire et l'origine sociale. De fait, cette trajectoire est l'apanage des jeunes ayant obtenu un bac scientifique avec mention, mais l'effet de ce parcours est nettement amplifié par l'activation des capitaux culturel et économique hérités. L'effet du capital culturel prédomine, mais il est plus important encore lorsqu'il est combiné au capital économique. Les « héritiers » ayant obtenu un baccalauréat scientifique avec mention ont ainsi 15 % de chances de plus d'appartenir à cette trajectoire que les jeunes pris en référence, à savoir ceux qui n'ont pas obtenu de bac scientifique avec mention et qui ne sont pas familiarisés socialement à l'enseignement supérieur. Ce pourcentage est de 12 % pour les jeunes socialisés à l'enseignement supérieur, mais au capital économique hérité plus modeste, et de 4 % pour les jeunes dont le parcours secondaire est brillant (bac S avec mention), mais l'origine sociale modeste. En revanche, il est double (8 %) pour les jeunes dont les capitaux économiques et culturels sont élevés, mais qui n'ont pas obtenu un bac S avec mention. Ainsi, l'origine sociale demeure le déterminant essentiel de la stratégie de différenciation. Il est intéressant de constater que l'accès à ce parcours en lien avec l'origine sociale est surtout le fait de la performance dans le secondaire. Dans le premier cycle du supérieur, le passage par une filière sélective n'a pas d'effet significatif, de même que la linéarité de la trajectoire combinée à l'origine sociale.

La trajectoire doctorat est la trajectoire de promotion sociale pour les jeunes bacheliers scientifiques brillants sans effet discriminant de l'origine sociale, au contraire et avec même une légère faveur pour les jeunes d'origine sociale modeste par rapport aux « héritiers » (respectivement 12 % et 10 % de chances en plus d'appartenance à cette trajectoire par rapport à leurs homologues sans bac S avec mention). Toutefois, on peut tempérer cette modeste faveur à la promotion sociale mâtinée de

performances scolaires. En effet, le choix du doctorat n'est plus aussi valorisé par les classes supérieures qu'auparavant. On a vu que la double diplomation pouvait être préférée comme alternative à ce choix, puisque menant sans doute à des emplois plus rémunérateurs ou plus reconnus socialement. À l'appui de cette conjecture, on constate que les jeunes dont le capital économique et culturel est élevé, mais qui ne se sont pas distingués par la linéarité de leur parcours en licence ont une probabilité supérieure (+6 %) d'effectuer un doctorat, par rapport aux jeunes moins dotés socialement et ayant emprunté la même trajectoire. En d'autres termes, pour les plus performants dans le secondaire issus des classes supérieures, le doctorat apparaîtrait comme un second choix, alors qu'il serait plutôt une possibilité parmi d'autres pour les jeunes fortement dotés en capitaux culturels et économiques mais moins performants en premier cycle.

2.2. Devenir des L3 selon la spécialité : des destins différenciés liés aux parcours antérieurs

2.2.1. La spécialité de formation : un déterminant du niveau atteint en fonction du capital culturel

Tableau 2 • La démocratisation ségrégative dans les spécialités scientifiques (%)

	Capitaux culturels et économiques supérieurs	Capital culturel supérieur	Capital culturel bac et moins	Bac S avec mention	L2/L3 sélective	Parcours linéaire en L
Spécialité						
Chimie	32	24	45	68	24	44
EEA*	22	29	49	27	67	36
Écologie	34	24	41	69	12	69
Informatique	28	19	52	44	78	48
Mathématiques	36	22	42	82	32	45
Mécanique et ingénierie	30	26	44	51	92	54
Physique	35	21	44	78	27	44
STAPS	21	12	67	23	3	47
Sc. de la Terre et Environnt.	39	25	37	74	33	49
Sc. de la Vie et de la Santé	33	28	39	65	21	36
Toutes	31	23	46	43	36	45

* Electronique, électrotechnique et automatisme

L'origine sociale, les performances scolaires antérieures et le type de parcours après le bac déterminent aussi largement le choix de la filière et le domaine de la spécialité de formation (désigné par spécialité de formation désormais). Se produit alors une hiérarchie dans la hiérarchie des niveaux par des différenciations horizontales pour les possibilités d'accès aux niveaux d'études supérieurs notamment. La multiplication des spécialités brouillerait en quelque sorte les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, dès lors que celles qui offrent les meilleures opportunités sont réservées aux classes sociales supérieures (Bourdieu, 1978, p.18). C'est la « démocratisation ségrégative » (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative ou supposée uniforme, au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation qui, en réalité, masque des logiques internes à chaque niveau.

Pour clarifier cet aspect, les spécialités sont croisées avec la cote sociale, avec le fait d'avoir obtenu un bac S avec mention, d'être passé par une filière sélective et enfin de s'être distingué par un parcours linéaire en licence. L'objectif est également d'explicitier les interactions entre les différentes variables explicatives des filières dans l'estimation suivante. Pour l'origine sociale, 46 % de

l'ensemble des diplômés de licence ont des parents dont le niveau d'études est égal ou inférieur au baccalauréat, mais les disparités sont fortes entre spécialités. Ainsi quand 67 % des diplômés en STAPS sont dans cette situation, ce n'est plus le cas que de 37 % des diplômés en sciences de la terre et de l'environnement. Pour ces deux spécialités, la sélectivité via le capital culturel hérité se superpose à une sélectivité associée à la performance dans le secondaire : avec 74 % de bacheliers S avec mention pour sciences de la terre et de l'environnement contre seulement 23 % pour STAPS. Cette homothétie n'est pas systématique, elle n'est contrecarrée néanmoins que par une autre forme de sélectivité : un parcours sélectif en premier cycle. C'est la voie empruntée par 78 % des détenteurs d'une licence en informatique qui ne se distinguent pourtant pas de la moyenne de l'échantillon quant à la part de bacheliers S avec mention (44 % contre 43 %). En revanche, ils sont plus nettement au-dessus de la moyenne (+6 points) pour la proportion de jeunes dont les parents ont un niveau d'études bac et moins. Ce sont donc les plus performants de la filière professionnelle (y compris dans le secondaire, 78 % de mentions hors bac S). Pour autant, à nouveau il n'y a pas de généralisation possible. Pour les licenciés de mécanique et ingénierie dont la quasi-totalité est issue de filières sélectives (92 %), la proportion de bac S avec mention est relativement élevée (51 %) et la proportion de jeunes dont les parents n'ont pas atteint le niveau bac est proche de la moyenne ; la sélectivité dans le secondaire et le supérieur ici ne s'accompagne pas d'une possible promotion sociale intergénérationnelle. Selon les spécialités, les facteurs de conversion que constituent les performances scolaires dans le secondaire et/ou le premier cycle du supérieur permettent alors, ou non de contrecarrer une origine sociale défavorable. Même si le lien entre linéarité des parcours et spécialités est avéré (test du Chi2), il ne semble pas toujours lié à ces autres éléments. Par exemple, on trouve des cas où la performance dans le secondaire est élevée, mais la proportion de parcours linéaires dans la moyenne. Pour mathématiques par exemple, on dénombre 82 % de bacheliers S avec mention, mais 45 % de parcours linéaires (pour une moyenne générale identique), en santé 65 % de bac S avec mention et 36 % de parcours linéaires, au contraire de l'écologie où l'on observe les mêmes proportions élevées, respectivement 69% et 69 %. La non-linéarité de la trajectoire peut s'expliquer par un ensemble de facteurs qui n'ont pu être observés dans l'enquête (année sabbatique, évènement biographique important, etc.), mais le caractère linéaire du parcours est aussi lié au mode de fonctionnement de la spécialité. En sciences de la vie et de la santé par exemple, la non-linéarité en premier cycle n'est pas surprenante, notamment en regard de tentatives pour intégrer la spécialité médecine en L.

Nous l'avons vu, la linéarité des parcours, l'origine sociale, les performances antérieures déterminent aussi fortement le destin après la licence. Dans ce domaine, tous les facteurs de conversion vont s'entremêler avec un nouveau facteur, la spécialité de formation "choisie", bien que ce choix soit finalement partiel puisqu'étroitement dépendant du parcours et de l'origine sociale. La spécialité va interférer avec les autres déterminants du parcours post-L3 et, indépendamment de ces derniers, va influencer la poursuite d'études. Les raisons ne sont pas cette fois totalement liées aux caractéristiques des jeunes, mais à la construction sociale de ces spécialités qui échappe en partie à une logique marchande. A contrario, cette logique de marché imprègne certaines spécialités et peut influencer les stratégies des jeunes. Par exemple, la forte poursuite d'études en M2 des diplômés de licence en informatique est aussi tirée par un marché de l'emploi favorable et inversement pour les STAPS, où la faveur du marché se situe peut-être plus au niveau L.

2.2.2. Des parcours différenciés selon les spécialités, mais des logiques d'ensemble qui demeurent

Pour des raisons d'effectifs, il est impossible de saisir toutes les interactions entre origine sociale, performance dans le secondaire, linéarité des parcours et spécialités. Les spécialités sont donc introduites dans l'estimation précédente comme variables supplémentaires. Ainsi comme souvent, voire toujours dans ce type de modèle « toutes choses égales par ailleurs », en réalité toutes choses ne sont pas égales par ailleurs. Les éléments descriptifs précédents permettront d'inférer quelques interactions. Une autre variable supplémentaire est introduite. Il s'agit du changement d'université après la L3 qui à nouveau évidemment interagit avec l'origine sociale. Les jeunes héritiers sont le plus

enclins à la mobilité (+6 points par rapport à la moyenne), les jeunes d'origine modeste le moins (-4 points), même si 1/3 d'entre eux ont tout de même changé d'établissement au cours de leur poursuite d'études.

Tableau 3 • Après la licence : rôles liés des parcours, de l'origine sociale et de la spécialité

	Pas d'accès au M2	M2 en 3 ans	M2 en 2 ans	M2 + 1	Doctorat
Femme (réf: homme)	0,04***	0	0,04*	0	-0,05***
Bac S avec mention et origine sociale					
capitaux culturel et économique supérieurs	0	-0,05*	-0,11**	0,07***	0,05*
capital culturel supérieur	-0,02	0	-0,08	0,06**	0,03
capital culturel bac et moins	-0,04*	-0,03	-0,02	0,02	0,07***
Bac S sans mention et autres bacs					
capitaux culturel et économique supérieurs	0,02	-0,01	-0,03	0,04*	-0,02
capital culturel supérieur	-0,01	0,03	-0,04	0,01	0
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Filière sélective avant L3 (DUT, BTS, etc.) et trajectoire L3					
Linéaire	-0,10***	-0,06**	0,16***	0,02	0
Non-linéaire	-0,08***	-0,07***	0,22***	0	-0,02
Filière non sélective avant L3 et trajectoire L3 selon origine sociale :					
Linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,11***	0,07	0,06	0	0,06*
capital culturel supérieur	-0,04	0,03	-0,02	0	0,06
capital culturel bac et moins	-0,06***	0,05	-0,04	0,02	0,03
Non-linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,03	0,04	-0,02	-0,02	0,06*
capital culturel supérieur	0,01	-0,02	-0,01	-0,01	0,02
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Spécialité					
Chimie	-0,07***	-0,08***	0,05	0,05**	0,13***
EEA	0,01	0,02	-0,18***	0,16***	0,00
Informatique	-0,12***	-0,06**	0,22***	-0,02	0,02
Mathématiques	0,00	-0,01	-0,12***	0,05**	0,05**
Mécanique et ingénierie	-0,05*	-0,05*	0,11**	0,04*	-0,03
Physique	-0,06**	-0,01	-0,19***	0,11***	0,16***
STAPS	0,25***	-0,03	-0,25***	0,00	-0,06***
Sc. de la Terre et Environnement (STE)	-0,07**	-0,08***	0,15***	0,00***	0,07**
Sciences de la Vie et de la Santé (SVS)	-0,08***	-0,10***	-0,05	0,06***	0,21***
Écologie	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Changement d'établissement	-0,01	0,06***	-0,31***	0,15***	0,03***
Obtention d'un concours	0,26***	-0,07***	0,02	-0,05***	-0,04***
Année de diplôme 2008 (réf:2010)	0,11***	-0,01	-0,11***	0,01	-0,03**
Année de diplôme 2009	0,05**	-0,02	-0,03	0,01	-0,01
Distance (ln) entre Univ et parents (coeff.X10)	0,02	-0,03**	0,07***	0,01	-0,05***

L'ensemble des constats dressés dans le modèle précédent demeure (tableau 3). Si les interactions avec les spécialités diminuent certains coefficients, voire les rendent non significatifs, globalement

l'effet interactif entre le type de bac et l'origine sociale et celui des parcours sélectifs dans le supérieur se maintient à des niveaux de significativité relativement élevés, au moins aux extrêmes. C'est assez logiquement dans le registre où la spécialité a le plus d'interactions que les effets sont le plus diminués, soit celui du parcours en licence qui est, comme nous l'avons vu précédemment, très lié à la spécialité (tableau 2). L'essentiel des effets identifiés précédemment persiste néanmoins pour le nonaccès au M2. Ne pas accéder à ce niveau est davantage probable pour les parcours généralistes linéaires, avec un effet renforcé pour les jeunes dont les capitaux culturels et économiques sont élevés. En revanche, il n'y a plus de distinction dans le parcours non linéaire selon l'origine sociale. Une raison probable est la prise en compte de l'effet spécialité STAPS. En effet, nous avons vu que dans cette spécialité, les enfants de parents au niveau bac et moins sont surreprésentés. Or, les diplômés de licence STAPS sortent majoritairement au niveau bac+3, de telle sorte que par rapport à la référence, écologie, la probabilité de ne pas accéder au M2 est augmentée de 25 % pour STAPS, et diminuent d'autant les chances d'accès au M2 en deux ans.

Sans trop entrer dans le détail, on peut souligner quelques particularités des spécialités en regard des parcours post-L3. Le nonaccès au master est le plus probable, au-delà des licenciés de STAPS, pour mathématiques, EEA¹³ et écologie. Pour les mathématiques, le passage de concours du secondaire et les échecs expliquent en partie ce constat. Atteindre le master 2 en deux ans et non trois est surtout probable pour les licenciés d'informatique, de mécanique et ingénierie, de sciences de la terre (STE) et, de la vie et de la santé (SVS). Or, ces trois spécialités ont en commun de compter une proportion élevée de bacheliers S avec mention et/ou de sortants de filière sélective en premier cycle. Ces caractéristiques sont aussi l'apanage des spécialités où s'effectue la poursuite d'étude post-master, hors doctorat, notamment à nouveau EEA et physique. Pour l'accès au doctorat, la chimie, la physique et les sciences de la vie et de la santé dominent nettement « toutes choses égales par ailleurs », les logiques étant dans ce cas surtout liées aux disciplines.

Enfin l'effet du changement d'établissement intervient principalement pour deux trajectoires. Le master 2 en deux ans sans poursuite d'études s'avère nettement plus probable pour les sédentaires (+31 %). À l'inverse, les mobiles ont davantage de chance de poursuivre au-delà du master. Il est clair que réaliser le second fonctionnement va nécessiter un capital économique relativement élevé pour financer cette mobilité.

Les jeunes au capital culturel faible auront donc tendance à arrêter leurs études en M2 quand bien même leur résultats auront été brillants dans le secondaire. Le capital culturel va donc modeler des « aspirations » différentes, au sens de Hart (op.cit.) avec des ressources identiques.

¹³ Electronique, électrotechnique, automatique, informatique industrielle et traitement du signal.

Conclusion

Nous avons proposé dans cet article un rapprochement entre Bourdieu et Sen, le second proposant une conceptualisation à même de renforcer le concept d'habitus dans sa dimension individuelle, soit en outillant les dispositions. Si l'approche de Sen permet de donner corps à l'habitus individuel, celle de Bourdieu permet de pallier une insuffisance du cadre théorique de Sen qui identifie peu les facteurs sociaux contraignant la liberté de choix, notamment car Sen laisse de côté les questions de pouvoir (Eymard-Duvernay, 2008). L'association des deux théories permet alors de penser autant les cas de reproduction sociale que de non-reproduction en examinant les déterminants des aspirations des individus.

Sur le plan empirique, nous avons mis en œuvre une suggestion de Sen. Il s'agissait, pour prendre en compte les contraintes qui pèsent sur les libertés d'action individuelles, d'appliquer des pondérations aux variables explicatives d'un phénomène social. L'opérationnalisation de ce procédé est rendue possible par l'approche « seno-bourdiesienne », les capitaux économiques et culturels pondérant les effets des différentes ressources individuelles sur les réalisations ou « fonctionnements ».

Pour des jeunes empruntant des parcours identiques dans le premier cycle du supérieur ou le secondaire, l'idéal méritocratique est souvent biaisé par des aspirations différenciées selon les capitaux économiques et culturels, majoritairement à la faveur des classes supérieures. Par exemple, dans le second cycle universitaire du supérieur, les aspirations à la poursuite d'études au-delà de la licence sont manifestement nettement à la faveur des jeunes des classes supérieures parmi l'ensemble des jeunes qui n'ont pas de retard en licence. En outre, les jeunes d'origine sociale favorisée sont toujours surreprésentés dans les meilleurs parcours, même s'ils n'ont pas été parmi les plus performants dans le secondaire (pas de mention et/ou de bac S). Ainsi, globalement l'habitus de classe, même combiné aux éléments de parcours, demeure un des facteurs particulièrement déterminant des aspirations, à la très nette faveur de la reproduction sociale.

Toutefois, si la reproduction domine, des jeunes d'origine sociale modeste vont poursuivre leurs études vers certains des meilleurs parcours (master en deux ans, deux masters, doctorat), à la condition néanmoins qu'ils aient été performants dans le secondaire ou qu'ils aient emprunté une filière sélective en premier cycle du supérieur (BTS-DUT), l'un allant souvent avec l'autre. Est-ce qu'ils échappent alors à « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986) ? En effet, certains jeunes au moindre capital culturel pourraient analyser leur devenir dans le supérieur après la licence comme la conséquence de leur performance dans le secondaire et le supérieur, si par exemple ils atteignaient le master 2 sans retard dans le second cycle après avoir obtenu un DUT dans le premier cycle. Or, c'est de loin le destin le plus probable de tous les jeunes de cette classe à parcours et performances identiques, et ce n'est pas celui de tous les plus dotés en capital culturel. Ces derniers ont une probabilité élevée d'appartenir au nouveau parcours (master 2 + 1) qui conduit à une double diplomation et pour lequel dominant nettement les classes supérieures. C'est une nouvelle stratégie de différenciation (de « distinction » au sens de Bourdieu) des classes supérieures qui se combine également avec une démocratisation ségrégative, soit une surreprésentation dans certaines spécialités des plus dotés. Pour ce dernier aspect, si la spécialité où la majorité des jeunes ne poursuivent pas après la licence (STAPS) est de loin celle où dominant les jeunes d'origine sociale modeste (2/3), pour certaines spécialités, à nouveau, les performances dans le secondaire ou le passage par une filière sélective en premier cycle du supérieur peuvent contrecarrer une origine sociale défavorable.

Globalement ce sont surtout les performances dans le secondaire qui s'avèrent déterminantes sur tous les aspects. Ainsi, l'origine sociale associée au parcours s'avère avoir un rôle différent sur les aspirations dans le supérieur, selon qu'elle s'applique au parcours dans le secondaire ou dans le premier cycle du supérieur, validant la lecture de Hart sur l'existence de logiques différenciées dans ces deux sous-champs. Pour le supérieur, l'effet de la socialisation des parents à ce niveau est déterminante sur les aspirations des jeunes à poursuivre leurs études après la licence.

Au final, il faut souligner les limites et perspectives de ce que donne à voir l'analyse effectuée. Pour des diplômés de licence, les aspirations qui conduisent à certains fonctionnements (poursuite d'études ou non vers le Master 2, en deux ans trois, deux Master 2, doctorat) ont été analysées en regard de chaque type de parcours antérieurs (sélectivité, performances) et des capitaux culturels et économiques. S'il s'avère que pour chaque niveau de capital culturel, certains parcours sont dominants, une hétérogénéité subsiste néanmoins : par exemple, tous les plus performants du secondaire ne sont pas les plus performants du supérieur, quelle que soit leur origine sociale. La méthode reflète de fait des effets moyens qui s'appliquent à des étapes de parcours très divers. Selon les capitaux économiques et culturels et les éléments de parcours jusqu'à la licence repérés dans les variables mobilisées, les aspirations des jeunes pour la suite peuvent être probabilisées. Leur habitus individuel n'est pas réductible à leur seul habitus de classe, mais bien à la combinaison de celui-ci avec des éléments de parcours qui leur sont propres. Rappelons que l'enjeu était à la fois de mieux comprendre les déterminants de la reproduction sociale mais également ceux de la non-reproduction, la première domine néanmoins, les parcours demeurant très liés à l'origine sociale. Les habitus sont alors un ensemble de trajectoires (Stahl, 2015), soit un singulier collectif commun à des groupes d'individus plus ou moins étendus.

Reste que l'on n'explique pas pourquoi certains jeunes disposent d'éléments favorables distinctifs dans leur classe d'appartenance, par exemple des performances élevées dans le secondaire pour un jeune d'origine sociale modeste. Pour rester dans une perspective séno-bourdieusienne, on peut évidemment invoquer les larges possibilités de recourir à des variables complémentaires à celles qui ont pu être mobilisées dans notre étude, qu'elles soient relatives au capital culturel ou aux ressources que les étudiants ont pu mobiliser dans leur parcours scolaire. Dans des perspectives moins structuralistes, les différences peuvent être imputées à des interactions dans le cadre d'un encastrement social particulier à un moment ou un autre du parcours d'étude (Zimmermann, 2008). On peut également considérer que certains jeunes ont des compétences innées supérieures, ou directement issues des conditions de socialisation dès la prime enfance, ou de leur capital émotionnel, comme le suppose certains économistes dans des investigations statistiques au présupposés très éloignés d'un cadre un tant soit peu structuraliste (Heckman, 2008, notamment). Nussbaum souligne l'intérêt de telles approches pour identifier les capacités internes des individus (Nussbaum, 2012). Les variables mobilisées dans ces études, encore insuffisamment présentes dans les enquêtes françaises, pourraient permettre d'enrichir la compréhension des aspirations, dans une perspective nettement moins individualiste, ceci en les mettant en lien avec le capital social, comme le propose Hart dans ses études qualitatives. L'approche statistique peut donc être mobilisée à cet effet et dialoguer notamment avec la sociologie psychologique, voire s'en inspirer pour les variables à créer. Tout cela participe du débat classique concernant les rôles respectifs de la structure et des facteurs individuels dans les trajectoires.

Bibliographie

- ALLOUCH A. (2016), De la notion d' « aspiration » en sociologie, notice à paraître, in Van Zanten, Rayou, le *Dictionnaire de l'Education*, Paris : PUF https://www.academia.edu/21583441/De_la_notion_d_aspiration_en_sociologie
- BACHELET, A., COLLET, X., GROULT, S., LE LONG, Y., PLANQUOIS, C. & RAOULT, L. (2014). La poursuite d'études après un master. Dans C. Béduwé, M. Cassette & P. Lemistre (Eds), *Parcours de formation des étudiants*. Relief, Vol. 46, Céreq, p. 49-71.
- BORRAS, I., EPIPHANE, D., LEMISTRE, P. & RYK, G. (2012). *Etudier en licence : parcours et insertion*. Relief, Vol. 36, Céreq.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, Vol.24, p. 2-22.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1986), L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62-63, p. 69-72.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Editions de Minuit, 229 p.
- BOURDIEU, P. (1990). *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Cambridge, Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1992). *Questions de sociologie*, Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (2000). *Propos sur le champ politique*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil..
- CAILLE, A. (2008). Individualisme ou parcellitarisme ? Quelques incertitudes, *Revue du Mauss permanente* (<http://www.journaldumauss.net>), également in « *Identités de l'individu contemporain* », Paris (Textuel), sous la direction de Claude Calame.
- COHEN, G. A. (1993). « Equality of What ? On Welfare, Goods, and Capabilities. » In M. Nussbaum and A. Sen (Eds), *The Quality of Life*, Oxford University Press, p. 9-29.
- CORCUFF, P. (2001). « Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus. » Dans B. Lahire (Ed), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris : La Découverte, p. 95-120.
- CORCUFF P. (1993). « Compte rendu de l'ouvrage de Bourdieu P. et. Wacquant L. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. », *Revue française de sociologie*, vol. 34-2, p. 293-296.
- DE MUNCK, J. (2008). « Qu'est-ce qu'une capacité ? » Dans J. De Munck & B. Zimmermann (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18, p. 21-49.
- DUMAIS, S. (2002) Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus, *Sociology of Education*, 75, p. 44-68.
- EYMARD-DUVERNAY, J.-F. (2008). « Le marché est-il bon pour les libertés ? » Dans J. De Munck & B. Zimmermann (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18, p.185-213.
- FAVEREAU, O. (2001). « L'économie du sociologue ou penser (l'orthodoxie) à partir de Pierre Bourdieu. » Dans B. Lahire (Ed), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris: La Découverte, p. 255-314.
- HART, C. S. (2012). *Aspirations, education and social justice. Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury, 228 p.
- HECKMAN J. (2008), Schools skills and synapses, *Economic Inquiry*, vol.46, p.289-324.
- HERAN, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique. *Revue Française de Sociologie*, Vol 28, pp. 385-416.

- KERGOAT, P., & LEMISTRE, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Economies et Sociétés*, vol 48., P. 1405-1438.
- LAHIRE, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 272 p.
- LAHIRE, B. (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris : La Découverte.
- MICHEL-SCHERTGES, D. (2015). « Free Choice of Education ? Capabilities, Possibility Spaces, and Incapacitations of Education, Labor, and the Way of Living One Values. » In H.-U. Otto (Ed), *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Springer, p. 73-86.
- MERLE, P. (2012). *La ségrégation scolaire*, Repères, Paris : La Découverte, 126 p.
- NUSSBAUM, M. (2002). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, 4, p.123-135.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats. 301 p.
- OTTO, H.-U. & ZIEGLER, H. (2006). Capabilities and education. *Social Work and Society*, 4(2), p. 269-287.
- REAY, D. (2004). It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), p. 431-444.
- ROBEYNS, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey conversation. *Journal of Human Development*, 6 (1), p. 93-114.
- ROBEYNS, I. (2011). « The Capability Approach. » *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, online (<http://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#ConFac>).
- SCHULTEIS, F. (2009). « Rethinking the Capability Approach for the Younger Generation. » In H.-U. Otto and K. Schneider (Eds), *From Employability Towards Capability*, Edition Forward, vol 4, p. 71-83.
- SEN, A., AGARWAL, B., HUMPHRIES, J. & ROBEYNS, I. (2003). Continuing the conversation. *Feminist Economics*, vol.9, no. 2-3, pp. 319-332.
- SEN, A. (2010). *L'idée de justice*. Flammarin, champ essais, , 558p.
- SEN, A. (2003). *Un nouveau modèle économique : Développement, justice, liberté*. Odile Jacob poches, 479 p.
- SEN, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil, 318 p.
- STAHL, G. (2015), « Egalitarian Habitus: Narratives of Reconstruction in Discourses of Aspiration and Change ». In *Bourdieu, Habitus and Social Research*, Palgrave Macmillan, p. 21-38
- VINOKUR, A. (1995). À propos de "Ethique et Economie & autres essais" de A.Sen. *Revue Tiers-Monde*, n°144, p. 931-939.
- ZIMMERMANN., B. (2008). « Capacités et enquête sociologique. » Dans J. De Munck & B. Zimmermann (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18, p. 113-137.