



**HAL**  
open science

## La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes

Alban Mizzi

► **To cite this version:**

Alban Mizzi. La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2022, La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup, 51 (1), pp.137-162. 10.4000/osp.15873 . halshs-03624258

**HAL Id: halshs-03624258**

**<https://shs.hal.science/halshs-03624258>**

Submitted on 24 May 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License



## La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes

*The emotional's stage of Parcoursup. A trial between resource inequalities and  
uncertainties*

**Alban Mizzi**

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/osp/15873>

DOI : 10.4000/osp.15873

ISSN : 2104-3795

**Éditeur**

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 mars 2022

Pagination : 137 – 162

ISSN : 0249-6739

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



**Référence électronique**

Alban Mizzi, « La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 51/1 | 2022, mis en ligne le 01 mars 2024, consulté le 24 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/osp/15873> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.15873>

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes

*The emotional's stage of Parcoursup. A trial between resource inequalities and uncertainties*

**Alban Mizzi**

---

## Introduction

- 1 Le 22 novembre 2017, le texte de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) est présenté par le gouvernement d'Édouard Philippe. Ce texte sera discuté en décembre 2017 par l'Assemblée nationale, puis en février 2018 par le Sénat. Concomitamment, les futur-étudiants inscrivent déjà leurs vœux sur la nouvelle plateforme de gestion des vœux et d'affectations dans les formations baptisée Parcoursup. La fin d'Admission Post-Bac (APB) est subséquemment actée.
- 2 Au crépuscule de ses études secondaires, le·a lycéen·e, futur·e étudiant·e, se retrouve sur un palier où il lui faut non seulement s'inquiéter du bon déroulement de son baccalauréat, mais également de celui de Parcoursup qui lui impose dorénavant de choisir des formations du supérieur, désormais toutes sélectives. Pléthore de mouvements de grèves, d'occupations et de blocages en 2017 et en 2018 suite à la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) modifiant les conditions d'accès aux études supérieures, notamment universitaires, ont alerté contre le principe de sélection institutionnalisée. Chaque université se voit désormais en capacité d'opérer une sélection, et quand bien même la rhétorique ministérielle prône le refus d'utiliser ce terme<sup>1</sup>, les établissements ont, dans les faits, le pouvoir d'accepter certaines candidat·es et d'en écarter d'autres en les plaçant sur une liste d'attente, plus

ou moins proche de la première place. Le·a futur·e étudiant·e n'a, par ailleurs, plus à hiérarchiser ses vœux sur la plateforme, ce qui était obligatoire sur Admission Post-Bac.

- 3 Il est alors reproché au plan ORE d'obscurcir le chemin de l'accès aux études supérieures à une part non-négligeable des lycéen·nes. En effet, la justification de la mise en place Parcoursup tourne notamment autour de deux arguments forts : la fin de la hiérarchisation des vœux, ainsi que celle du tirage au sort à l'université. L'un appelle à des problématiques d'aisance à l'usage de l'outil, l'autre à des questions de justice. Ici, le·a candidat·e est censé·e jouir d'une capacité de décision éclaircie (Stromboni, 2018), ainsi l'on passe d'une conception de la justice au travers de l'égalité à une conception de la justice au travers de l'autonomie et du mérite (Dubet, 2006). Là, il·elle n'est plus anxieux·se à l'idée de ne pas être tiré·e au sort en première année de licence malgré un dossier des plus compétitifs, une nouveauté qui paraît salubre pour le·a candidat·e car elle lui permettrait d'avoir un délai de réflexion supplémentaire qui ne serait pas ensablé par des contraintes techniques qui pourraient lui coûter la suppression d'un ou plusieurs vœux. Ce mode de formulation « à plat » des candidatures permet indéniablement de ne pas figer le sort des candidat·es dès le début de la procédure, en plus de préserver, supposément, certain·es lycéen·nes d'une autocensure, car à dire vrai, sur l'ancien modèle d'APB où cette hiérarchisation était de rigueur, un certain nombre de candidat·es formulaient en premier choix un vœu dont les probabilités d'admission étaient estimées supérieures à celles d'autres vœux classés, à contrecœur, inférieurement (Bouchardeau, 2019). Ce qui s'apparente à une procédure dite « manipulable ».
- 4 Nous considérons que la fabrique des choix d'orientation et la gestion par les lycéens et lycéennes de l'attente dans les listes à laquelle oblige la Plateforme s'élaborent avec les partenaires familiaux, scolaires et juvéniles. En effet, la jeunesse représente une période préparatoire à l'entrée dans l'âge adulte (Galland, 2000) dans laquelle les individus tendent d'une dépendance vers l'autonomie (Zaffran, 2010). Ce chemin vers l'autonomie n'est pas sans lien avec les *épreuves* que sont l'ensemble des moments formels et informels que l'individu rencontre dans sa vie, auxquels il doit faire face (Martuccelli, 2006) et que chaque acteur·trice affronte à sa manière. C'est ainsi que l'autonomie vers laquelle tend le·a lycéen·ne est tributaire de la permissibilité que lui accorde ses parents (Zaffran, 2010) qui se comportent en usagers ou consommateurs d'un système scolaire (Ballion, 1982) où toutes les filières et disciplines ne se valent pas (Merle, 2017 ; Van Zanten, 2009). Cette permissibilité influencera subséquemment les fréquentations des pairs (Duru-Bellat et al., 2018 ; Zaffran & Pouchadon, 2010) qui, associée aux partenaires éducatifs que représentent les enseignant·es et les équipes pédagogiques des lycées, constituent un triptyque sur lequel repose la construction du projet d'avenir, puis du projet d'études.
- 5 Ce travail propose d'appréhender différents aspects qui s'imbriquent les uns les autres : les différents aspects techniques et les dimensions interpersonnelles (sociales, géographiques, économiques...) qui s'imbriquent. Nous allons ainsi traiter du rapport des lycéen·nes à Parcoursup en faisant l'hypothèse que ce rapport, bien que tenant à différents paramètres, n'est pas intelligible sans une analyse des effets de la temporalité inhérente à cette procédure. Une partie de ces effets n'étant pas indépendants des inégalités sociales et scolaires qui les précèdent, on suppose que le projet d'études et son encodage sur la plateforme dépendent de la manière avec

laquelle ces inégalités s'articulent avec la gestion de l'attente et des émotions par les lycéen·nes. En cela, Parcoursup est une épreuve dont ils et elles s'acquitteront plus ou moins bien. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps la plateforme de Parcoursup en rapport à Admission Post-Bac qui la précédait. Dans un second temps, nous présenterons les différentes influences des différents éléments de socialisation des candidats sur la construction de leur projet d'avenir puis l'encodage de leurs vœux sur la plateforme, et la gestion de l'attente à laquelle elle oblige. Ce processus de sélection transitoire du secondaire au supérieur sera traité sous le point de vue des lycéen·nes. Les sources sociales et la place que prennent ces émotions seront analysées via la manière dont les jeunes appréhendent le processus de Parcoursup, permettant de la sorte d'élargir la problématique au-delà des concepts de parcours, de trajectoires et de réussite face à la sélection, bien plus souvent étudiés et analysés.

## I. Cadre théorique de l'étude

### I.1 - Construire un projet et l'encoder sur Parcoursup : un processus interpersonnel

- 6 Dès 1990, bien avant la loi ORE et Parcoursup, Berthelot (1990) distingue trois logiques autour desquelles s'articulent les stratégies d'orientation des lycéen·nes, dans un contexte d'avant crise économique : une *logique d'excellence* qui s'exprime dans l'adéquation à la fois dans les objectifs ambitieux (intégrer une formation très cotée) et dans les moyens mis en œuvre pour, qu'il s'agisse de la réussite scolaire, mais également de la préparation pédagogique de longue date ; une *logique de calcul* basée sur le réalisme et la prudence, se manifestant par la production de choix hiérarchisés, spécifiant un objectif visé, et des plans B, des roues de secours, des replis possibles. D'après Berthelot (1990), cette logique s'applique aux lycéen·nes visant un enseignement court, un dépôt de candidatures multiples ; une *logique d'indétermination*, ou *d'incertitude* qui s'exprime directement par une multiplicité des choix, un éclectisme de la nature de ceux-ci, voire l'absence de choix. Pour cet auteur, ces trois logiques sont repérables dès la production des choix. Il en déduit l'analyse suivante : les bonnes élèves se tournaient alors naturellement vers une *logique d'excellence*, délaissant l'université du fait de sa propension à devenir une filière de second choix. La crise économique obligea Berthelot à redéfinir ces trois logiques du fait de la prégnance du néo-caractère tumultueux du marché du travail. Ainsi, la *logique d'excellence* s'exprime par la volonté d'obtenir les meilleurs niveaux possibles dans un certain nombre de matières requises pour parer à la sélectivité des formations souhaitées, ce qui a la particularité de rompre avec la lecture bourdieusienne des *Héritiers* ; une nouvelle logique appelée *logique de sécurité* se caractérise par l'obsession quant à l'insertion post-estudiantine sur le marché du travail et le choix de voies favorisant le gain d'un emploi. Il s'agit alors d'une logique de sûreté, de minimisation de risques désormais bien plus présents qu'auparavant ; une seconde nouvelle logique qu'est la *logique d'attente* ne l'est pas non plus totalement, mais changea de signification : autrefois un luxe, privilège d'une fraction aisée de la jeunesse, l'attente est, depuis la crise économique, réservée aux dominé·es du processus d'orientation vers le supérieur, gage de l'inefficacité de leur capital culturel institutionnalisé.

- 7 Le parcours des jeunes individus marque, par le passage à l'école, une rupture dans les constructions de projets. L'école sert souvent de relais à des motivations qui préexistent au jeune individu, elle permet tout de même de diversifier ou d'alimenter ces choix. Inversement, l'école peut lui apparaître comme repoussoir lorsque le jeune refuse de participer à des activités scolaires et parascolaires, ou qu'il trouve à l'extérieur de celle-ci la source principale de ses intérêts, notamment lorsqu'ils sont portés par les pairs (Zaffran & Pouchadon, 2010). Les entretiens effectués montrent que l'encadrement lycéen influence moins la construction du projet d'avenir que peuvent le faire les parents, la pratiques d'activités culturelles et sportives ou encore les pairs. La famille demeure la matrice première des fréquentations de l'enfant jusqu'à son adolescence. Elle choisit l'école dans laquelle sera scolarisé l'enfant, de même que les futurs établissements de collège et de lycée, non sans quelques différences tendancielle indexées aux capitaux culturels et économiques des parents sur les choix d'écoles publiques ou privées, d'une certaine sensibilité pédagogique plutôt qu'une autre, d'un tel ou tel niveau de réputation, etc. (Van Zanten, 2009). La mère de l'individu joue un rôle, toujours à l'œuvre, d'interprétation, de jugement, de critique et de présomption sur tous les domaines de la vie sociale du jeune individu (Gojard, 2010) et présente une inquiétude plus marquée quant à son insertion professionnelle (Charles et al., 2019) qui se concrétise par un contrôle du parcours de l'enfant par les parents, un contrôle qui croît en fonction de son niveau de diplôme (Galland, 2009), tout en opérant un arbitrage entre désir d'amélioration des performances des enfants afin de les maintenir dans la compétition scolaire, et peur de compromettre ainsi, par excès d'administration de stress, d'inquiétude et de limitation de l'autonomie, leur épanouissement personnel (Dubet & Martuccelli, 1996).

#### Encadré 1 : Parcoursup, une procédure Gale-Shapley ?

Les algorithmes d'affectation qui structurent Parcoursup ont été somme toute décrits à bien des égards. Pourtant, le modèle suivi date des années 1960 : les formations médicales étasuniennes mirent en place un système d'affectation obéissant à la procédure Gale-Shapley (Gale & Shapley, 1962) pour les internes en médecine aux hôpitaux du pays, en fonction des choix de chacune. David Gale et Lloyd Shapley, mathématiciens, imaginèrent une procédure à la fois équitable, juste, « non-manipulable » et efficace, qu'ils comparent avec la constitution de mariages stables hétérosexuels (par souci de simplification analogique). La procédure est alors la suivante, pour un nombre identique d'hommes et de femmes à marier entre eux, chacun et chacune ayant des préférences et des frustrations inévitables, les mathématiciens déduisent une probabilité non nulle d'insatisfaction de la distribution matrimoniale (qui pourrait se traduire par des adultères). Pour construire à coup sûr des mariages stables, la procédure Gale-Shapley veut que les hommes proposent, et que les femmes disposent. C'est-à-dire qu'elles refusent, acceptent définitivement ou en attendant de trouver une meilleure option (ce qui correspond au « oui si » sur APB). Si la procédure est assez intuitive, l'apport de Gale et Shapley est tout d'abord une démonstration du caractère fini de la procédure (il y aura forcément stabilité à un moment ou à un autre), et de la stabilité des couples (pas d'adultère pour l'analogie du mariage, pas de « décrochage » ni de réorientation pour celle de l'enseignement supérieur). La procédure Gale-Shapley est asymétrique, car le groupe qui propose s'en sort mieux

vis-à-vis de ses préférences que l'autre puisqu'il obtient les meilleures solutions qui soient parmi les solutions stables (nous insisterons sur ce point), contrairement à l'autre groupe qui obtient les pires. Cette configuration tire son avantage dans l'honnêteté qu'elle impose aux candidat·es : nul besoin de mentir sur ses préférences. Elle n'est pas « manipulable » et offre la meilleure solution possible pour le groupe qui propose (Dubins & Freedman, 1981). Sans même parler de la rapidité, cette configuration permet de créer des appariements supposés stables entre eux, n'animant pas de sentiment d'injustices stimulés par la non-admission d'un·e candidat·e au profit d'un·e autre moins bien classé·e dans les listes d'attente de l'établissement.

Malgré tout, s'il y a trop d'élèves par rapport aux places, certains se retrouvent sans affectation, et vice-versa. La procédure est efficace, non-manipulable, rapide et transparente. Sur le papier, elle combine tous les avantages.

Admission Post-Bac, étendu dès 2007 à la plupart des formations post-baccalauréat, sélectives ou non, recueillait les candidatures à l'entrée dans une première année de toutes les formations de l'enseignement supérieur. Cette application permettait de gérer les demandes des bachelier·ères et les offres des établissements en flux tendu. Le·a candidat·e se voyait proposer une offre pour le plus haut vœu pour lequel il·elle était accepté·e, puis devait alors répondre dans un certain délai selon quatre possibilités : « oui définitif » (il accepte l'offre) ; « oui mais » (il acceptait l'offre sauf si un vœu mieux classé lui était ultérieurement proposé, auquel cas le·a lycéen·ne n'a plus le droit de prétendre à la première offre qui lui a été faite) ; soit « non mais » (le candidat refusait l'offre, mais maintenait sa candidature pour des vœux mieux classés) ; soit « démission générale ». Dans la mesure où le·a candidat·e ne se voit proposer qu'une offre unique pour son vœu satisfait le mieux classé et que tous les vœux suivants de sa liste étaient alors annulés, le classement des candidatures constituait ainsi un enjeu central de la procédure APB. Les licences universitaires ayant des capacités d'accueil insuffisantes en rapport au nombre de candidat·es se voyaient, par l'article 14 de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur devenu article L612-3 du code de l'éducation, en interdiction d'opérer une sélection sur critères scolaires. Pour résoudre ce problème des licences en tension, APB eut alors recours à trois critères successifs. L'académie d'origine, la position du vœu dans la liste hiérarchisée par le·a candidat·e (ce qui constitue une entorse non-négligeable à la procédure Gale-Shapley : l'asymétrie est rompue), ce qui rendait la procédure à nouveau « manipulable », ouvrant la porte aux stratégies et aux ruses, mais surtout aux inégalités entre les candidat·es les mieux et les moins informés. Enfin, lorsqu'il reste toujours des candidat·es classés *ex-aequo*, APB avait recours au tant décrié tirage au sort qui précipita sa fin.

Sur Parcoursup, les candidat·es opèrent leurs choix sans les classer. Les formations doivent ensuite les hiérarchiser, et renvoient aux étudiant·es une réponse parmi les suivantes : « oui », « non » (uniquement pour les formations sélectives), ou placement sur liste d'attente. Les étudiant·es doivent par la suite donner une réponse parmi les formations qui leur ont notifié favorablement. Il en va, ainsi, à chaque tour, la reproduction manuelle de la procédure de Gale-Shapley : les formations proposent, les candidat·es disposent. Subséquemment, les candidat·es

se voient alors attribuer la pire solution parmi les solutions stables, ce qui, à l'aune des travaux de Shapley et Gale, favoriserait les formations au détriment des candidat·es. Bien qu'une analyse sans jugement de valeur entrave la critique de ce premier point, le suivant est indéniable : chaque tour pouvant durer jusqu'à une semaine, la procédure est considérablement ralentie en comparaison avec APB où la plateforme disposait d'avance des préférences des candidat·es, là où Parcoursup impose de moudre le grain à nouveau à chaque tour. L'objectif de cette modification était de supprimer la dimension « manipulable » qui caractérisait APB.

## I.2 - Les sources sociales des émotions

- 8 Comment les ressources émotives préexistantes à Parcoursup aident certain·es candidat·es à mieux franchir cette épreuve que d'autres ? Notre usage de l'épreuve s'inspire des travaux de Martuccelli qui la définit comme une façon d'organiser le processus d'individuation dans une société conçue comme un ensemble standardisé de défis à relever (Martuccelli, 2006). Les épreuves ne sont pas réductibles à l'environnement immédiat de l'individu mais débordent sur les pairs, les marchés, l'État, les actrices intermédiaires, etc. Les épreuves sont donc des défis communs que les individus surmontent avec des moyens inégalement répartis. Cette dualisation entre la société et l'individu se nuance alors par le fait que les positions restent influentes, mais qu'il demeure nécessaire de prendre en compte les hétérogénéités à places identiques. Notre sociologie de Parcoursup s'attache par conséquent à analyser les manières dont les individus affrontent l'épreuve de l'orientation, le sens qu'ils lui donnent, et comment ils construisent leur parcours de formation, pour quels types de projet. Pour chaque domaine institutionnel, il existe des « épreuves types » décrits par Martuccelli comme des tensions entre deux principes. L'épreuve de l'orientation n'est pas dissociable des épreuves types qui organisent les systèmes de formation. En l'espèce, l'épreuve scolaire prend alors pour épreuve type la tension entre sélection et confiance institutionnelle. L'école et le système scolaire qui ont pris un rôle de tri et de sélection, entrent en tension avec la marque que ce jugement scolaire va laisser sur l'individu. Cet individu peut alors ressentir, par exemple, de l'humiliation ou de la confiance portée par ce jugement institutionnel, ce qui va participer au processus d'individuation. La réussite scolaire de bon·es élèves peut alors cacher l'absence radicale de tout projet personnel, car la notion de « réussite » s'exerce via une pluralité de déterminants. Par conséquent, il convient plutôt d'interroger cette notion de « réussite » en termes d'épreuve. À travers cette notion d'épreuve, le rôle des émotions doit être développé.
- 9 Hochschild (2003) propose le concept de *travail émotionnel* qui désigne l'acte par lequel l'individu « *essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment* » (Hochschild, 2003, p. 32). Au-delà du résultat, c'est-à-dire l'efficacité avec laquelle l'émotion est dissimulée ou déclenchée, Hochschild s'intéresse au mécanisme sous-jacent de l'acte qui consiste à essayer de gérer cette émotion. Au-delà de la suppression ou du contrôle de celle-ci, le *travail émotionnel* représente la manière de façonner, tailler, modeler, réprimer ou évoquer cette émotion. Il y a alors deux grandes catégories de travail sur l'émotion : *l'évocation*, pour laquelle la cognition vise un sentiment désiré initialement absent, et *la suppression*, pour laquelle la cognition vise

un sentiment involontaire initialement présent. Il s'agit d'un objet de conscience qui s'applique lorsque l'individu ressent une inadéquation entre le sentiment et la situation. Dès lors, chacun ressent, veut ressentir et essaye de vouloir ressentir en adéquation avec des normes et des valeurs sociales, des règles souvent latentes qui dirigent ces émotions.

- 10 C'est alors en faisant écho du concept de *présentation de soi* (Goffman, 1982), comparable à une « façade » que les acteur·trices revêtent lors de leurs interactions sociales leur permettant d'agir en conformité avec les normes perçues par eux·elles-mêmes, que le concept de *travail émotionnel* émerge en l'affutant et en le raffinant. Il existe ainsi diverses techniques de *travail émotionnel* : la technique *cognitive* consiste à « re-codifier » une situation pour la rendre intelligible d'une autre manière. La technique *corporelle* vise à modifier les symptômes, qu'ils soient physiques ou somatiques, d'une émotion (tremblements, hyperventilation...). Enfin, la technique *expressive* diffère de la technique *corporelle* car il s'agit d'en changer l'expression, comme peuvent l'être le sourire ou encore les larmes. Durkheim, père fondateur de la sociologie, relatait d'ailleurs que la stimulation des glandes lacrymales lors d'un enterrement répond en réalité à une codification sociale du rituel en question (Durkheim, 2013). L'individu opère alors un *travail émotionnel* selon la situation, si l'émotion éprouvée et/ou exprimée ne convient pas à la situation ni au contexte, ce qui se connecte indéniablement au jugement que l'individu va exercer sur sa propre légitimité à exprimer ou ne pas exprimer ce sentiment à un moment donné plutôt qu'à un autre.
- 11 Il est intéressant de revenir sur la théorisation d'un *capital émotionnel* proposé par Eva Illouz en étudiant les effets de classe sur le travail émotionnel. En effet, dès lors que cette capacité à opérer un *travail émotionnel* devint une compétence (Illouz, 2006) eu égard, notamment, du marché du travail, des effets de classes sont indéniablement révélés. En ce sens, il n'est pas ici question, comme le rappelle Hochschild (2003), de connecter l'analyse sur les différences de revenus ou de capitaux, mais plutôt de « la tâche qui, au travail, consiste à créer et maintenir de significations appropriées » (Hochschild, 2003, p. 44). Pour certains emplois ou pour d'autres, les sentiments ont une portée significative, comme dans le milieu paramédical qui demande certaines règles d'affichage, ou, pour reprendre Goffman, de *façade* (Truc et al., 2009). Plus généralement, Hochschild (2003) explique que les emplois de la classe moyenne nécessitent un *travail émotionnel* plus rigoureux que les emplois des classes populaires qui font plus souvent appel à un comportement externe des individus : l'exécution de tâches simples répétitives, d'un schéma reproduit le long de la journée, en clair d'un travail physique où le *travail émotionnel* s'avère inutile puisqu'il est moins question de travailler une façade que d'appliquer des règles. Nous soulignerons toutefois qu'il s'agit de tendances et que ce pattern n'est pas rigoureusement applicable à la structure du marché du travail, premièrement parce que le travail n'est pas l'alpha et l'oméga de la socialisation au *travail émotionnel*, et deuxièmement parce qu'il existe évidemment des emplois des classes populaires qui obligent les individus à un travail de l'émotion : aide-soignant, domestiques, assistantes-maternelles, prostituées et travailleuses du sexe, etc. Sur ce dernier point, il apparaît néanmoins important d'insister sur l'aspect pratique et strictement professionnel de cette gestion de l'émotion : le travail est séparé de la vie privée, ce « jeu en profondeur » est considéré par les travailleurs et travailleuses comme une partie de l'emploi plutôt que comme une qualité acquise intrinsèque et nécessaire quant à la correspondance entre le poste occupé et l'individu qui l'occupe.

- 12 Ces effets de classe qui se révèlent lorsque nous nous intéressons à la socialisation aux émotions, et plus particulièrement au *travail émotionnel*, se répercutent des parents aux enfants et donc sont intelligibles dans le cadre d'une analyse sociologique qui articule les candidates aux études supérieures et leurs socialisations familiales. Nous savons qu'en comparaison aux enfants de mères sans emploi, les enfants de mères exerçant une activité professionnelle qualifiée considèrent les aspirations professionnelles ambitieuses des jeunes filles plus justifiées (Banducci, 1967 ; Hetherington & Parke, 1975), mais les filles mécontentes de l'activité professionnelle de leur mère ont tendance à partager les stéréotypes de genre, notamment une considération d'un nécessaire manque d'ambition des femmes qui doivent se contenter d'une vie de foyer et d'intérieur (Hetherington & Parke, 1975). Les études de psychologie du développement nous apprennent également que les enfants de mères qui travaillent ont plus confiance en eux et sont moins sujets à l'inquiétude et au stress au cours de leur développement (Yudkin & Holme, 1969).
- 13 La classe se complète au genre dans une analyse des ambitions, nous savons que les filles aspirent davantage à une réussite sentimentale là où les garçons aspirent à une réussite professionnelle (Zazzo, 1992), ce qui concorde généralement avec les désirs et les représentations qu'en font les parents (Percheron, 1983). Les travaux de Lescarret (Lescarret, 1999 ; Safont-Mottay & Lescarret, 2008) ainsi que ceux de Baudelot et Establet (1992) nous apprennent cependant que cette différenciation genrée est d'autant plus marquée dans les milieux populaires où les parents laissent plus d'autonomie aux adolescents qu'aux adolescentes. Inversement, plus le niveau de diplôme des parents est élevé, plus l'homme prendra en charge des tâches connotées féminines et participera donc à une socialisation moins démarquée des jeunes filles.
- 14 L'analyse suivante consistera alors à partir de ces ressources de classe vectorisées par un *travail émotionnel* plus ou moins profond et laborieux afin d'analyser les ressorts du stress et de l'inquiétude<sup>2</sup> que va générer la construction d'un projet professionnel, d'un projet d'avenir et la concrétisation de ces derniers lors du processus de Parcoursup.

## II. Méthode

- 15 Pour obtenir ces résultats, la méthode choisie fut celle d'un suivi du processus de Parcoursup de deux cohortes lycéens et lycéennes de la région Nouvelle-Aquitaine, répartis entre les villes de Bordeaux, Mont de Marsan, Saintes, La Rochelle et Niort. Le total de lycéen-nes interrogées s'élève à 34, entre 2018 et 2021. L'intérêt de l'analyse ici présentée réside dans son caractère longitudinal : en effet, chacune de ces lycéen-nes a été rencontrée de deux à quatre fois entre les mois de mars et août, ce qui permet l'opération d'un suivi *in itinere* du processus et des décisions prises par les candidates en amont du processus ainsi que dans son cœur, depuis la réflexion jusqu'à sa cristallisation. Eu égard de la particularité d'une procédure telle que celle de Parcoursup pouvant imposer une attente plus ou moins longue d'une candidate à l'autre, certaines n'ont pu être interrogées que deux fois (une fois avant la procédure et une fois pendant), là où le procédé a dû être prolongé pour les un-es qui n'ont pas pu accepter une proposition puis s'y inscrire aussi rapidement que les autres. Le suivi *in itinere* prit donc fin simultanément à l'aventure de Parcoursup des participantes. Dès lors, une méthode d'enquête compréhensive par entretiens s'avère adéquate pour se saisir de la gestion émotionnelle du processus, en amont et en aval, par les candidates,

ce qui nécessite, par conséquent, de recueillir les propos des concerné·es avant, puis pendant le processus.

- 16 Durant la première série d'entretiens dont la durée moyenne est d'une heure et demie, les participant·es sont questionné·es sur leurs cadres familiaux et scolaires. Il est question ici de capitaliser un bon nombre d'informations sur leur socialisation émotive afin de comprendre comment les ressources émotionnelles préexistantes à Parcoursup peuvent être une aide ou un obstacle supplémentaire au processus. Les séries suivantes consistent alors en des entretiens de suivi de la situation des candidat·es et de la manière dont elle est gérée, aussi bien sous le prisme des émotions que sous celui de la technique que la procédure requiert. C'est ainsi que peuvent se révéler les changements de cap, les réinterprétations ou les persistance en ce qui concerne la gestion émotionnelle de la procédure. La durée tendancielle de ces entretiens suivants est d'une quarantaine de minutes. Somme toute, le dernier entretien avec les participant·es est celui qui est effectué juste après la validation définitive d'un vœu sur Parcoursup. Il y a donc eu une première série d'entretiens en amont de la première phase, une deuxième série lorsque celle-ci battait son plein, puis, le cas échéant, une troisième lors du début la phase complémentaire, ainsi qu'une quatrième concernant les candidat·es n'ayant toujours pas validé de proposition d'admission quand bien même la phase complémentaire est bien avancée. Ces entretiens semi-directifs ont été ensuite analysés par une méthode d'analyse de contenu thématique qualitative (ACTQ). Le guide d'entretien propre à la première série est alors structuré en quatre phases. Lors de la première phase, sont demandées aux candidat·es des informations sur leurs identités (âge, profession des parents, PCS des parents, situation actuelle), puis sur leurs parcours scolaire, extra-scolaire, familial, *etc.* L'idée est de contextualiser le suivi à venir dans un *continuum* biographique, et de surcroît, de noter des éléments sur de potentielles relances. La phase suivante consistait en une série de questions thématiques sur les rapports entretenus par l'individu à sa famille, la place que ses émotions lui semblent prendre dans sa vie, tant à l'aune de son parcours biographique qu'eu égard des examens et des échéances qui l'attendent, à la suite de quoi les rôles des pairs, des équipes pédagogiques ainsi que de la famille seront questionnés. En préparation du vif du sujet, une phase avant dernière phase thématique est consacrée à l'expérience lycéenne vécue par les participant·es, notamment aux rôles attendus envers l'institution mais également *via* la connaissance d'ores-et-déjà acquise de l'outil Parcoursup par les concerné·es : la maîtrise des rouages, la connaissance des quotas, des échéances, de l'offre disponible, les premières manipulations qui y ont été effectuées, *etc.* Enfin, le sentiment de justice de la procédure est questionné, notamment en ce qui concerne la sélectivité des formations, l'aspect concurrentiel du processus ou encore les quotas.

Tableau 1 – Récapitulatif des candidat·es interrogé·es  
Table 1 - Summary of candidates interviewed

Participant·es	Profession et niveau de diplôme des parents	Clarté du projet d'avenir <sup>3</sup>	Classification dans la typologie
Jules	Père chauffeur-routier (CAP), mère ATSEM (Bac pro)	Assez clair	Détaché

Louis	Père pharmacien (Bac+6), mère ingénieure-chimiste (Bac+5)	Assez clair	Contrarié
Laura	Père débardeur (CAP), mère ouvrière agroalimentaire qualifiée (Bac+3)	Très clair	Aristocrate
Giuliana	Père gendarme (Bac pro), mère sans emploi (Bac général)	Très clair	Aristocrate
Adrien	Père professeur des universités (Bac+11), mère orthoptiste (Bac+2)	Très clair	Aristocrate
Ameline	Père ingénieur (Bac+5), mère infirmière (Bac+3)	Peu clair	Compulsive
Pépin	Père épidémiologiste (Bac+5), mère ingénieure (Bac+5)	Très clair	Aristocrate
Nicanora	Père retraité (Bac+3), mère sans emploi (Bac+3)	Très clair	Aristocrate
Ylli	Père inconnu, mère sans emploi (Bac+4 hors UE).	Très clair	Aristocrate
Taralena	Père directeur d'entreprise (Bac), mère en recherche d'emploi (Bac)	Assez clair	Compulsive
Natan	Père et mère en recherche d'emploi (Bac)	Très clair	Compulsif
Pauline	Père cadre (Bac+5), mère aide-soignante (Bac)	Assez clair	Compulsive
Carla	Père cadre (Bac+5), mère ingénieure (Bac+5).	Très clair	Aristocrate
Marius	Père fonctionnaire (Bac), mère médecin (Bac+11)	Très clair	Aristocrate
Paul	Mère puéricultrice (Bac pro), père électricien (Bac+2)	Assez clair	Détaché
Adrien	Père contrôleur de gestion (Bac+5), mère juriste (Bac+5)	Très clair	Aristocrate
Hippolyte	Père journaliste (Bac+3), mère institutrice (Bac+5)	Très clair	Contrarié
Line	Père ingénieur (Bac+5), mère en recherche d'emploi (Bac+5)	Peu clair	Détachée
Matthys	Père maître de conférences (Bac+8), mère juriste (Bac+5)	Très clair	Aristocrate
Laura	Père inconnu, mère aide-soignante (Bac)	Peu clair	Détachée

Léa	Parents propriétaires fonciers (sans diplômes)	Assez clair	Aristocrate
Anaïs	Père commercial (Bac+5), mère assistante juridique (Bac+5)	Très clair	Aristocrate
Julie	Père magasinier (CAP), mère second de cuisine (CAP)	Peu clair	Détachée
Léa	Père directeur d'entreprise (Bac+5), mère institutrice (Bac+5).	Très clair	Aristocrate
Coline	Père cadre (Bac+5), mère aide-soignante (Bac)	Très clair	Contrariée
Juliette	Père ingénieur (Bac+5), mère banquière (Bac+5).	Très clair	Aristocrate
Léonie	Père militaire (sans diplôme), mère infirmière libérale (bac+3).	Peu clair	Détachée
Mario	Père informaticien (Bac+3), mère aide-soignante en reconversion (bac+5)	Très clair	Aristocrate
Maëlle	Père proviseur (Bac+5), mère vendeuse (Bac).	Très clair	Aristocrate
Madison	Père chef de ligne agroalimentaire (bac) Mère étudiante.	Très clair	Compulsive
Tristan	Mère enseignante en IEP et assistante parlementaire (Bac+8), père chef de rayon en supermarché (Bac+2).	Peu clair	Aristocrate
Esther	Père agent de sécurité (Bac), mère enseignante (Bac+5).	Très clair	Compulsive
Baptiste	Père livreur (Bac), mère secrétaire (Bac+2)	Peu clair	Détaché
Justine	Mère infirmière (Bac+3), père en recherche d'emploi (Bac+2).	Peu clair	Détaché

### III. L'éclectisme des expériences

- 17 Dans notre analyse, nous prenons ici en compte le projet d'avenir et le projet professionnel. Le projet d'avenir s'inscrit dans une temporalité plus large et assimilable à la logique de *vocation*. Le projet d'études est indexé à une maîtrise de l'épreuve de l'orientation. Les deux concepts sont néanmoins intimement liés.

### III.1 - Typologie des candidats observés

**Tableau 2 - Profils des candidat-es observé-es**  
**Table 2 - Profiles of the candidates observed**

	Ressources +	Ressources -
Épreuve +	Contrariées	Compulsif-ves
Épreuve -	Aristocrates	Détaché-es

- 18 À partir des entretiens menés et répétés le long du processus de Parcoursup, nous avons pu élaborer cette typologie représentant des profils types de lycéen·nes face à l'épreuve que représente Parcoursup. *L'épreuve* assortie au symbole positif ou négatif représente ainsi la difficulté avec laquelle Parcoursup est vécue pour le·a candidat·e, à savoir l'inquiétude que Parcoursup génère. Les ressources dont le·a candidat·e dispose, qu'il s'agisse de l'encadrement lycéen, l'encadrement familial, des socialisations diverses ou encore des activités sportives et culturelles sont en interaction les unes aux autres, il n'arrive pas systématiquement que d'autres compensent des manquements chez l'une, mais cela arrive néanmoins quelquefois. Quoi qu'il en soit, les ressources peuvent être matérielles mais aussi émotionnelles : une propension à l'inquiétude due au caractère de l'individu ou encore à sa socialisation et à son environnement scolaire et familial, un cadre rassurant, un bon guidage des stratégies à adopter, *etc.* La typologie définitive, ainsi que le classement des individus au travers de celle-ci qui s'en rapporte fut ainsi finalisée une fois le protocole d'enquête terminé. Pour catégoriser les participant·es, un bilan synthétique de l'ensemble des entretiens menés a été dressé. En outre, la difficulté exprimée à mener à bien la procédure a été prise en compte.
- 19 Les *Aristocrates* ont été nommées ainsi car il·elles s'autorisent une posture aristocratique face à Parcoursup en ne s'y consacrant pas tellement, juste ce qu'il faut, tout en sachant que les choses se déroulent bien. Les Aristocrates ont conscience de leur capital culturel qui joue pour elles-eux, de leurs bons bulletins scolaires, d'un projet d'avenir clair (des tensions peuvent exister, notamment entre ce qu'il·elles veulent faire et ce que leurs parents voudraient qu'ils fassent, mais elles se résolvent aisément), en bref de chaque paramètre qui permet un bon déroulement du processus. En outre, il·elles disposent d'un environnement social permettant une gestion émotive de Parcoursup des plus faciles. Ce sont les moins stressées par Parcoursup, les moins anxieuses, les moins dépassées par la procédure. Adrien, par exemple, a pu s'offrir un cursus préparatoire aux écoles d'architectures dont les enseignements avaient lieu le mercredi après-midi. Un véritable appui, non seulement sur le plan théorique mais également sur toute la dimension de conseil stratégique vis-à-vis de Parcoursup : ces structures conseillent quelles écoles choisir, comment réussir les entretiens avec brio, quels sujets aborder, *etc.* Eu égard de cet appui, Adrien a pu, en connaissance de ces dispositions, franchir Parcoursup sans ressentir d'inquiétude. Autre exemple, Mario bénéficie d'un soutien inconditionnel de la part de sa mère, non seulement du côté administratif et technique, mais de surcroît au regard de la construction de ses aspirations ainsi que de son projet d'études. Un coût cognitif en moins qui le protège

indéniablement des situations d'inquiétudes que d'autres candidat·es sont amené·es à vivre pendant la procédure.

- 20 Les *Détaché·es* ont été nommé·es ainsi car ayant également ce rapport distant à la plateforme, à la différence près que ce détachement tire sa racine d'un sentiment de dépassement. Ce sentiment de dépassement peut générer du stress, mais il arrive que les *Détaché·es* le prennent avec philosophie. Les individus interrogés correspondant au profil du *Détaché* peinent à obtenir des notes convenables. Il·elles « mettent la poussière sous le tapis », procrastinent et se sentent *hors du jeu* de Parcoursup (par analogie aux travaux de Jaffré et Muxel, 2020). Le *Détaché* ne sait pas quoi faire comme études, ni quoi vouloir faire de sa vie : le projet professionnel n'est pas clair. Il·elle va effectuer les démarches au dernier moment, à des divers degrés de hasard. Lors des entretiens, les *Détaché·es* ont une moindre connaissance des dates des échéances qui se traduit par une approximation dans leur description, de même que dans la description des filières du supérieur envisagées. Le projet d'avenir n'est pas clair, elles-eux-mêmes doutent de leurs capacités à poursuivre des études supérieures nécessitant de l'investissement. En outre, les *Détaché·es* ne comprennent pas non plus comment l'horlogerie de Parcoursup fonctionne. Beaucoup parlent de « l'Algorithme » et font part de l'opacité de celui-ci.

« Nous on rentre beaucoup de trucs dans Parcoursup, et moi je sais pas vraiment ce que l'algorithme va faire avec tout ça. Genre, je veux dire que tout compte pas pareil, donc les notes ça doit beaucoup compter, et comment l'algorithme prend en compte la lettre de motivation ? Déjà que c'est chiant à faire, en plus on comprend rien à tout ça ».

- 21 Justine, classée parmi les *Détaché·es*
- 22 Les *Compulsif·ves*, un troisième profil, tout à fait opposé : il·elles présentent un rapport très compulsif à Parcoursup. Lors de cette étude, aucune tendance en termes de résultats scolaires n'a été dégagée chez les *Compulsifs*. Que leurs résultats soient bons ou pas, il·elles se connectent souvent sur Parcoursup, même lorsque cela n'est pas nécessaire, pour vérifier, s'assurer que tout est en ordre. Très préoccupés par leur sort, ils sont sujets au stress, ce qui se manifeste lors des entretiens, aussi bien par la gestuelle que par le lexique employé. Il s'agit généralement d'un stress assumé et regretté, alimenté par une peur de l'injustice que pourraient représenter les résultats de Parcoursup, voire également par une peur d'un non-conformisme social (peur de redoubler et de ne plus être avec ses amis, peur de perdre la face en se voyant dévalorisé par de multiples refus, etc.) ou encore d'un sentiment d'humiliation qui pourrait être ressenti face aux résultats. Encore une fois, l'encadrement lycéen peut être décisif dans cette gestion de l'inquiétude. Cela dépend des enseignant·es et de l'équipe pédagogique. Le cas d'Amandine illustre parfaitement comment les *Compulsif·ves* expérimentent Parcoursup : anxieuse, elle imprimait et conservait chaque capture d'écran de l'interface lors de chacune des étapes pour disposer de la preuve de la diligence avec laquelle elle procédait aux manipulations de l'outil. Très régulièrement, elle se connectait sur Parcoursup pour comparer ce qu'il s'y affichait avec les traces qu'elle en avait conservé. Cette attitude est d'ailleurs encouragée par sa mère qui lui suggère avec insistance de procéder de la sorte, en plus de régulièrement lui recommander de se méfier de la procédure et de l'éventualité selon laquelle elle pourrait se retrouver sans admission à la fin de celle-ci. Ces recommandations alimentent le stress qu'elle peut ressentir pendant la procédure, de même que sa peur de n'être acceptée nulle part, ce qu'elle estime injuste au nom de l'égalité : Amandine

étant titulaire d'un équivalent du baccalauréat, elle pense que le fait de ne pas être diplômée d'un véritable baccalauréat pourrait, injustement, lui porter préjudice sur Parcoursup. Cet avis, partagé par sa mère, l'oblige à (se) prouver sa « valeur » et son « statut » qu'elle craint d'être dévalorisant aux yeux des autres, voire d'elle-même.

- 23 Les *Contrarié-es*, quatrième et dernier profil est constitué de candidat-es qui disposent de bonnes ressources, sans pour autant franchir aisément l'épreuve de Parcoursup. Il est intéressant de noter qu'il s'agit du profil le moins observé. L'accès à l'enseignement supérieur repose sur des inégalités sociales, mais l'inquiétude mobilise également des dispositions psychologiques. Par ailleurs, si certains *Aristocrates* parviennent parfaitement à opérer un éventuel arbitrage entre les désirs de leurs parents et les leurs, rien ne dit que chacun des individus présentant des ressources aussi qualitatives y arriveraient avec autant de brio. Ces tensions peuvent persister. Enfin, un enfant issu d'un milieu privilégié ne serait pas anxieux quant au fait de devoir choisir une profession prestigieuse plutôt qu'une autre, ainsi qu'une formation du supérieur prestigieuse plutôt qu'une autre. Louis, par exemple, est anxieux. Quand bien même il décroche d'excellentes notes, il redoute les résultats que Parcoursup lui notifiera. Il estime ne jamais en faire assez et ne parvient pas à se satisfaire de son projet motivé alors même que l'ensemble de ses enseignant-es cherchent à le rassurer sur la qualité de celui-ci.

### III.2 - Arrivée de l'attente et attente de l'arrivée

- 24 Sur Parcoursup, les candidat-es les mieux à l'aise scolairement recevront dès le mois de mai une ou plusieurs réponses positives et peuvent ainsi se permettre le luxe du choix. Un choix loin d'être cornélien chez les *Aristocrates* qui savent bien en amont de cette phase de réception des résultats où il-elles souhaitent aller et où il-elles se retrouveront à la rentrée suivante.

« Tous les entretiens, ça s'est super bien passé [...] déjà il m'appelait par mon prénom, c'était moins formel quoi. Et je sentais que l'entretien s'était bien passé, quoi, vraiment, j'ai su répondre à tout, la prépa du mercredi après-midi a bien aidé. J'ai vu que j'étais pris à Malaquais, j'ai même pas calculé le reste [...] vraiment, zéro stress. »

- 25 Adrien, classé parmi les *Aristocrates*
- 26 La plupart des autres candidat-es se voient placées dans l'attente de désistements des premiers. Les élèves et leurs familles attendent avec appréhension les réponses à leurs vœux, car ils ont besoin de se projeter dans l'avenir : il faut s'inscrire administrativement, pédagogiquement, il faut résoudre la problématique du logement, voire de la confirmation ou non de l'accès à l'internat pour les formations qui en proposent, des bourses conditionnelles du CROUS, etc. il semble judicieux de supposer que le poids très important du diplôme dans les processus d'orientation et d'insertion professionnelle y est pour beaucoup dans cette angoisse montante. Compte tenu des articulations entre enseignement secondaire et supérieur en France, le phénomène de démocratisation scolaire du secondaire et du supérieur a induit une limitation des possibilités d'orientation dans ce dernier. De plus en plus, les débouchés ne dépendent pas du niveau de diplôme, mais du type de filière suivie (Duru-Bellat & Kieffer, 2008).
- « Déjà qu'avec tout ce qui m'est arrivé, mon parcours difficile, j'en ai bien bavé pour être là où je suis. Tout ça pour au final finir par me retrouver dans une fac où c'est pas là que je voulais aller, devoir bosser des trucs que j'aime pas et perdre un an et

même pas être sûre de pouvoir rebasculer en psycho après. Ta vie qui se joue sur une procédure. »

27 Amandine, classée parmi les Compulsif·ves

« Tous les jours, tous les jours j'allais sur Parcoursup, déjà avant les résultats parce que j'avais trop peur de mal avoir fait un truc, que tout s'enlève, d'un bug quoi [...]. Et maintenant que c'est les listes d'attentes, c'est le premier truc que je fais en me réveillant à huit heures, d'aller voir tout le temps, toute la journée, en espérant avoir gagné des places. Des fois ça bouge pas de la journée, forcément t'as la pression et il y a des craquages. »

28 Madison, classée parmi les Compulsif·ves

29 L'enquête nationale sur la transition du secondaire au supérieur (Belghith et al., 2019) réalisée par l'Observatoire national de la vie étudiante au printemps 2019 nous montre que l'attente de résultats a concerné une grande majorité des étudiant·es interrogé·es sur leur processus Parcoursup. Néanmoins, cette enquête nous montre également que l'attente se prolonge pour les profils les plus vulnérables. 80 % des étudiant·es ont déclaré avoir été sur liste d'attente pour au moins un de leurs vœux. Les délais d'attente s'échelonnent lors des premières semaines qui suivent les résultats : 30 % des étudiant·es ont déclaré avoir été acceptés tout de suite dans l'un de leurs vœux, 13 % lors de la première semaine et 11 % durant la deuxième. Les 46 % restants ont davantage attendu. Plus d'une étudiant·e sur deux interrogé·es déclare avoir accepté une proposition avant le 5 juin 2018, et au premier septembre, près de 95 % d'entre eux avaient accepté une proposition. Parmi ceux et celles qui ont donné leur réponse le plus tardivement (au-delà du 1<sup>er</sup> septembre), nous retrouvons les étudiant·es étrangères qui sont ainsi surreprésenté·es (10 %), les étudiant·es boursier·ères – qui sont manifestement moins dotés en capitaux économiques, si on en considère l'attribution de bourse conditionnelle dont ils et elles bénéficient – (33 % contre 22 %) et les étudiant·es d'origine populaire (39 % contre 32 %).

« C'était horrible, ça avançait que dalle (sic) [...] les listes d'attente se réduisaient, mais par le bas, pas par le haut [...] il y a 250 places, les 250 acceptés direct il faut qu'ils se désistent, la liste d'attente réduisait en nombre mais j'étais toujours vers le bas. »

30 Amandine, classée parmi les Compulsif·ves

« Fin juin, j'étais encore sur plein de listes d'attente, on ne te dit pas non mais en fait c'est comme si, parce que tu comprends toute seule [...] j'ai pris socio au final mais j'ai attendu le plus possible, parce que j'arrêtais de remonter en psycho alors c'est chaud, tu sais pas si ça vaut le coup d'attendre encore mais tu le fais, tu veux faire quoi d'autre ? »

31 Esther, classée parmi les Détaché·es

32 Ces situations amènent alors à des blocages. Les Aristocrates ont le privilège de ne pas subir cette attente en se voyant dès le premier tour proposer une formation. Admettons qu'un candidat souhaitant la formation A, demande les formations A et B, et n'est accepté qu'à la seconde, tandis qu'un autre candidat demande les mêmes formations en souhaitant la formation B mais n'est accepté qu'à la formation A, tous deux étant sur liste d'attente pour leur formation souhaitée, ils attendent en espérant voir leur classement dans les listes d'attente s'améliorer. Ces effets d'agrégations bloquent alors le jeu des listes d'attente et conduisent à une frustration pour les deux candidats.

« À Paris en psycho [...] j'ai pas pu y aller parce que trop loin trop cher (sic) [...] mais tu regardes quand même, tu attends, au cas où t'aies pas le reste t'as un truc [...]. Tout le monde doit faire pareil. Ou au moins une grande partie. »

33 Amandine, classée parmi les Compulsif-ves

34 Les entretiens effectués entre les différents tours de la procédure révèlent que le jeu des listes d'attente semble anxiogène et interminable. Les étudiant-es se retrouvent à accepter une proposition, car la rentrée approche et la problématique de la poursuite d'études se conjugue avec celle du logement.

35 L'opacité ressentie de la plateforme ne semble pas faciliter la chose.

« Trouver l'appart c'est une galère. C'est toujours dans ta tête »

36 Justine, classée parmi les Détaché-es

« J'ai eu l'internat à Pau trois jours après la fermeture théorique de Parcoursup. On était sur le point de signer le bail de l'appart, et on avait déjà payé le loyer d'avance. On n'a eu aucune info comme quoi c'était possible une situation comme ça. »

37 Morgan, classé parmi les Aristocrates

38 Le suivi *in itinere* permet la mise en valeur de changements de postures vis-à-vis de la procédure des individus classés chez les Détaché-es. En amont des résultats, lors de la phase consistant en la préparation des vœux et des projets de formation motivés, il-elles adoptent une posture assez distante, ne manifestent et n'avouent pas ressentir de l'inquiétude par rapport à tout cela. En revanche, tout s'accélère lors de la phase de réception des résultats et, pour ainsi dire, des positions dans les listes d'attente.

« On nous a rien dit sur comment faire nos CV, comment écrire les lettres, comment faire nos trucs. J'aurais dû me mettre la pression avant, là c'est chaud. »

39 Justine, classée parmi les Détaché-es

40 Les Aristocrates ne sont pas systématiquement exemptes de cette attente. En revanche, ce qui diffère chez elles et eux, c'est l'absence d'inquiétude eu égard de cette attente. Cette sérénité peut s'expliquer par plusieurs raisons. Tout d'abord, quand bien même les Aristocrates peuvent se retrouver sur des listes d'attente, cela n'est pas forcément le cas dans chacun de leurs vœux. En outre, une position très haute sur ces listes les invite indéniablement à relativiser sur leur sort. En d'autres termes, quand bien même ils-elles doivent attendre, non seulement sont-ils-elles certaines de ne pas se retrouver sans aucune solution car elle n'est pas systématique, mais de surcroît cette attente est modérée et parfaitement acceptable. Dans certains cadres, il-elles peuvent s'en amuser.

« J'ai eu presque tout d'accepté, sauf deux prépas, et évidemment c'était les meilleures prépas de Paris [...] donc j'ai attendu et j'ai fini par avoir celle que je voulais vraiment le plus. Je l'ai pas acceptée de suite [...] j'étais vraiment curieuse, je voulais trop savoir si l'autre aussi allait m'accepter. Du coup, au bout d'un moment, j'ai aussi été prise à l'autre. J'étais contente, je me dis que j'ai vraiment été prise absolument partout. »

41 Juliette, classée dans les Aristocrates

## Conclusion

42 La procédure de Parcoursup présente des caractéristiques qui lui sont propres : la rédaction des « projets motivés », la constitution de CV, mais surtout une absence de hiérarchisation des vœux qui entraînent indubitablement des listes d'attente. En

interrogeant dans un premier temps la fabrique des projets, nous avons pu poser les prémisses d'une sociologie de l'épreuve sur Parcoursup. La jeunesse est une période transitoire et préparatoire vers l'âge adulte (Galland, 2011 ; Zaffran, 2010) alors même que de nouveaux enjeux scolaires surgissent du fait de la massification scolaire, l'emprise du diplôme est croissante en France (Dubet et al., 2010), et les jeunes individus sont socialisés aux valeurs et à la croyance en la méritocratie (Duru-Bellat & Tenret, 2009). Les ressources économiques, matérielles, familiales et émotionnelles diffèrent d'une situation à une autre, les individus ne sont ni égaux entre eux en rapport à leur expérience lycéenne, ni face à n'importe quelle autre épreuve : c'est ainsi que l'orientation et Parcoursup sont considérés comme tels.

- 43 Il apparaît dès lors que le processus auquel la plateforme oblige fait écho à l'ensemble des ressources à disposition de ses candidat·es. En tentant de régler le problème de manipulabilité de la procédure, Parcoursup expose ses candidat·es à de nouvelles incertitudes et inquiétudes que peut générer l'attente à laquelle le processus oblige en plaçant ses candidat·es dans des horizons temporels plus diffus. Les entretiens montrent que ces incertitudes prolongent les périodes d'attentes subies par les candidat·es les moins dotées en ressources en les inclinant à attendre l'amélioration de leur positionnement, ce qui crée des effets pervers. Ils montrent également que les lycéen·nes classés dans la catégorie des Compulsif·ves présentent une appréhension de ce qu'il·elles appellent « l'algorithme » dont il·elles craignent un résultat injuste et donc il·elles perçoivent le fonctionnement comme opaque et arbitraire. Par ailleurs, au fil du processus, beaucoup de candidat·es qui l'estimaient juste changent d'avis au regard de leurs résultats, mais également de ceux de leurs pairs. C'est alors en cette temporalité particulière corolaire au processus de transition du secondaire au supérieur que les différences en capital émotionnel se jouent lorsque l'épreuve de Parcoursup nécessite une gestion de l'attente, du stress et de l'inquiétude, et de surcroît d'un maintien de l'estime de soi que pourrait éroder les refus que reçoivent certaines candidat·es, en témoigne l'apparition, non plus d'un « quasi-marché » (Dupriez & Dumay, 2011 ; Felouzis et al., 2013), mais d'un véritable « marché de l'anxiété » (Allouch, 2018), investi par les structures aux « frontières de l'école » (Rayou, 2015) comme les cabinets de coaching privés ou encore pléthore d'établissements privés dont l'argument phare consiste à enlever « l'épine Parcoursup » du pied des lycéen·nes.
- 44 Le site internet Diplomeo.com répertorie notamment l'ensemble des formations du supérieur qui recrutent hors de ce circuit institutionnel, suggérant d'une part aux candidat·es ne voulant pas subir la procédure de s'y intéresser, mais d'autre part aux déçues de Parcoursup de simplifier leur (ré)orientation en choisissant cette option. Plus encore, Parcoursup provoque, depuis 2018, un véritable appel d'air pour les cabinets de conseil où des « coachs en orientation » facturent entre 300 et 1 000 euros des services allant du simple bilan de personnalité, du point sur les compétences et les envies jusqu'à un accompagnement concret sur la plateforme Parcoursup. La société Tonavenir.net commercialise ainsi un « pass sérénité PARCOURSUP » facturé 500 euros. Un service aidant aux stratégies ainsi qu'aux choix d'orientation, soulageant le·a candidat·e de la manipulation de l'interface numérique, mais également de l'écriture des « projets de formation motivés ». Somme toute, nombreuses sont les entreprises de ce genre à centrer leurs publicités sur les tourments des lycéen·nes ainsi que de leurs parents (Oller, 2020). Force est de constater que les inquiétudes sont lucratives et

certaines « espaces intermédiaires » (Roulleau-Berger, 2003) se nourrissent des fruits verts des tracas des candidat·es.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Allouch, A. (2018, avril). Les étudiants livrés au marché de l'anxiété. *Le Monde diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/04/ALLOUCH/58539>
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école / stratégies éducatives des familles*. Stock.
- Banducci, R. (1967). The effect of mother's employment on the achievement, aspirations, and expectations of the child. *Personnel & Guidance Journal*, 46(3), 263-267. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1967.tb03182.x>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez, les filles !* Seuil.
- Belghith, F., Carvalho, H., Ferry, O., & Tenret, É. (2019). L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés, *OVE infos* (39). <http://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n39/>
- Berthelot, J.-M. (1990). Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés Contemporaines*, 4(1), 109-122. <https://doi.org/10.3406/socco.1990.978>
- Bouchard, P. (2019, 16 janvier). Parcoursup : pourquoi les vœux ne sont pas hiérarchisés ? (J. Teillard, interview exclusive). *Touteduc.fr*. <http://www.touteduc.fr/fr/scolaire/id-15747-parcoursup-pourquoi-lesvoeux-ne-sont-pas-hierarchises-jteillard-interview-exclusive>
- Charles, N., Le Pape, M.-C., Portela, M., & Tenret, É. (2019). Soutenir le jeune et son projet : Les logiques éducatives parentales à l'épreuve de l'insertion professionnelle. *Revue française des affaires sociales*, 2, 119-142. <https://doi.org/10.3917/rfas.192.0119>
- Dubet, F. (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Le Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197. <https://doi.org/10.3917/socio.002.0177>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : Classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, (35), 109-121. <https://doi.org/10.7202/005092ar>
- Dubins, L. E., & Freedman, D. A. (1981). Machiavelli and the Gale-Shapley Algorithm. *The American Mathematical Monthly*, 88(7), 485-494. <https://doi.org/10.2307/2321753>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasimarchés scolaires : Au bénéfice de qui ? *Revue française de pédagogie*, 176, 83-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.3201>
- Durkheim, E. (2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. In M. Duru-Bellat, G. Farges, & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie de l'école* (5<sup>e</sup> ed, pp. 181-205). Armand Colin.

- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : Quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50, 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Gale, D., & Shapley, L. S. (1962). College Admissions and the Stability of Marriage. *The American Mathematical Monthly*, 69(1), 9-15. <https://doi.org/10.2307/2312726>
- Galland, O. (2000). Entrer dans la vie adulte : Des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. *Économie et Statistique*, 337(1), 13-36. <https://doi.org/10.3406/estat.2000.7494>
- Galland, O. (2009). *Les jeunes*. La Découverte.
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse* (5<sup>e</sup> ed.). Armand Colin.
- Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Panthéon.
- Gojard, S. (2010). *Le métier de mère*. La Dispute.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1975). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. McGraw-Hill.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, n° 9(1), 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Illouz, E. (2006). *Les sentiments du capitalisme*. Seuil.
- Jaffré, J., & Muxel, A. (2000). Chapitre 1. S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? In P. Brechon, A. Laurent, & P. Perrineau (Eds.), *Les cultures politiques des Français*, (pp. 17-p. 52). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.brech.2000.01.0017>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lescarret, O. (1999). Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés : Familles et école. *Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés : Familles et école*, 3(1-2), 77-94.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3e éd.). La Découverte.
- Oller, A.-C. (2020). *Le coaching scolaire : Un marché de la réalisation de soi*. Presses Universitaires de France.
- Percheron, A. (1983). Famille et socialisation de l'enfant. *Revue française des affaires sociales*, (3), 107-132.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école*. Presses Universitaires de Vincennes.
- Rouleau-Berger, L. (2003). Production of intermediate Spheres. *Hermès, La Revue*, 36(2), 147-156. <https://doi.org/10.4267/2042/9370>
- Safont-Mottay, C., & Lescarret, O. (2008). Chapitre 5. Éducation familiale et mobilisation scolaire des adolescents en milieu défavorisé. In G. Pithon, C. Asdih, & S. Larivée (Eds.), *Construire une communauté éducative* (pp. 91-107). De Boeck Supérieur.

Stromboni, C. (2018, 17 juillet). L'extrême lenteur de Parcoursup inquiète établissements et futurs étudiants. *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/07/17/lextreme-lenteur-de-parcoursupinquiete-etablissements-et-futursetudiants\\_5332465\\_4401467](https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/07/17/lextreme-lenteur-de-parcoursupinquiete-etablissements-et-futursetudiants_5332465_4401467)

Truc, H., Alderson, M., & Thompson, M. (2009). Le travail émotionnel qui sous-tend les soins infirmiers : Une analyse évolutionnaire de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 97(2), 34-49. <https://doi.org/10.3917/rsi.097.0034>

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

Yudkin, S., & Holme, A. (1969). *Working Mothers and Their Children*. Sphere.

Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence : Entre contrainte et liberté*. Presses Universitaires de Rennes.

Zaffran, J., & Pouchadon, M.-L. (2010). Chapitre VII - La recomposition des pratiques culturelles des adolescent(e)s Terrain français, éclairages québécois. In S. Octobre (Ed.), *Enfance & culture : Transmission, appropriation et représentation* (pp. 167-186). Paris : Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octo.2010.01.0167> ». In *Enfance & culture* (p. 167-186).

Zazzo, B. (1992). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Presses Universitaires de France.

## NOTES

1. « il n'y a pas de sélection » assure Frédérique Vidal sur le plateau de Public Sénat le 23 avril 2018.
2. L'usage conceptuel du stress s'inspire des travaux de Lazarus qui considère que le stress est la conséquence d'une situation évaluée par l'individu comme impliquant et excédant ses « ressources adaptatives » (Lazarus, 1966), ce qui implique que le stress dépend de la situation environnementale de l'individu, mais également des ressources ou des « capacités de faire face ».
3. L'accent est également placé sur la clarté du projet d'avenir : un projet « peu clair » signifie dès lors que le ou la candidat.e n'a aucune idée de projet professionnel, ni même de domaine. Lorsqu'un domaine d'études ou d'emploi est fixé, sans précisément de connaissance du cursus préférentiel ni d'une profession précise, le ou la candidat.e dispose d'un projet « assez clair ». Lorsque'il-elle a connaissance d'une profession précise et du parcours d'études nécessaire et souhaité, son projet est « très clair ».

---

## RÉSUMÉS

Depuis son annonce en 2017, la loi Orientation et Réussite des Étudiants (ORE) et par extension Parcoursup ne cesse de faire couler de l'encre. La sélection en première année de licence est dénoncée comme inégalitaire et arbitraire. En suivant sur le temps long une cohorte de 34 lycéen·nes de la région Nouvelle-Aquitaine, ces inégalités se révèlent. Elles peuvent être de nature économique, mais également émotionnelles. Sous le prisme de ces inégalités, différents parcours se distinguent : ceux des Aristocrates, des Détaché·es, des Compulsif·ves, et des Contrarié·es. Si certain·es préparent la procédure en ressentant moins d'inquiétude que d'autres,

la phase des listes d'attentes rebat certaines cartes. Somme toute, l'opacité ressentie des critères d'admission est source de stress chez les moins dotés en ressources sociales et émotionnelles.

Since its announcement in 2017, the Orientation et Réussite des Étudiants Act (ORE) and by extension Parcoursup has continued to generate critics. The selection in the first year of the university is denounced as unequal and arbitrary. By following a cohort of 34 high school students from the Nouvelle-Aquitaine french region over the long term, these inequalities are revealed. They can be economic, but also emotional. Through the prism of these inequalities, different paths stand out: those of the "Aristocrates", the "Detachées", the "Compulsives", and the "Contrariées". While some prepare for the procedure with less anxiety than others, the waiting lists phase reshuffles some cards. All in all, the perceived opacity of admission criteria is a source of stress for those least endowed with social and emotional resources.

## INDEX

**Mots-clés** : sélection, émotions, inégalités, parcours, université, Parcoursup

**Keywords** : selection, emotions, inequalities, course, university, Parcoursup

## AUTEUR

### ALBAN MIZZI

Doctorant Sociologie, Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux

Thèmes de recherche : sociologie de l'éducation, orientation dans l'enseignement supérieur.

albanmizzi@gmail.com