



Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède

Nicolas Charles

► To cite this version:

Nicolas Charles. Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède. Sociologie. Université Bordeaux II Victor Segalen, 2013. Français. <NNT : 2013BOR22034>. <tel-05383569>

HAL Id: tel-05383569

<https://shs.hal.science/tel-05383569v1>

Submitted on 26 Nov 2025

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

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



HAL Authorization

Thèse pour le Doctorat de l'Université Bordeaux 2
Ecole doctorale : Sociétés, Politique, Santé publique
Spécialité : Sociologie

JUSTICE SOCIALE ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède

Soutenue publiquement le 14 juin 2013

par
Nicolas CHARLES

Directeur de thèse : François DUBET

Jury :

François DUBET, Professeur à l'Université Bordeaux Segalen, Directeur d'études à l'EHESS

Olivier GALLAND, Directeur de recherche au CNRS

Yann LEBEAU, *Senior Lecturer* à l'Université d'East Anglia (Angleterre)

Christine MUSSELIN, Directrice de recherche au CNRS

Éric VERDIER, Directeur de recherche au CNRS

Remerciements

Cette thèse est le résultat d'un long cheminement personnel mais également le fruit de rencontres qui ont contribué, à bien des égards, à façonner ce travail et, surtout, à m'encourager à avancer.

Je voudrais d'abord remercier mon directeur de thèse, François Dubet. Je lui adresse toute ma gratitude pour ses conseils avisés ainsi que pour la confiance qu'il m'a accordée dès nos premiers échanges. Son accompagnement intellectuel et moral tout au long de la thèse a été déterminant pour mener cette recherche à son terme.

Merci aux membres du jury, qui ont accepté de lire et de juger ce travail, particulièrement à Christine Musselin et Eric Verdier, qui ont bien voulu être les rapporteurs de cette thèse.

Je ne peux être que reconnaissant envers les étudiants qui ont accepté de partager avec moi un peu de leur vie. Et avec eux, tous les acteurs de l'enseignement supérieur (directeurs d'établissements, responsables administratifs, enseignants-chercheurs, etc.) sans qui je n'aurais pas pu me « plonger » dans mes terrains de recherche et rencontrer les étudiants.

Ce travail doit également beaucoup aux échanges menés avec nombre de chercheurs. Un grand merci à Gaële Goastellec qui a réussi à se montrer encourageante dès mes premiers textes exploratoires. Les échanges au sein du Centre Emile Durkheim ont également été fructueux, notamment avec mes collègues doctorants. Je dois remercier l'université, l'école doctorale et le laboratoire pour leur soutien financier tout au long de la thèse. Les enseignements donnés en Licence, avec le soutien de l'équipe administrative, ont donné un peu souffle, au moment opportun, à ce travail.

Je remercie également Olivier Galland et Marie Duru-Bellat, qui ont pu me recevoir au début de ma recherche et permis d'entreprendre plus efficacement ce travail. J'ai également pu discuter de mes recherches pendant divers séminaires et colloques, notamment organisés par le Resup. Je remercie également Cécile Van de Velde pour nos échanges et, surtout, pour avoir montré la voie d'une comparaison internationale qualitative et rigoureuse.

J'ai aussi eu la chance d'échanger avec des chercheurs en Angleterre, via un séjour d'un mois financé par la Maison française d'Oxford (MFO) au début de ma thèse : merci à la MFO, à Vikkie Boliver et à Cécile Deer. J'ai également pu rencontrer Ruth Williams et discuter lors d'un séminaire à la *Society for Research into Higher Education* ; j'en remercie Patrick Ainley et Matthew Cheeseman. En Suède, je suis reconnaissant à Mikael Börjesson et Donald Broady d'avoir bien voulu me recevoir dans le laboratoire de sociologie de l'éducation de l'université d'Uppsala, et à tous les chercheurs qui ont ainsi pu mettre en exergue les limites

du système d'enseignement supérieur suédois. Je remercie aussi Kristina Sonmark pour les échanges constructifs au sujet de ma thèse.

J'exprime aussi ma reconnaissance aux personnes qui se sont prêtées au travail de relecture critique de mes textes, en particulier en fin de parcours : Maïtena Armagnague, Michaël Brückert, Solenn Carof, Aurélien Casta, Pierre Courtioux, Romain Delès, Quentin Delpech, Jules Donzelot, Fanny Lung, Neil Martin, Guillaume Mesmin, Anne-Claudine Oller, Elise Tenret, Anne Unterreiner.

Je remercie mon employeur actuel et mes collègues pour la compréhension dont ils ont fait preuve devant mon cumul d'activité, et Thierry Chevaillier pour avoir pensé à moi au bon moment.

J'ai une pensée particulière pour Mona et Anne-Sophie, qui ont contribué à améliorer le texte sur la forme et tenter de débusquer toutes les coquilles, et pour Johaan et les « G.S. », dont le soutien affectif et les échanges intellectuels au-delà de la thèse ont égayé mon parcours de recherche.

Tout au long de la thèse, j'ai pu largement puiser mon énergie dans le soutien inconditionnel d'Hélène et de mes parents, puis, pour terminer la rédaction, dans mon émerveillement devant les progrès continus de Marius. Comme la thèse constitue une période de permanente remise en question existentielle, je suis infiniment reconnaissant à Hélène pour sa patience et son soutien dans les moments les plus difficiles.

Résumé

Titre : Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède

La comparaison internationale sur laquelle repose la thèse vise à analyser la signification sociale que peut prendre la justice dans le cadre des études supérieures et de l'expérience des étudiants. En empruntant aussi bien à la sociologie de l'expérience qu'aux théories de l'action publique et qu'à la philosophie appliquée de la justice, il s'agit de dépasser une vision normative de la définition de ce qui est (in)juste, bien souvent limitée au seul examen des inégalités d'accès aux études selon l'origine sociale. En complément des travaux portant sur les inégalités dans l'enseignement supérieur, ce travail cherche à identifier les conceptions de justice – largement implicites – qui fondent la légitimité de ces inégalités, ainsi que les mécanismes sociaux qui contribuent à mettre en acte cette recherche de justice sur quatre dimensions cruciales pour les étudiants : le financement des études, les mécanismes de sélection et d'admission, l'accès à l'emploi et, enfin, les modalités de formation. A cette fin, cette recherche s'attache constamment à analyser les expériences individuelles des étudiants au regard de l'agencement d'institutions et de normes sociales, qui fonde l'organisation propre à chaque système d'enseignement supérieur.

Dans le droit fil des analyses en termes de modèles sociaux, et afin de rendre compte de l'influence du contexte national sur la définition de la justice dans l'enseignement supérieur, cette thèse compare trois pays aux systèmes d'enseignement supérieur massifiés mais présentant des histoires et des structures universitaires variables : l'Angleterre, la Suède et la France.

Fondée sur le croisement d'une étude documentaire (rapports publics notamment), d'une analyse secondaire d'enquêtes quantitatives (en particulier les enquêtes Eurostudent III et Reflex) et d'une soixantaine d'entretiens semi-directifs conduits auprès d'étudiants, cette thèse met en lumière la diversité des interprétations de la justice selon les pays, et témoigne, en définitive, de la cohérence des systèmes nationaux d'enseignement supérieur tant en termes de formes d'expérience étudiante, de modes d'organisation des études que de conceptions de la justice dans l'enseignement supérieur.

Ce travail a ainsi permis d'établir que, les études constituant une période de la vie, quasiment statutairement dédiée à la formation initiale, le souci de l'insertion professionnelle prime, en France, sur toute autre fonction sociale des études supérieures. Or, tel n'est pas la règle, ni en Suède, où les études, ne représentant qu'une activité sociale parmi d'autres, relèvent d'une

quête d'épanouissement personnel, ni en Angleterre, où les étudiants aspirent à apprendre de leurs études, expérience qui englobe la formation mais également l'ensemble de la vie sociale à l'Université et au-delà de ses murs. Cette thèse approfondit également l'exploration, dans l'enseignement supérieur, des modèles d'action publique traditionnellement perçus comme marchand en Angleterre, universaliste en Suède et académique en France. Enfin, elle met en lumière la façon dont les principes de justice (égalité, mérite, autonomie) sont hiérarchisés, articulés et interprétés dans ces trois systèmes d'enseignement supérieur, et les mécanismes sociaux par lesquels ces conceptions de justice sont mises en œuvre dans la pratique. Elle permet alors de relativiser la notion d'« études supérieures », telle qu'elle est conçue en France, et de mettre au jour la nature éminemment sociale de la caractérisation, comme justes ou injustes, des inégalités dans l'enseignement supérieur.

En définitive, le système anglais intègre les étudiants au sein d'une communauté universitaire forte, repose sur un modèle marchand et se donne comme objectif d'atteindre la compétition la plus équitable possible, tout en développant une autonomie plus large de choix pour les étudiants. Le système suédois est construit autour d'individualités autonomes, insérées dans un cadre organisationnel uniforme dont le but est de garantir l'égalité entre tous les citoyens. Dans le système français, les étudiants, pris dans des processus scolaires élitistes et dans une conception républicaine et corporatiste de l'égalité, s'inscrivent dans une logique stratégique marquée par l'injonction à l'insertion professionnelle. Dans chacun des pays, la justice repose ainsi sur un principe idéalisé : l'autonomie individuelle en Angleterre, l'égalité sociale en Suède, la méritocratie scolaire en France. Si chaque système d'enseignement supérieur en vient à définir une conception de justice qui lui est propre, bien au-delà du traditionnel objectif de l'égalité des chances, c'est que, en France comme en Angleterre et en Suède, il s'inscrit dans un contexte historique et sociétal, notamment via le modèle universitaire séculaire qui imprègne chaque pays, qui a peu à peu façonné les pratiques et les représentations des acteurs sociaux.

Mots-clés : justice, équité, égalité, mérite, autonomie, enseignement supérieur, expérience étudiante, financement, sélection, admission, formation, insertion professionnelle, Angleterre, France, Suède

Summary

Title: Social justice and higher education. A comparative study of England, France and Sweden.

This thesis dissertation uses international comparison as an analytical tool for studying the very social meanings of justice in the context of higher education and student experience. Drawing on numerous sources including the sociology of experience, public action theories as well as the applied theory of justice, the aim is to look beyond normative approaches to the definition of what is (un)just, often focusing exclusively on the question of unequal access to higher education according to social background. Complementing the existing literature on inequalities in higher education, this dissertation seeks to identify the – largely implicit – conceptions of justice that justify these forms of inequality. It also explores the social mechanisms that implement the aim of greater justice on four issues of crucial importance to students: selection and admittance processes, transition to work, the pathways of studies and, finally, their financing. In this perspective, emphasis is put on relating the individual experience of students to the organisational structure of each higher education system, defined by its institutional settings and prevalent social norms.

In an effort to better isolate the influence of national context on the definition of justice in higher education within the framework of a wider comparison of social models, this dissertation considers the case of three countries: England, France and Sweden. All three have long-established mass-education systems; yet they present significant variance in terms of history and institutional structure.

Combining the study of documentary sources (including public reports), a secondary analysis of quantitative surveys (most notably Eurostudent III and Reflex) and the results of sixty or more semi-directive interviews with students, this dissertation sheds light on the cross-national diversity of interpretations of justice and confirms the consistency of national higher education systems in terms of student experience, modes of organisation and conceptions of justice.

The following conclusions are defended on the basis of this work. First of all, in France, where studies are conceived as a period of initial training, transition to work is a primary concern that outweighs any other social function of higher education. That is not the case however in Sweden, where studies are considered as a social activity among others and part of a quest for personal realisation; nor is it the case in England, where students aim to a learning experience from their studies – a notion that covers academic content but also the whole

experience of University social life, both within and outside the walls of the institution. Secondly, it deepens the exploration of public action models in the context of higher education, models that are traditionally perceived as marketised in the English case, universalistic in the Swedish case and academic in the French one. Lastly, it also specifies the particular ways in which principles of justice (equality, merit, autonomy) are ordered, articulated and interpreted in these three systems, as well as the social mechanisms through which they are applied in practice. In doing so, it allows us to put into perspective the notion of “higher studies” as conceived in France, and to highlight the eminently social nature of the characterisation, as just or unjust, of inequalities in higher education.

Overall, the English system integrates students into a strong university community, relies on a marketised model and aims to create a level-playing field while developing freedom of choice for the students. The Swedish system is centred around autonomous individuals who evolve within a uniform organisational context whose mission is to guarantee equality between all citizens. Students in the French system, caught between elitist educational processes and a republican and corporative conception of equality, follow a strategic logic guided by employment perspectives. In each of these countries, justice takes the form of a different idealised principle: individual autonomy in England, social equality in Sweden, educational meritocracy in France. If each system has come to define the notion of justice in higher education in a way that is specific to it – beyond the traditionally common reference to promoting equality of opportunity –, it is because each one is rooted in a distinctive historical and societal context. In this respect, longstanding university models in all three countries have slowly shaped the practices and representations of their respective social actors.

Key-words: justice, fairness, equality, merit, autonomy, higher education, student experience, funding, selection, admission, training, transition to work, England, France, Sweden

Sommaire

Remerciements.....	3
Résumé.....	5
Summary	7
Sommaire.....	9
Introduction	13
Chapitre 1 : L'étude des conceptions de justice	21
I. La justice dans l'enseignement supérieur.....	21
I.1. De l'égalité des chances à l'équité	22
I.2. Equité et justice dans l'enseignement supérieur	25
II. Une enquête sociologique.....	29
II.1. Un raisonnement analytique combinant des approches micro- et macro-sociologiques....	29
II.2. Une recherche comparée Angleterre - France - Suède	32
II.3. Un jeu de contraste entre des « études de cas ».....	34
II.4. Une enquête par entretien auprès des étudiants.....	38
III. La présentation des études de cas.....	40
III.1. Les formations prestigieuses en Économie et Management	41
III.2. Les formations dites de démocratisation en Histoire	43
IV. Conclusion.....	45
Chapitre 2 : Les structures des systèmes d'enseignement supérieur.....	47
I. La hiérarchisation anglaise.....	47
I.1. Des universités inégales malgré un contexte institutionnel unifié.....	47
I.2. Un élargissement progressif de l'accès aux études supérieures	49
I.3. La prééminence du diplôme de Licence (<i>first degree</i>)	50
I.4. Un système secondaire éclaté	51
II. L'uniformité suédoise	52
II.1. Un paysage universitaire modérément segmenté	52
II.2. Un processus de massification abouti	53
II.3. La prépondérance du <i>Magisterexamen</i> (bac+4)	54
II.4. Une école secondaire relativement homogène	55
III. La segmentation française.....	56
III.1. Un grand nombre de filières d'études	56
III.2. Un processus de massification ancien.....	58
III.3. Un éclatement de la structure des diplômes et des niveaux d'études	60
III.4. Le lycée français, le « bac » et ses filières	61
IV. Analyse comparée.....	62
Chapitre 3 : L'accessibilité financière des études et l'autonomie matérielle des étudiants	67
I. Justice et financement des étudiants.....	68
I.1. L'analyse sociologique du financement des étudiants.....	68
I.2. Les expériences et les représentations des étudiants en matière de justice	70
II. Des modèles contrastés de financement des étudiants	73
II.1. Le deal anglais du « <i>high tuition, high aid</i> »	74
II.2. La gratuité des études et le financement de la vie étudiante en Suède.....	76

II.3. La disparité des modes de financement des études en France	78
II.4. Le financement des étudiants au prisme des systèmes d'État-providence	80
III. L'expérience des étudiants à l'aune des enjeux de justice	82
III.1. Une équité financière et une autonomie matérielle limitées en France à la différence de l'Angleterre et de la Suède.....	83
III.2. Une expérience hétérogène du financement en France, au regard de l'Angleterre et de la Suède	90
IV. Les représentations sociales des étudiants sur le financement des études	98
IV.1. En Angleterre, la primauté des bénéfices économiques individuels	99
IV.2. En Suède, un consensus sur les multiples fonctions des études supérieures.....	100
IV.3. En France, des représentations très contrastées.....	102
V. Conclusion	104
Chapitre 4 : L'admission dans les études supérieures, une question de mérite ?	107
I. La construction sociale du « juste » dans les systèmes de sélection et d'admission.....	108
I.1. Le mérite dans les procédures de sélection.....	108
I.2. Le mérite dans les systèmes d'admission	111
I.3. Les alternatives à la méritocratie scolaire.....	111
II. De l'application pragmatique du principe méritocratique à sa critique en Angleterre ..	112
II.1. Un système de sélection individualiste et relativement uniforme	113
II.2. L'idéal d'un « système d'admission juste »	119
II.3. Le dépassement de la méritocratie scolaire initiale	124
III. La garantie de la seconde chance en Suède	128
III.1. Un modèle de sélection universaliste et homogène	128
III.2. L'égalité scolaire comme fondement d'une admission juste	131
III.3. L'idéal de la seconde chance face au principe méritocratique.....	133
IV. L'idéalisation française de la méritocratie scolaire	136
IV.1. Une logique de sélection universaliste et diversifiée	137
IV.2. La lente émergence d'une réflexion sur le système d'admission	144
IV.3. La quête d'une justice procédurale parfaite au détriment de la seconde chance	146
V. Conclusion	150
Chapitre 5 : La juste utilité des études	153
I. Des modèles contrastés de relation des études avec l'emploi.....	154
I.1. En Angleterre, des études supérieures au service de l'employabilité des étudiants	155
I.2. En Suède, l'imbrication des études et des emplois, clef de voûte du <i>bildning</i>	158
I.3. En France, la pré-professionnalisation comme résultat de la persistance de la pensée "adéquationniste"	163
I.4. La structure des salaires et des emplois à la sortie des études.....	175
II. L'accès aux positions sociales, une question de mérite et d'autonomie	180
II.1. La transformation du mérite scolaire en mérite professionnel	181
II.2. Une expérience variable du déclassement et du désajustement	188
II.3. L'adéquation à tout prix des études et des emplois en France	197
III. Conclusion	203
Chapitre 6 : L'autonomie des étudiants dans la formation	207
I. Style éducatif et justice dans l'enseignement supérieur	207
I.1. L'identification des styles éducatifs	208
I.2. Le style éducatif entre égalité et autonomie	210
II. En Angleterre, le temps des expériences	211
II.1. Une organisation flexible des études	211
II.2. Une conception très large du <i>learning</i>	214
II.3. La différenciation des expériences au service de la démocratisation.....	218
III. En Suède, à chacun son cheminement	220
III.1. Une organisation des études à la carte	220
III.2. Apprendre à son rythme et à sa manière	224

III.3. Un processus d'individualisation garant de l'égalité des capacités	225
IV. En France, des études bien ordonnées.....	229
IV.1. Le poids du parcours traditionnel.....	229
IV.2. Des expériences d'apprentissage à géométrie variable	235
IV.3. Un cadrage des études favorable à l'autonomie intellectuelle et à l'égalité de chances .	238
V. Conclusion	240
Chapitre 7 : Des conceptions de justice au cœur des systèmes d'enseignement supérieur	
.....	245
I. Les formes d'expérience étudiante et les modes d'organisation des études supérieures .	246
I.1. Les principaux modèles historiques d'Université en Europe	246
I.2. Des expériences étudiantes par filières aux formes nationales d'expérience étudiante	248
I.3. Des régimes d'action publique aux modes d'organisation des études supérieures	250
II. En Angleterre, la communauté des individus, le marché et l'égalité pragmatique.....	251
II.1. S'intégrer pour mieux se former	252
II.2. Le développement d'un marché des savoirs.....	258
II.3. La visée pragmatique de l'égalité des chances.....	262
III. En Suède, les individualités, l'uniformité organisationnelle et l'égalité sociale.....	266
III.1. Expérimenter dans le but de se trouver	267
III.2. L' <i>enhetlighet</i> : « l'uniformité des procédures et l'égalité administrative »	270
III.3. La quête de l'égalité sociale.....	272
IV. En France, les « individus-trajectoires », l'élitisme et l'égalité républicaine	278
IV.1. Se projeter en vue de s'insérer	278
IV.2. La formation des élites de la Nation.....	286
IV.3. La recherche d'une stricte égalité de traitement.....	289
V. Conclusion	295
Conclusion générale.....	299
Bibliographie.....	309
Tables des illustrations	335
Annexes.....	337

Introduction

Un jeune tout juste arrivé d'Angleterre ou de Suède pour étudier en France ne peut qu'être surpris par l'organisation des parcours d'études, par le système de sélection sur concours ou par l'importance accordée aux titres scolaires plutôt qu'aux savoirs et aux compétences. De même, un jeune Français, fraîchement débarqué dans une université anglaise ou suédoise, ne serait pas nécessairement prompt à s'enthousiasmer de la liberté accordée dans le choix de son parcours d'études, compte tenu de la responsabilité qui en résulte, ou de l'ouverture des critères d'admission à l'entrée des formations supérieures au-delà des mérites proprement scolaires. Ce même étudiant pourrait bien être pris de vertige devant l'autonomie dont les individus disposent en Angleterre comme en Suède : ne suffit-il pas de choisir son parcours d'études parmi quelques options possibles et de ne plus en changer ? Face à un recrutement basé sur des critères multiples, cet étudiant français serait également étonné : n'est-ce pas la recherche du plus grand mérite scolaire qui permet de sélectionner le plus efficacement les meilleurs étudiants ? Ces quelques exemples suggèrent que le rapport des étudiants à leurs études est vraisemblablement différent en Angleterre, en France et en Suède. Cette recherche s'applique à décrire cette grande variété d'expériences individuelles et à l'expliquer par la diversité des politiques publiques imprégnées non seulement par des constructions sociétales et historiques mais aussi – et c'est là l'approche la plus novatrice de ce travail – par des *conceptions de justice* propres à chaque système d'enseignement supérieur.

Si la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994b) et la sociologie de l'action publique constituent deux approches traditionnelles de l'analyse sociologique des étudiants, faire de la justice sociale¹ dans l'enseignement supérieur un objet sociologique à part entière relève d'une approche plus originale. En effet, le champ de la sociologie de l'enseignement supérieur tend plutôt à discuter des inégalités, étant entendu au préalable qu'elles sont injustes. Lorsque les différences sociales sont considérées comme légitimes, les sociologues ne s'en soucient guère. Mais lorsqu'elles apparaissent comme illégitimes, les recherches sociologiques s'emploient à les mesurer et à les expliquer. L'analyse sociologique porte alors sur les inégalités, voire les injustices, et non sur le fondement de leur caractère injuste. En effet, ce dernier questionnement – en un mot, les inégalités décrites sont-elles injustes ou non ? – procède bien souvent d'un raisonnement implicite du sociologue par lequel les injustices en France découlent principalement des inégalités des chances d'accès aux études en fonction de l'origine sociale. En rupture avec cette approche, cette recherche repose sur le postulat que la

¹ On traite dans cette recherche de la justice sociale, à savoir d'une construction morale et politique dont l'objet est de parvenir à une société plus juste. Ce travail ne porte pas sur les autres sens du terme (juridique, divine, etc.).

justice sociale dans l'enseignement supérieur devrait être elle-même un objet d'études de la sociologie. Analyser les conceptions de justice propres à chaque pays revient à identifier par quels mécanismes une différence devient une inégalité, voire une injustice ou, autrement dit, à repérer les logiques sociales qui contribuent à transformer dans une société donnée une différence – par ailleurs tout à fait acceptable dans d'autres sociétés – en une inégalité insoutenable. Si nombre de recherches s'efforcent de mesurer les inégalités dans l'enseignement supérieur, l'étude des fondements de la légitimité des inégalités et des injustices a fait l'objet de peu de travaux. La raison principale est probablement l'hégémonie de l'égalité des chances. On comprend certes aisément les raisons qui font de cette notion un idéal "passe-partout" auquel aspirent toutes les sociétés modernes (Bell, 1972), mais comment expliquer alors que le mot d'ordre, apparemment homogène, de l'égalité des chances soit interprété de façon si contrastée selon les systèmes d'enseignement supérieur ?

Il convient ainsi d'examiner de près l'idée que se font les sociétés de la justice sociale dans l'enseignement supérieur. Suite à plusieurs enquêtes sur l'École (Dubet, 1999) et le monde du travail (Dubet, 2006), Dubet (2009) suggère que trois principes de justice permettent d'analyser ces enjeux de justice sociale chez les acteurs sociaux : l'égalité, le mérite et l'autonomie². Ces principes sont partiellement contradictoires, c'est pourquoi dès que l'un est privilégié, c'est souvent au détriment d'un autre. Ils sont certes mobilisés en Angleterre, en France et en Suède mais ils prennent une importance et une signification différentes selon les pays. C'est l'analyse des conceptions de justice dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de l'articulation, la hiérarchisation et l'interprétation des principes de justice dans les trois sociétés et dans leurs systèmes d'enseignement supérieur, qui constitue l'objet principal de notre travail. Cette recherche vise ainsi à comprendre la manière dont chaque société cherche à garantir la justice dans ce domaine. Les principes de liberté, d'égalité et de mérite sont-ils hiérarchisés différemment selon les pays ? Au-delà de la méritocratie scolaire, idéal prôné dans toutes les sociétés démocratiques, le principe méritocratique prend-il d'autres formes dans les trois pays ? Comment des sociétés peuvent-elles défendre de manière apparemment similaire l'égalité des individus tout en parvenant à des systèmes si dissemblables ? De quelle manière les sociétés prétendent-elles concilier l'égalité et la liberté, deux principes pourtant si souvent opposés dans la tradition sociologique ?

Ces questionnements ne sont pas anodins. En effet, les conceptions de justice contribuent à légitimer les inégalités dans l'enseignement supérieur. C'est parce que les principes de justice – que sont l'égalité, le mérite et l'autonomie – sont ordonnés et interprétés de manière singulière dans chaque système d'enseignement supérieur que les individus connaissent des situations personnelles diverses, que les chercheurs s'attardent sur des enjeux variés et que les décideurs tentent de résoudre des questions sociales différentes en matière d'enseignement supérieur. Or, n'est-ce pas l'intérêt de la sociologie d'expliquer ces phénomènes sociaux ? De

² L'autonomie est en réalité l'émanation de la liberté.

comprendre pourquoi ce qui est juste dans une société ne pourrait pas l'être dans une autre ? D'identifier les déterminants structurels de l'émergence de telles constructions sociales du « juste » ? D'appréhender, enfin, les critiques que les étudiants opposent à ces conceptions de justice et les stratégies d'adaptation qu'ils élaborent pour y faire face ?

Il importe d'identifier les conceptions de justice – largement implicites – qui fondent ce qui est juste et ce qui est injuste dans l'enseignement supérieur, au travers de mécanismes sociaux, propres à chacun des pays étudiés, qui contribuent à mettre en acte cette quête de justice. Nous ne prétendons pas ici évaluer le degré d'équité des systèmes d'enseignement supérieur et déterminer si un système est plus juste qu'un autre. On risquerait, sinon, de mesurer la justice à l'aune d'une conception retenue *a priori*, ce qui tendrait à biaiser la portée comparative de ces trois sociétés et de leur système d'enseignement supérieur. A l'inverse, tout l'intérêt de l'analyse consiste à ne pas s'arrêter à une norme de justice pré-établie par le chercheur, mais à étudier les modèles de justice sociale tels que les sociétés se les représentent et les mettent en œuvre dans l'enseignement supérieur.

Puisqu'il s'agit de dégager des conceptions de justice à l'échelle des sociétés, l'analyse comparée constitue la pierre angulaire de notre recherche. Le choix des trois pays (Angleterre, France, Suède) s'inscrit dans une tradition de travaux en sciences sociales qui ont mis en lumière l'existence de différents modèles de formation (voir notamment Verdier, 2008), voire de systèmes sociaux. De ce point de vue, on pense inévitablement aux modèles d'État-providence libéral, conservateur et social-démocrate (Esping-Andersen, [1990] 1999). Au-delà de la protection sociale, des pans entiers de la société, jusqu'à l'organisation même de l'enseignement supérieur (Willemse et de Beer, 2012), donnent lieu à des recherches distinguant les logiques libérale, conservatrice et sociale-démocrate³. Or, les trois pays étudiés, mobilisant à l'extrême ces référentiels, sont souvent considérés comme des parangons de ces modèles sociaux et, plus globalement, de ces conceptions du vivre-ensemble. Si les systèmes d'enseignement supérieur de ces trois pays paraissent très contrastés, ces variations – par exemple en matière de frais de scolarité et d'aides publiques aux étudiants (Pechar et Andres, 2011) – semblent renvoyer aux grands modèles sociaux déjà dégagés dans la littérature scientifique.

Le croisement de plusieurs niveaux d'analyse permet d'identifier le plus clairement ces conceptions de la justice sociale dans l'enseignement supérieur. En effet, chaque système met en acte sa propre conception de justice à travers ses institutions et ses représentations sociales, mais également l'expérience des individus qui y adhèrent et les critiquent à la fois. Chaque conception de justice repose donc sur un ensemble d'institutions, de représentations et d'expériences sociales qui, dans leurs interdépendances, forment une réponse cohérente et

³ Ces trois termes, utilisés par Esping-Andersen lui-même, s'inspirent des philosophies politiques qui leur sont associées. Ils doivent être compris dans ce sens précis, et non au travers du jugement de valeur qu'ils peuvent revêtir dans le langage commun.

propre à chaque pays au regard des enjeux de justice soulevés par l'expérience des étudiants dans l'enseignement supérieur. Faire fi de l'expérience des individus, c'est se départir, à peu de frais, de ce qui fait la réalité sociale des étudiants. Ignorer les institutions, c'est perdre le fil du contexte social dans lequel les individus évoluent et déploient leurs stratégies. Méconnaître les représentations sociales, c'est prendre le risque d'interpréter les institutions et les expériences sociales sans pouvoir en saisir la portée symbolique. L'analyse de ce triptyque expériences-institutions-représentations repose sur un échelon national, qui donne un aperçu du fonctionnement global du système, et un échelon local, qui illustre la variété des filières d'études au sein d'un même pays.

Au plan national, il convient d'apporter un éclairage global sur le fonctionnement des institutions, sur l'organisation du système d'enseignement supérieur, mais également sur l'expérience des étudiants d'un point de vue statistique. Les matériaux collectés sur les contextes nationaux sont principalement documentaires et quantitatifs : publications des Ministères en charge de l'enseignement supérieur et de leurs agences (financement, qualité, admission, etc.) ; l'enquête Eurostudent III sur les enjeux de financement des études supérieures ; l'enquête européenne Reflex en matière d'insertion professionnelle ; des données issues de diverses autres enquêtes internationales (OCDE et Eurostat notamment) ou nationales (Conditions de vie de l'Observatoire nationale de la vie étudiante en France, entre autres).

Au plan local, il importe d'examiner les logiques institutionnelles et individuelles en rendant compte de la diversité des formations supérieures et des expériences étudiantes. Pour cela, deux formations radicalement différentes (en termes de prestige et de caractère général/professionnel des études) mais *a priori* comparables entre les pays sont analysées : une formation prestigieuse (au regard des classements nationaux et internationaux) en Économie et Management et une filière universitaire en Histoire que nous appellerons ici « de démocratisation », compte tenu de son ouverture très forte aux publics d'origine populaire et plus généralement « non traditionnels »⁴ (minorités ethniques, handicapés, adultes, etc.). A l'échelle de ces deux filières dans chaque pays, les matériaux collectés sont de deux ordres : une dizaine d'entretiens avec des étudiants de chaque formation, et une analyse de la politique de l'institution (entretiens avec le personnel universitaire et recueil des supports d'information à destination des étudiants notamment). L'intérêt du choix de ces filières est double. D'une part, il permet de rappeler sans cesse au fil de l'argumentation qu'il n'existe pas une expérience unique dans chaque pays. Bien au contraire, l'expérience de chaque étudiant doit être replacée dans le contexte de sa formation et de son établissement. D'autre part, le choix de formations contrastées fonctionne comme un puissant instrument pour démontrer l'homogénéité interne à chaque pays. En effet, lorsque deux filières, traditionnellement si

⁴ Le terme n'est pas très usité en France à la différence de l'Angleterre, mais il est intéressant dans notre perspective comparée, à condition de comprendre « non traditionnel » comme une notion générique dont le périmètre varie dans les trois pays.

radicalement opposées dans un même pays, partagent finalement nombre de traits communs que tout oppose aux formations des autres pays, ne devons-nous pas en déduire que l'échelon national est un facteur explicatif déterminant ? Tel est le pari argumentatif de notre raisonnement comparé intra et international : saisir le niveau national en contrastant les contextes locaux.

L'objectif scientifique le plus évident de cette recherche réside dans la mise en œuvre d'une comparaison qualitative et globale de trois systèmes d'enseignement supérieur. Dans le champ de la sociologie de l'enseignement supérieur, les enquêtes internationales existantes présentent deux limites principales si l'on tient compte de notre objet d'analyse. D'abord, pour des raisons de spécialisation, ces comparaisons se réduisent souvent à l'étude de domaines restreints de l'enseignement supérieur et de l'expérience étudiante : la transition vers l'emploi (Shavit et Müller, 1998 ; Allen et van der Velden, 2007) ; les conditions d'études et de vie (HIS, 2008) ; la stratification scolaire et sociale (Shavit et Blossfeld, 1993 ; Erikson et Jonsson, 1996 ; Arum, Gamoran et Shavit, 2007). En outre, si la diffusion des outils statistiques et les coopérations entre universitaires facilitent largement ces comparaisons, les enquêtes internationales reposent principalement sur des méthodes quantitatives et les démarches plus qualitatives sont faiblement représentées. Malgré des résultats très intéressants – largement mobilisés ici –, la sociologie comparée de l'enseignement supérieur manque encore de travaux qualitatifs permettant de faire émerger une vision systémique des modèles nationaux d'enseignement supérieur.

Cet objectif se décline en deux questionnements. Premièrement, cette enquête explore les enjeux de justice dans l'enseignement supérieur, peu développés jusqu'à présent dans les recherches comparées sur l'enseignement supérieur (Brennan et Naidoo, 2008). Outre qu'elle s'attache à dépasser la mesure normative de ce qui serait injuste, notre travail contribue à compléter et à unifier des analyses pour le moment parcellaires et morcelées sur les conceptions de justice dans l'enseignement supérieur. Certains travaux très bien documentés, d'ailleurs très précieux ici, ont déjà porté sur les enjeux d'admission (Goastellec, 2008*b* et 2010*b*) et de formation (Meuret, 2007 ; Osborn, Broadfoot *et al.*, 2003). Au-delà de ces thématiques dans le champ de l'enseignement supérieur, dans quelle mesure pouvons-nous dégager des conceptions de justice sociale à l'échelle des systèmes d'enseignement supérieur ? Deuxièmement, notre travail examine le rapport que les étudiants entretiennent vis-à-vis de leurs études. Notre comparaison qualitative vise ainsi à relativiser les notions d'« études supérieures » et d'« étudiant » telles qu'elles sont conçues en France. Il ne fait guère de doute qu'en France, étudier relève généralement de la formation initiale et sert principalement à s'insérer sur le marché du travail (Van de Velde, 2008). Pour autant, cette forme d'expérience étudiante est-elle répandue dans d'autres pays ? Étudier ne prend-il pas une toute autre signification sociale en Angleterre et en Suède ?

Ces objectifs de recherche témoignent de l'évolution possible du système d'enseignement

supérieur français. La distinction entre les modèles sociaux (libéral, social-démocrate, conservateur) ne sert pas seulement de cadre comparatif, elle éclaire également la dynamique du modèle social français pour les années à venir. Les évolutions récentes du système d'enseignement supérieur en France affectent déjà les étudiants et on peut imaginer qu'elles les concerneront de plus en plus directement lorsque des réformes d'ampleur s'attacheront aux enjeux de sélection, de financement ou encore d'insertion professionnelle. Si l'on exclut le *statu quo* – certes toujours possible –, l'alternative la plus crédible qui se dessine oppose deux inclinaisons possibles vers une logique libérale ou sociale-démocrate. En présentant les politiques publiques menées en Angleterre et en Suède, en particulier sous l'angle des conceptions de justice qu'elles impliquent, cette recherche ouvre des perspectives sur les évolutions envisageables du modèle français et les difficultés d'importation de réformes empreintes d'une conception profondément libérale ou sociale-démocrate de la société.

En définitive, cette recherche se fixe trois objectifs : comparer les formes d'expérience étudiante et les principes d'organisation des études en Angleterre, en France et en Suède afin de saisir les conceptions de justice dans l'enseignement supérieur ; identifier le contexte historique et sociétal qui a contribué à forger ces trois systèmes d'enseignement supérieur ; retranscrire les critiques des acteurs sociaux, notamment des étudiants, envers la conception de justice propre à leur société.

A cette fin, il convient tout d'abord de situer notre démarche dans une perspective plus théorique sur les relations entre la justice sociale et l'enseignement supérieur, d'explicitier de manière détaillée notre méthode d'enquête et de présenter l'ensemble des matériaux recueillis (Chapitre 1). Il importe ensuite de poser le cadre empirique de cette recherche comparée au travers de la description des structures des trois systèmes d'enseignement supérieur étudiés (Chapitre 2). Ces deux premiers chapitres ouvrent la voie à l'analyse de notre objet d'étude. Il peut sembler vaste et complexe à appréhender de manière globale, c'est pourquoi ce travail doit débiter par une première démarche analytique distinguant quatre étapes majeures de la vie d'un étudiant. Dans un premier temps, nous examinons les procédures de sélection à l'entrée des études et la relation entre l'école secondaire et l'enseignement supérieur (Chapitre 3). Parce que l'accès aux formations supérieures pose également la question du coût des études, nous analysons dans un deuxième temps les modalités de financement des étudiants (Chapitre 4). Nous réalisons dans un troisième temps une comparaison de l'accès à l'emploi pour les diplômés du supérieur et des conceptions de la relation des études avec l'emploi dans les trois sociétés (Chapitre 5). Dans un quatrième temps, nous nous attachons à analyser la formation elle-même et, plus particulièrement, l'organisation des études et le processus d'apprentissage propres à chaque système d'enseignement supérieur (Chapitre 6). De la comparaison transversale des quatre grands axes d'analyse retenus, nous tirons alors une synthèse, mettant ainsi en lumière la variété des formes d'expérience étudiante, des modes

d'organisation des études supérieures et des conceptions de justice dans l'enseignement supérieur en Angleterre, en France et en Suède⁵ (Chapitre 7).

⁵ Aucune hiérarchie n'est mise en avant entre l'Angleterre, la France et la Suède. Afin d'étudier le cas français au regard des systèmes étrangers, nous privilégierons tout au long de l'analyse la présentation des systèmes anglais et suédois avant celle du cas français.

Chapitre 1 :

L'étude des conceptions de justice

En France comme en Angleterre et en Suède, l'analyse sociologique des systèmes d'enseignement supérieur identifie notamment les inégalités sociales qui parcourent l'expérience des étudiants. En raisonnant en termes de justice, nous nous plaçons en amont de cette approche. Notre recherche se donne en effet pour objectif d'examiner les fondements de la légitimité des inégalités qui se forment dans l'enseignement supérieur. En quoi ce questionnement s'insère-t-il dans l'évolution des recherches récentes en sociologie de l'éducation ? Comment caractériser, dans une première approche, les enjeux de justice sociale dans l'enseignement supérieur ? Quelle méthode d'enquête pouvons-nous envisager afin de mieux cerner ces enjeux ?

Ce chapitre vise à mieux appréhender cette notion de *conception de justice dans l'enseignement supérieur* et à préciser l'appareil méthodologique qui accompagne notre démonstration. Dans cet objectif, un bref rappel sur l'émergence des enjeux de justice dans le monde scolaire permettra d'explicitier les relations entre justice et enseignement supérieur. Seront ensuite exposés le cadre d'analyse de l'enquête ainsi que les méthodes et les matériaux mobilisés. Les deux études de cas retenues dans chacun des pays seront alors présentées de manière détaillée.

I. La justice dans l'enseignement supérieur

Les recherches sur les inégalités dans l'enseignement supérieur tendent à se concentrer sur la seule mesure des inégalités des chances. Ici, nous aborderons ces enjeux sous un angle différent, celui de la justice. Après avoir retracé l'évolution des problématiques sociologiques sur l'équité dans le monde scolaire, nous présenterons quelques réflexions sur la justice dans l'enseignement supérieur. Nous formulerons alors une première définition de l'objet principal de cette recherche que sont les conceptions de justice dans l'enseignement supérieur.

I.1. De l'égalité des chances à l'équité

La conception traditionnelle des inégalités dans l'enseignement supérieur

Clancy et Goastellec (2007) schématisent bien l'évolution historique des normes de l'égalité dans l'enseignement supérieur en vigueur depuis le 19^{ème} siècle jusqu'à nos jours, c'est-à-dire le passage du mérite hérité à l'égalité des droits, puis à l'égalité des chances. Dans les sociétés où le système d'enseignement supérieur était peu développé, poursuivre des études procédait d'un privilège hérité. A mesure de la massification des formations supérieures, chaque système s'est efforcé d'assurer une égalité des droits, ouvrant ainsi la possibilité, certes souvent formelle, de poursuivre des études. Le souci de démocratiser l'éducation a finalement conduit à viser une égalité "réelle", en vertu de laquelle chaque individu devrait pouvoir accéder à l'éducation selon son mérite. En somme, en aspirant à l'égalité des chances, les systèmes contemporains d'enseignement supérieur cherchent désormais à concrétiser l'objectif d'égalité des droits. Dans cette perspective, chaque système vise à organiser une compétition équitable, dans laquelle les individus auraient, à mérite égal, des chances comparables de parvenir aux échelons les plus élevés de la hiérarchie scolaire.

Le principe d'égalité des chances s'est ainsi peu à peu imposé comme la norme égalitaire prédominante, car il prend sa source dans l'idéal démocratique des sociétés occidentales contemporaines (Bell, 1972). Au-delà même de l'école, il imprègne les conceptions de la mobilité sociale. L'égalité des chances scolaires est en effet plus cruciale à la réalisation de l'idéal démocratique que ne le sont l'égalité des droits et l'égalité des résultats. D'un côté, la première paraît insuffisamment contraignante : elle est théorique – chacun a le droit d'accéder aux études – mais il n'y a pas d'objectifs autres que juridiques qui soient associés à cette conception de l'égalité. De l'autre, l'égalité des résultats, qui vise à garantir un même niveau scolaire ou de mêmes compétences pour tous, est un concept trop ambitieux pour être constitutif de l'idéal démocratique, qui peut se contenter de l'égalité des chances. Pour rendre la démocratie effective, il importe peu que tous les individus obtiennent des résultats académiques identiques ou même équivalents. Comme le souligne également Herbaut (2011), c'est d'autant plus le cas que les niveaux éducatifs sont élevés, et *a fortiori* dans l'enseignement supérieur où l'égalité des chances est devenue le principe de justice dominant.

Cependant, viser une plus grande égalité des chances n'est pas sans inconvénient (Savidan, 2007). Il est d'abord très difficile de corriger significativement les inégalités accumulées en amont de l'enseignement supérieur. En outre, l'égalité des chances nécessiterait, pour être effective, que le mérite soit convenablement évalué, objectif qui soulève la question de la pertinence des critères mesurés et de l'existence de biais d'évaluation. Enfin, l'égalité des chances peut parfois être un principe cruel, car il rend les individus responsables de leur destinée, en particulier de leur échec. En quelque sorte, raisonner en termes d'égalité des

chances tend à naturaliser le social, c'est-à-dire à mettre les résultats des individus sur le compte de leurs capacités propres, en oubliant qu'ils découlent en partie de l'environnement social (Duru-Bellat, 2009).

Compte tenu des critiques adressées à l'encontre de l'égalité des chances, comme principe d'organisation des systèmes scolaires, il paraît déraisonnable de placer ce seul principe au cœur de l'analyse des enjeux de justice. Or l'égalité des chances est souvent considérée *de facto* de façon hégémonique pour interroger ces enjeux dans l'enseignement supérieur. C'est d'autant plus problématique que ce principe est souvent mobilisé, de manière relativement restrictive, au sens de l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur (vs. de réussite, de réalisation sociale, etc.). En France, dans le cadre de l'analyse traditionnelle de la reproduction des rapports de domination, on observe même une focalisation encore plus forte sur l'origine socio-économique des individus et sur les formations d'excellence (Duru-Bellat, 2002). Comme le souligne l'auteure, en poussant le raisonnement jusqu'au bout, le pourcentage d'enfants d'ouvriers parvenus à Polytechnique pourrait être considéré comme l'indicateur idéal de la démocratisation en France.

Au-delà de l'égalité des chances, notre recherche soulève plus largement la question de la justice dans l'enseignement supérieur. Si la grille d'analyse des inégalités dans l'enseignement supérieur a largement été dominée par la notion d'égalité des chances, la prise en compte de l'équité a récemment contribué à reformuler ce questionnement.

D'une société égalitaire à une société équitable

Le concept d'équité a d'abord été formalisé par Aristote. Etant entendu qu'une loi revêt une portée générale et que l'on ne peut légiférer sur tous les cas particuliers, Aristote introduit la notion d'équité, permettant ainsi de conserver l'idée d'une égalité de tous devant la loi, tout en corrigeant les insuffisances de celle-ci. L'égalité est inscrite dans la loi alors que l'équité est une appréciation subjective extérieure à celle-ci. Le principe d'équité est depuis devenu un complément au principe d'égalité dans de nombreuses politiques sociales dans les sociétés modernes (Wuhl, 2002). Traiter l'ensemble des citoyens d'une manière égale ou leur garantir les mêmes conditions de participation, sans tenir compte de leur situation économique et sociale, peut renforcer d'autres inégalités. L'équité prend ainsi le sens d'un effort particulier en faveur des catégories sociales qui subissent les plus forts processus inégalitaires.

Le principe d'égalité semble être dépourvu de toute ambiguïté, puisqu'il est une affirmation abstraite. A l'inverse, l'équité est une notion hybride dans la mesure où elle renvoie à l'égalité, mais aussi aux conditions de son exercice. L'équité combine ainsi les notions d'égalité et de justice. Cependant, appliquée à l'analyse du monde scolaire, l'égalité semble parfois moins évidente à appréhender que l'équité. La lecture de Sen ([1992] 2000), qui pose la question « *Equality of what?* », permet de saisir l'intérêt du dépassement de la notion d'égalité.

Envisager l'analyse des problèmes sociaux à partir du principe d'égalité présente une difficulté majeure : les égalités recherchées par les acteurs sont contradictoires entre elles. A titre d'illustration, l'égalité des résultats va fréquemment à l'encontre de l'égalité des chances, qui postule que le mérite individuel doit être rétribué par des inégalités de réussite. Viser l'égalité de manière abstraite ne dit donc rien de l'égalité réellement désirée, d'où l'intérêt de la notion d'équité.

Sur ce plan, l'ouvrage qui continue à faire référence aujourd'hui est la *Théorie de la justice* (Rawls, [1971] 1987) reformulée ensuite dans *La justice comme équité* (Rawls, [2001] 2003). L'auteur définit des principes à partir d'un raisonnement basé sur un « voile d'ignorance ». Dans la situation théorique où les individus ignoreraient leur propre situation individuelle, un consensus général apparaîtrait autour de quelques principes relativement simples assurant la justice sociale. La société serait juste si elle distribuait les « biens premiers », c'est-à-dire des biens supposés indispensables pour la réalisation des conditions de vie futures des individus, selon les principes de justice suivants : « 1) Chaque personne a un droit égal à un système pleinement adéquat de liberté de base égales pour tous, compatible avec un même système de liberté pour tous. 2) Les inégalités sociales et économiques doivent satisfaire à deux conditions : a) elles doivent d'abord être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste égalité des chances ; et b) elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus désavantagés de la société. » (Rawls, [1993] 1995, p. 347) Il serait donc d'abord primordial que chacun soit libre de réaliser ses propres choix. Ceci étant acquis, l'égalité des chances devrait être recherchée dans la mesure du possible, en même temps que les inégalités maintenues devraient s'efforcer d'améliorer le sort des plus défavorisés.

Au lieu de partir d'une théorie *a priori* de la justice, Sen ([2009] 2010) définit l'équité d'une situation donnée à partir des injustices ressenties par les individus. L'objectif n'est pas de déterminer la nature de la justice parfaite, mais de promouvoir la justice sociale de façon pragmatique. Il importe alors d'apprécier si tel changement social particulier pourrait accroître la justice que d'identifier des dispositifs parfaitement justes. La conclusion de Sen porte sur la réalisation sociale des individus, en d'autres termes sur l'*égalité des personnes*. Il est capital que chaque individu puisse s'épanouir dans la vie sociale, d'où la nécessité d'acquérir des capacités (*capabilities*) minimales pour rendre l'individu libre de mener tel ou tel type de vie.

La perspective de la justice et de l'équité s'est imposée de plus en plus fortement aux dépens du seul principe d'égalité et de son interprétation parfois restreinte à l'égalité des chances. Il paraît désormais nécessaire d'analyser, non pas ce qui est inégal – puisqu'une inégalité peut être juste et que l'égalité peut entraîner des conséquences injustes –, mais plutôt ce qui est injuste. Ce changement de paradigme se pose de manière singulière dans le monde scolaire, et *a fortiori* dans l'enseignement supérieur.

I.2. Équité et justice dans l'enseignement supérieur

Dans le contexte scolaire, le principe d'égalité prend des significations variées, voire opposées. En particulier, l'égalité des résultats, qui veut que tous obtiennent un bien de manière identique, est souvent antinomique avec l'égalité des chances, qui suppose que la distribution du bien soit inégale selon le mérite des individus. L'égalité des résultats suppose de resserrer la structure des formations et des diplômes sans donner directement la priorité à la mobilité scolaire et sociale des individus. Dans l'enseignement supérieur, l'égalité des résultats nécessiterait donc de permettre à tous les étudiants d'obtenir un diplôme, voire d'harmoniser un certain nombre de compétences génériques entre les différents diplômes existants. Cela permettrait d'homogénéiser les résultats en fin d'études supérieures, quitte à soutenir les étudiants les plus en difficulté. En rendant les formations plus égalitaires de ce point de vue, ne contrevient-on pas au principe méritocratique qui veut que les étudiants réussissent à hauteur de leur mérite ? Cet exemple illustre l'importance d'une réflexion préalable sur les principes de justice qu'il convient d'articuler dans l'enseignement supérieur. C'est ce que nous nous proposons de réaliser à présent.

L'équité à l'école : un choix entre des formes d'égalité

L'équité, si on la pense largement, va bien au-delà de la seule égalité des chances. Il importe ainsi d'explorer les différentes formes d'égalité et d'en comprendre les interactions. Afin de penser l'articulation des formes d'égalité, nous reprenons ici la typologie construite par le GERESE (2005, adaptant Grisay, 1984)⁶ distinguant l'égalité des chances, l'égalité de traitement, l'égalité des acquis et de réussite scolaire et, enfin, l'égalité de réalisation sociale. Ces principes d'égalité s'appliquent relativement bien à l'enseignement supérieur, même s'ils ont été originellement pensés pour l'école obligatoire. Passons en revue ces quatre principes en donnant quelques premières pistes de leur application dans l'enseignement supérieur.

L'*égalité des chances* est probablement le principe le plus consensuel dans l'enseignement supérieur. Il n'exclut pas des inégalités de dons et d'aptitudes de départ qui vont se convertir en réussites diverses. Mais, à potentiel égal au départ, les chances de réussite devraient être les mêmes pour tous. Si tout le monde part à égalité, et que la compétition est juste, alors les mérites seront récompensés. Ainsi, ce ne sont pas les inégalités de parcours qui sont considérées comme injustes mais plutôt le fait que ces inégalités proviennent de positions de départ inégales. L'égalité des chances est utilisée pour analyser les injustices de distribution des places dans l'enseignement supérieur, entre les étudiants et les non étudiants, entre les types d'établissements, voire au sein des établissements. Ce principe s'applique théoriquement

⁶ D'autres typologies auraient pu être choisies. Celle de Dubet et Duru-Bellat (2004), qui distingue quatre formes d'égalité des chances, pouvait prêter à confusion, compte tenu de la terminologie (« égalité des chances ») de laquelle nous aspirons à nous affranchir en partie (voir *supra*).

aux autres dimensions de l'enseignement supérieur, puisqu'il peut théoriquement justifier toute inégalité basée sur le mérite. On pourrait ainsi imaginer qu'il soit juste que les étudiants les plus méritants aient accès à des enseignements de meilleure qualité par exemple.

Le deuxième principe est celui de l'*égalité de traitement*. Dans cette perspective, les étudiants devraient être traités de manière identique, quels que soient leur origine, leur filière d'étude, leur niveau de formation, leur réussite scolaire, etc. La distribution d'un bien devrait être égale pour tout un groupe d'étudiants. Ainsi, on peut imaginer que les conditions d'études proprement académiques – de bons enseignements, un environnement propice aux études – mais aussi matérielles – logement personnel, alimentation, santé – pourraient être considérés sous ce principe. Mais l'égalité de traitement pourrait également s'étendre aux procédures d'admission aux études supérieures : par exemple, le traitement identique des candidats n'est-il pas la valeur cardinale du système de sélection, du moins en France ?

L'*égalité des acquis et de réussite scolaire* est une définition ambitieuse de l'équité à l'école, puisqu'elle vise une réussite égale, sinon équivalente, des étudiants. C'est en fait l'égalité dans les compétences et les résultats obtenus par les élèves à la fin de la formation. Dans l'enseignement supérieur, l'égalité des acquis se traduirait par l'obtention de compétences (savoir se présenter, faire un CV, développer son réseau, etc.) et l'égalité de réussite scolaire signifierait que tous obtiennent un titre scolaire. Mais cette égalité apparaît immédiatement en opposition avec les principes d'égalité des chances – les plus méritants devraient retirer davantage de leurs études – et de réalisation sociale – chacun devrait pouvoir faire les études de son choix. Concrètement, cette visée égalitaire prend tout son sens dans l'enseignement obligatoire, mais elle paraît moins aisément applicable dans l'enseignement supérieur.

Le quatrième principe, celui de l'*égalité de réalisation sociale*, provient des travaux de Sen ([1992] 2000), qui met en avant le concept de *capabilités* pour signifier la capacité de chacun à se réaliser en tant que personne. Chacun devrait pouvoir accéder aux conditions minimales permettant d'exercer sa liberté à s'épanouir. Dans l'enseignement supérieur, la question de la réalisation sociale peut être posée dans de nombreux domaines. Tout d'abord, l'accès à l'enseignement supérieur pourrait tomber en partie sous ce principe, car il constitue le vecteur d'un épanouissement qu'un individu ne pourra trouver ailleurs. Ensuite, au cours des études, l'intégration des étudiants pourrait se poser en termes de réalisation sociale, car chacun devrait avoir la liberté de pouvoir s'insérer dans un réseau de sociabilité dans son établissement. Enfin, les individus, à la sortie des études supérieures, devraient avoir les mêmes possibilités de se réaliser en tant que personne dans la société, notamment dans leur profession, mais aussi en tant que jeune adulte.

De l'équité à la justice dans l'enseignement supérieur : l'articulation entre les principes de justice

La notion d'équité admet plusieurs significations qui peuvent prêter à confusion dans le cadre de cette recherche. L'équité, en tant que *fairness*, renvoie ainsi à la justice distributive des biens. Or nous ne nous limiterons pas à l'analyse de l'inégale distribution des biens dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la notion d'équité s'interprète parfois comme une mise en œuvre très particulière de la justice privilégiant le mérite sur l'égalité. L'équité peut en effet être utilisée comme « un critère particulier de justice, fondé sur la proportionnalité de la rétribution à la contribution » (Meuret, 2009, p. 230), comme c'est le cas dans le rapport *La France de l'an 2000* (Minc, 1994). La justice y est alors subordonnée à l'exigence d'efficacité économique, et seules les inégalités extrêmes y sont prises en considération. Dans ce rapport, l'équité se substitue également à l'égalité, alors que Rawls conçoit l'équité et l'égalité comme complémentaires (Wuhl, 2002). Dans cette perspective, l'équité dans le monde scolaire tendrait à devenir l'équivalent de l'égalité des chances et légitimerait ainsi l'égalité des chances vis-à-vis de l'égalité des résultats (Duru-Bellat, 2009).

Afin d'éviter l'interprétation parfois trompeuse de la notion d'équité, nous privilégions ainsi le concept de justice. Il présente l'intérêt d'être un terme plus neutre dans un champ scientifique qui, parce qu'il traite de la question des normes et des valeurs, doit s'efforcer de bannir tout propos normatif. Par ailleurs, mobiliser le concept de justice permet de dépasser le seul enjeu de l'égalité des chances d'accès aux études supérieures auquel la notion d'équité est parfois délimitée. Enfin, dans les recherches internationales, la notion d'équité s'inscrit généralement dans un raisonnement statistique, quand le concept de justice s'appuie davantage sur des analyses qualitatives (Herbaut, 2011).

Afin d'opérationnaliser notre questionnement en termes de justice, nous nous placerons dans le cadre théorique élaboré par Dubet. Si la philosophie morale a créé ses propres critères de justice pour juger les situations justes et injustes à partir de modèles théoriques, les individus ont aussi des capacités de jugement en termes de justice (Dubet, 1999). Les individus jugent une situation comme juste ou injuste au travers de principes de justice généraux, même s'ils ne les expriment pas nécessairement de manière consciente. Selon Dubet, ils vivent dans une polyarchie de principes : le mérite, l'égalité et l'autonomie. Les principes de justice ne sont ni totalement des normes – une valeur sociale partagée par sa communauté et à laquelle l'individu se réfère –, ni vraiment des idéologies – une rationalisation de la défense des intérêts de l'individu par l'appel à des principes généraux –, ni non plus des axiomes – des principes quasi-universels auxquels les individus se réfèrent. Les principes de justice empruntent à ces trois registres et constituent en fait des « fictions nécessaires » (Dubet, 2009) : fictions au sens où les individus les savent théoriques et n'ont pas besoin d'y croire vraiment, mais nécessaires car au fondement du développement de l'action par l'individu.

Le *mérite* est le principe de justice le plus commun dans le contexte scolaire, notamment parce qu'il fonde un des rôles dévolus au monde scolaire, à savoir classer les élèves dans des positions sociales inégales – tout en conservant une certaine égalité fondamentale, le mérite éliminant théoriquement les discriminations. Le mérite se base sur la correspondance entre les contributions et les rétributions, les sentiments de justice provenant de la plus ou moins juste rétribution du mérite. Par opposition, l'*égalité*, en tant que principe de justice, veut que chacun reçoive la même chose ou qu'il soit traité de la même manière, quel que soit son origine ou son mérite (voir *supra*, les différentes formes d'égalité). Selon Dubet, le dernier principe est celui d'*autonomie*. Si la notion d'« autonomie » est opératoire dans le contexte professionnel (Dubet, 2006), celle de « respect » paraît plus pertinente à l'école obligatoire (Dubet, 1999 ; Smith et Gorard, 2006 dans une certaine mesure). Selon d'autres auteurs (par exemple Forsé et Parodi, 2004 et 2006), c'est plutôt la notion de « besoin » qui prime, notamment dans un cadre plus global de justice sociale : les individus dans la situation la plus défavorable devrait alors recevoir davantage que les autres. Dans le cas des étudiants du supérieur, nous le verrons, ce dernier principe de justice se décline plutôt sous la forme d'une recherche d'autonomie.

Le mérite est le principe le plus puissant dans le monde scolaire, c'est pourquoi ses conséquences négatives ont déjà été amplement analysées (voir entre autres Savidan, 2007). L'égalité et l'autonomie, en tant que principes de justice, équilibrent un certain nombre d'excès inhérents à la valorisation du mérite. Ces principes en tension les uns avec les autres prennent également des significations variées selon les contextes nationaux. Finalement, c'est bien cette articulation du mérite, de l'égalité et de l'autonomie qui contribue à façonner des conceptions de justice propres à chaque système d'enseignement supérieur.

L'analyse des conceptions de justice dans l'enseignement supérieur

La définition de notre objet d'étude s'inscrit dans le cadre théorique qui vient d'être présenté. Il ne s'agira pas de déterminer si une situation individuelle ou un système social est juste ou injuste. Un tel projet ne pourrait se fonder que sur un parti pris normatif en matière de justice. Il importera plutôt de mettre en lumière la définition implicite de ce qui est juste et de ce qui est injuste dans l'enseignement supérieur et les mécanismes sociaux qui incarnent ces conceptions de justice.

Afin d'entreprendre l'analyse des conceptions de justice, nous nous appuierons sur les trois principes de justice (égalité, autonomie, mérite) qui, nous l'avons vu précédemment, imprègnent l'organisation de la société et l'expérience des acteurs sociaux. Dans l'enseignement supérieur, il est envisageable d'identifier une conception de justice propre à chaque système au regard de l'articulation, de la hiérarchisation et de l'interprétation de ces principes de justice. Si ces principes théoriques sont sensiblement les mêmes dans les trois

pays, on peut raisonnablement imaginer qu'ils prennent plus ou moins d'importance selon les pays. En outre, un même principe recouvre probablement des acceptions très différentes selon les pays. On peut ainsi parier sans risque que l'égalité ne prend pas une signification identique en France, en Suède et en Angleterre, d'où l'intérêt d'une enquête sociologique sur les conceptions de justice dans une perspective comparée.

II. Une enquête sociologique

A partir du cadre théorique et de la définition de notre objet, il convient d'établir le protocole d'enquête adéquat pour mettre en évidence ces conceptions de justice. Comment la démonstration d'ensemble est-elle construite ? Quel appareil méthodologique et quels terrains d'enquêtes ont été retenus pour rendre compte de ces conceptions de justice ? Nous verrons d'abord que l'enquête menée cherche constamment à articuler quatre niveaux d'analyse : le contexte historique et sociétal, les structures autour des études, l'organisation du système d'enseignement supérieur et, enfin, l'expérience des étudiants. Nous présenterons alors les matériaux collectés à trois niveaux : les sociétés et leur système d'enseignement supérieur ; les formations retenues en tant qu'« études de cas » ; les étudiants de ces filières. A chaque fois, nous retracerons la genèse du choix des terrains d'analyse et exposerons les données et informations finalement recueillies.

II.1. Un raisonnement analytique combinant des approches micro- et macro-sociologiques

Une analyse séquencée suivie d'une réflexion systémique

La notion de conception de justice semble embrasser de multiples questionnements dans l'enseignement supérieur. Qu'y a-t-il de commun entre ce qui rend équitables les modalités de financement des études, les procédures de sélection et les conditions d'accès à un emploi une fois diplômé ? Ces problématiques si variées gagnent à être examinées, au moins dans un premier temps, de façon distincte. Il paraît illusoire de prétendre caractériser d'emblée ces conceptions de justice dans leur globalité, c'est pourquoi nous procédons à un travail séquencé en isolant, à la lumière de notre enquête, quatre ensembles relativement homogènes de phénomènes : le financement des étudiants, leur admission dans le supérieur, le lien entre les études et l'emploi et, enfin, le style éducatif. Chacun de ces questionnements forme un

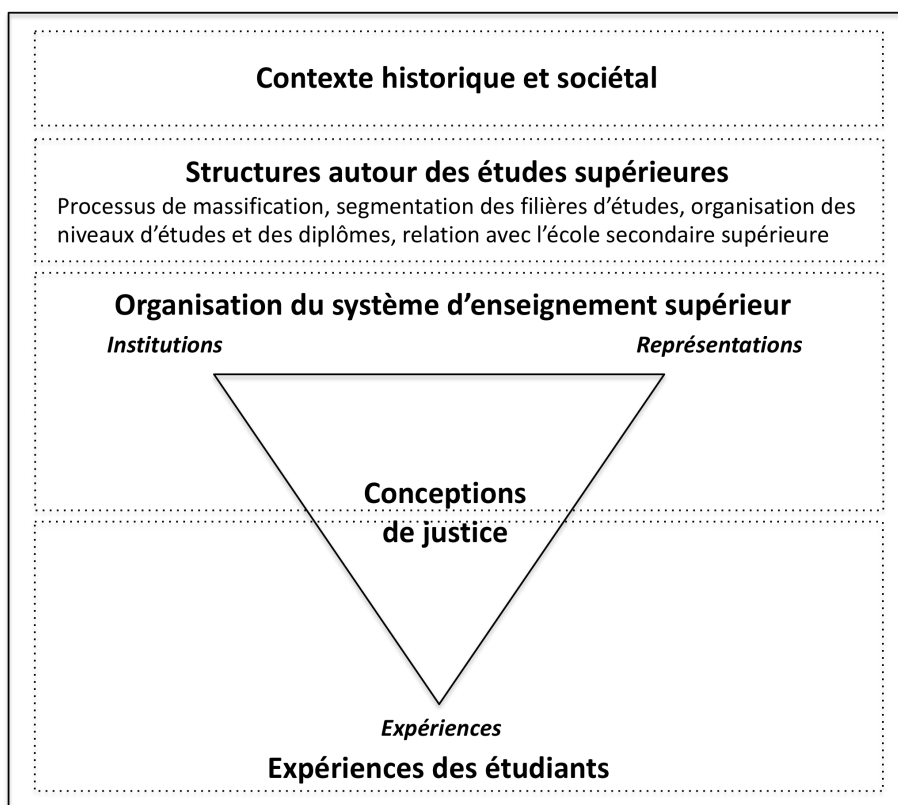
tout relativement cohérent au regard du chevauchement limité de ces thématiques entre elles. De ce raisonnement analytique, nous tirons une synthèse qui vise à dégager des conceptions de justice à l'échelle de chaque système d'enseignement supérieur.

Il s'agit donc bien, après ce premier chapitre, de poser les fondements de notre comparaison au travers de l'analyse des structures propres aux trois systèmes d'enseignement supérieur (Chapitre 2), puis de procéder à l'examen étape par étape des quatre dimensions retenues (Chapitres 3 à 6) afin de généraliser ces travaux thématiques au sein d'une réflexion plus large (Chapitre 7).

Quatre niveaux d'analyse, du contexte historique et sociétal à l'expérience des étudiants

En nous inspirant librement des recherches menées par Goastellec (2010a) sur les inégalités dans l'enseignement supérieur, nous suggérons ici un cadre d'analyse adapté à l'étude des conceptions de justice (voir schéma n°1). Il est ordonné autour des mêmes niveaux : le contexte historique et sociétal au niveau du pays, les structures sociales autour des études supérieures, l'organisation du système d'enseignement supérieur, et l'expérience des étudiants.

Schéma n°1 – Cadre d'analyse des conceptions de justice dans l'enseignement supérieur



Le contexte historique et sociétal joue un rôle prédominant dans l'explication au long cours des différences entre les pays. En revanche, il ne constitue pas un préalable aux analyses à venir sur le financement, l'admission, les parcours et l'insertion des étudiants. C'est pourquoi la réflexion sur le contexte historique et sociétal n'apparaît qu'au terme du raisonnement, pour mieux expliquer les structures et l'organisation du système d'enseignement supérieur.

Le niveau structurel représente l'ensemble des facteurs explicatifs de l'organisation des études supérieures. Ces derniers englobent l'éducation en amont de l'enseignement supérieur, en particulier au lycée, ainsi que les structures du marché de l'emploi, en aval des études. Cette analyse recouvre également les structures internes aux systèmes d'enseignement supérieur, notamment le processus de massification, la segmentation des filières d'études, et les flux de sortants (niveaux d'études et diplômes). Elle remplit deux fonctions dans notre raisonnement. D'une part, cette analyse permet de mieux appréhender les dimensions du système d'enseignement supérieur (financement, relation formation-emploi, etc.). D'autre part, elle constitue une des variables explicatives des formes d'expérience étudiante, des modes d'organisation des études et des conceptions de la justice. C'est pourquoi nous examinerons ces structures dans le chapitre suivant, en guise de travail exploratoire aux chapitres suivants, tout en les convoquant comme facteurs explicatifs au gré de l'analyse et dans le dernier chapitre.

L'organisation des études supérieures interroge les institutions et les représentations sociales qui se renforcent mutuellement, pour créer le cadre dans lequel les étudiants évoluent. D'un côté, chaque système d'enseignement supérieur est organisé autour d'un agencement institutionnel particulier. Au-delà des établissements eux-mêmes, le fonctionnement de ces institutions recouvre notamment l'aide publique aux étudiants (organisée par le réseau des Crous en France) et le processus d'admission dans l'enseignement supérieur (notamment Admission Post-Bac en France). De l'autre côté, les représentations sociales sont entendues comme les significations sociales partagées dans un même pays. Si elles sont essentielles, c'est qu'« elles sont le support sur lequel peut s'établir et se maintenir la légitimité des arrangements sociaux. » (Barbier, 2008, p. 35) Sans aller jusqu'à analyser « ce qu'on appelle l'âme d'une société » (Durkheim, [1903] 1934, p. 88), c'est-à-dire « l'idée qu'elle se fait d'elle-même » (Durkheim, [1912] 2005, p. 603), nous suivrons Barbier dans une analyse qui embrasse « des représentations collectives quant à la justice et la solidarité, non pas en général, mais en lien indispensable, immédiat et historique, avec des pratiques collectives et des institutions nationales. » (Barbier, 2008, p. 2)

A cette organisation du système d'enseignement répond le niveau d'analyse microsociologique, à savoir l'expérience des étudiants. Le cadre théorique de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994b), dans lequel cette recherche s'inscrit, fait la part belle à la compréhension des logiques d'action des acteurs sociaux. Elle repose sur l'exploration de l'expérience des individus, qui recouvre leurs pratiques sociales, mais aussi la manière dont

ils les vivent et les expliquent eux-mêmes.

Déterminer la conception de justice d'une société requiert la confrontation de trois types de phénomènes – les institutions, les représentations et les expériences sociales – qui s'influencent mutuellement. Les institutions sociales organisent et garantissent la mise en œuvre de la conception de justice. En contraignant les individus à déployer leurs logiques d'action dans des cadres ainsi définis, elles délimitent sensiblement l'horizon des expériences possibles. A l'inverse, les choix des étudiants contribuent, par agrégation, à faire évoluer les institutions sociales et à renouveler leur fonctionnement. L'expérience sociale des individus préside également à leurs représentations du monde. Ces univers normatifs contribuent à l'évolution des institutions sociales qui forgent, en retour, les représentations sociales dans lesquelles l'expérience étudiante se construit.

L'articulation de ce triptyque expériences-institutions-représentations est étudiée au niveau des filières d'études mais également à l'échelle de la société toute entière. Il convient dès lors de donner un aperçu du fonctionnement global du système d'enseignement supérieur dans un pays, mais également d'illustrer la variété des filières d'études au sein d'un même pays. Commençons par exposer le sens de notre comparaison des cas anglais, français et suédois.

II.2. Une recherche comparée Angleterre - France - Suède

La sélection des pays

Le choix de la France s'inscrit dans le projet de mener une réflexion approfondie sur le système d'enseignement supérieur français en matière de politiques publiques. Encore faut-il comparer la France à d'autres contextes sociétaux. La comparaison avec un seul autre pays semble trop circonscrite pour permettre d'identifier des modèles sociétaux par un jeu de contraste. A l'inverse, une comparaison de quatre pays paraît trop ambitieuse compte tenu de l'aspiration à réaliser un travail qualitatif, bien qu'une telle enquête ait déjà été conduite de manière exemplaire par le passé (Van de Velde, 2004 et 2008).

Nous avons porté notre choix sur l'Angleterre (*cf.* encadré suivant) et la Suède. Nous avons émis l'hypothèse que des modèles de société pouvaient également se manifester, par analogie avec les trois mondes de l'État-providence (Esping-Andersen, [1990] 1999), dans les systèmes d'enseignement supérieur⁷. En effet, cette idée s'applique à de nombreux champs

⁷ Au cours de la recherche, plusieurs études sont venues appuyer cette intuition, en mettant en lumière les relations entre les différents modèles d'État-providence d'un côté, et l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur, que ce soit en termes de financement des études (Pechar et Andres, 2011), de marchandisation et de stratification des formations (Willemse et de Beer, 2012).

sociologiques tels que l'expérience de la jeunesse (Van de Velde, 2008), l'économie des services (Gadrey, 2003) ou encore les politiques familiales (Korpi, 2001). Or la Suède et l'Angleterre incarnent respectivement les modèles social-démocrate et libéral. Par ailleurs, ils présentent aussi l'intérêt d'être des « classiques » de la sociologie comparative européenne disponible en langue anglaise⁸.

Cette comparaison repose finalement sur un contraste entre des contextes nationaux proches – pays développé et européen, enseignement supérieur massifié – légitimant leur comparabilité, et des institutions, des représentations et des expériences radicalement différentes, justifiant ainsi l'intérêt de la comparaison.

Encadré n°1 – Angleterre ou Royaume-Uni ?

Cette recherche s'attache davantage à analyser le cas anglais que britannique. Au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête, il est apparu clairement que les quatre nations du Royaume-Uni – Angleterre, Ecosse, Pays de Galles et Irlande du Nord – possèdent leurs propres spécificités. Mais seul le système écossais s'inscrit dans une dynamique fondamentalement distincte des autres nations du Royaume-Uni. Cette divergence, ancrée dans une tradition historique (Gellert, 1993), s'est récemment accentuée sur diverses dimensions (Filippakou, Salter et Tapper, 2012). A titre d'exemple, l'organisation des frais de scolarité et du système d'aide publique est très différente en Ecosse. Le système de sélection écossais repose, en partie, sur une logique différente du système anglais (Rothblatt, 2007). Enfin, la logique de marchandisation de l'enseignement supérieur concerne beaucoup plus radicalement l'Angleterre que les autres nations du Royaume-Uni (Brown et Carasso, 2013).

Les données mobilisées portent principalement sur l'Angleterre. Ainsi, nos deux études de cas se situent en Angleterre et les statistiques sont présentées pour le cas anglais lorsqu'elles sont disponibles. Sinon, le périmètre de l'enquête quantitative est précisé. Par exemple, en matière de financement des étudiants, l'enquête Eurostudent porte sur l'Angleterre et le Pays de Galles. L'utilisation de données englobant l'Angleterre au sein d'un ensemble plus grand influence peu nos résultats, tant l'Angleterre occupe une place centrale au sein du Royaume-Uni, de sa population (84% des britanniques résident en Angleterre) et des effectifs d'étudiants à temps plein (89%) et à temps partiel (74%) (DCSF, 2009).

Les matériaux recueillis

Les matériaux collectés sur les contextes nationaux sont principalement documentaires et quantitatifs. Dans chacun des trois pays, les documents proviennent notamment du Ministère en charge de l'enseignement supérieur et de ses agences (financement, qualité, admission, etc.). En Angleterre, les politiques publiques en matière d'enseignement supérieur ont largement évolué ces dix dernières années et l'exhaustivité des documents publiés par les pouvoirs publics et les autres parties prenantes (Hefce, Hesa, Universities UK, etc.) ne trouve pas d'équivalent en France et en Suède. *A minima*, les trois pays publient régulièrement un

⁸ Plus globalement, j'ai eu la chance que ces terrains correspondent à mes compétences linguistiques personnelles. En Angleterre comme en Suède, j'ai mené tous les échanges avec les étudiants, les acteurs institutionnels et les chercheurs en anglais. La quasi totalité des Suédois, des plus jeunes aux plus âgés, est anglophone. *A fortiori*, les étudiants parlent, pour la plupart, un anglais excellent. Les difficultés linguistiques ont essentiellement concerné des documents non traduits en anglais (statistiques, rapports, articles, thèse...), rendant nécessaire l'apprentissage du vocabulaire spécialisé sur l'enseignement supérieur en Suède.

ouvrage de référence sur les statistiques principales en matière d'enseignement supérieur (DEPP, 2010a en France ; DCSF, 2009 en Angleterre ; SCB, 2008 en Suède).

Quant aux enquêtes quantitatives, nous avons mobilisé l'enquête Eurostudent III concernant les enjeux de financement des études supérieures. Elle porte sur diverses dimensions de l'expérience étudiante dans vingt-trois pays européens. En matière d'insertion professionnelle, nous avons retranscrit l'enquête européenne Reflex, qui analyse les compétences et l'insertion des diplômés du supérieur dans dix-sept pays. Nous détaillons la méthodologie de ces enquêtes dans les chapitres où nous traitons les données. D'autres données statistiques ont évidemment été mobilisées, que ce soit au niveau international (OCDE et Eurostat notamment) ou national (« Conditions de vie » de l'Observatoire national de la vie étudiante en France, entre autres)⁹.

Au-delà de cette analyse comparée internationale, il était également nécessaire de définir un dispositif de comparaison entre les filières d'un même pays. C'est ce que nous allons voir à présent.

II.3. Un jeu de contraste entre des « études de cas »

Enjeux relatifs à l'analyse d'études de cas

S'engager dans une démarche par études de cas a été déterminant dans l'analyse de la dispersion des expériences et des institutions au sein d'un même pays. Dès le départ, deux méthodes de sélection des enquêtés ont été envisagées. La première, adoptée par Van de Velde (2004 et 2008) sur l'expérience de la jeunesse, consiste en une sélection aléatoire (au sens commun du terme) au sein d'une population, en diversifiant au maximum l'échantillon des individus. La seconde méthode, que nous avons finalement adoptée, repose sur la sélection préalable de plusieurs filières d'études supérieures, puis sur l'interrogation d'étudiants au sein de ces formations. Cette solution atténue probablement en partie la variété des enquêtés rencontrés mais permet d'articuler l'analyse de l'échelon national avec une lecture au niveau des établissements.

Notons néanmoins que cette méthode accentue un problème récurrent dans les comparaisons internationales (voir par exemple Van de Velde, 2008), à savoir la faible prise en compte

⁹ Ces données statistiques seront néanmoins mises en perspective avec une analyse plus qualitative des systèmes nationaux. En effet, comme le notaient déjà Duru-Bellat, Kieffer et Mearelli-Fournier (1997, p. 45), « c'est à la fois le contexte sociologique de la scolarisation elle-même et le fonctionnement effectif du système scolaire qui donnent tout leur sens aux indicateurs et partant aux comparaisons. »

d'autres caractéristiques socio-démographiques des individus¹⁰. Tout autant que les pays, considérer les études de cas comme une variable explicative écarte encore davantage les caractéristiques socio-démographiques de notre champ d'analyse. Par ce choix, nous postulons en réalité que la position relative de l'étude de cas dans l'espace des formations supérieures rend davantage compte que les variables individuelles de la complexité interne à chaque système d'enseignement supérieur.¹¹

La sélection des études de cas

Le choix des formations a été complexe. Avec un objectif initial de travailler sur trois études de cas afin d'obtenir un panel très diversifié de filières, nous avons rencontré plusieurs obstacles pour accéder à des formations professionnelles courtes en France et en Angleterre : moindre intérêt des étudiants et des enseignants pour une enquête les concernant, encadrement très fort de ces filières, rendant indispensable une autorisation administrative pour conduire les entretiens, etc. Ces difficultés rencontrées au cours de l'enquête ont néanmoins contribué à enrichir notre analyse¹².

Dans les systèmes massifiés des trois pays, aucune formation ne peut prétendre à une quelconque représentativité de tout ou partie du système d'enseignement supérieur. Les études de cas n'ont donc pas été choisies dans ce but, mais sur la base d'objectifs contradictoires à concilier : tenir compte de la variété des filières dans chaque pays, tout en limitant le nombre de terrains d'enquête afin de les étudier au plus près ; accomplir une comparaison internationale, tout en saisissant la variance interne de chaque système. Les études de cas ont évidemment une portée illustrative des contextes nationaux. Surtout, nous en tirons une valeur argumentative au travers d'un jeu de contrastes.

A cette fin, nous avons retenu deux formations aux situations très différentes au sein des pays, ces filières variant considérablement quant au prestige et au caractère général ou appliqué du curriculum. Entre les pays, nous avons souhaité conserver une cohérence dans la comparaison, en choisissant des cas au positionnement relativement similaire dans l'espace

¹⁰ Il n'est possible d'incorporer qu'un nombre réduit de variables explicatives dans une analyse qualitative. Ainsi, il est difficile de diversifier un échantillon à la fois selon leur pays, leur origine sociale, leur sexe, leur origine ethnique, leur niveau d'études, etc. En clair, considérer le niveau national comme une variable explicative des comportements sociaux implique d'affaiblir l'interprétation d'autres facteurs d'explication.

¹¹ Notons par ailleurs que, si l'on considère le recrutement social très homogène des formations retenues, notre méthode interdit toute décomposition analytique des deux variables « Filière d'études » et « Origine sociale ». En effet, les formations prestigieuses accueillant principalement des étudiants issus de milieux aisés, quand les formations dites de démocratisation permettent justement aux étudiants d'origine modeste de poursuivre des études (voir *infra*).

¹² En France, nous avons mené de nombreux entretiens exploratoires en IUT, en STS et dans plusieurs universités. En Angleterre, nous avons rencontré un groupe d'étudiants dans une filière d'études spécialisée dans le Tourisme. En Suède, nous avons réalisé un terrain d'enquête dans une formation professionnelle en Hôtellerie, mais nous avons décidé de ne pas l'exploiter en raison de l'absence de données analogues dans les deux autres pays et de son apport modéré à la variété des expériences étudiantes dans ce pays.

national des formations supérieures. Au sein de chaque pays, l'analyse comparée de deux filières d'études aux objectifs, aux valeurs et aux fonctionnements *a priori* opposés revêt une portée démonstrative. En examinant deux formations que tout sépare et en embrassant un large spectre d'expériences étudiantes, une telle analyse permet de confirmer ou d'infirmer l'existence de cohérences sociétales.

Nous avons ainsi porté notre choix sur trois formations prestigieuses en Économie et Management – HEC Paris, l'école de commerce de Stockholm et la formation en Économie et Management de l'université d'Oxford – et sur trois formations que nous appellerons « de démocratisation » en Histoire : l'université Paris 13 en France, le collège universitaire de Södertörn en Suède et l'université de l'Est de Londres en Angleterre. Si le critère de prestige a d'office imposé certains types d'établissement, le choix de la discipline a été plus délicat. La connaissance "de l'intérieur" du monde des écoles de commerce¹³ a orienté notre choix vers la discipline de l'Économie et du Management. Le choix de cette filière, *a priori* très professionnelle (du moins en France), nous a incité à retenir, par contraste, un autre type de formation plus générale, dans laquelle les étudiants seraient davantage portés vers une expérience intellectuelle, à l'instar des universitaires en Lettres analysés par Bourdieu et Passeron (1964). Fallait-il dès lors choisir une filière dite de masse (psychologie, sociologie par exemple) ou bien une discipline plus confidentielle menant vers l'enseignement (primaire et secondaire)¹⁴ ? Nous avons préféré cette seconde option, en nous focalisant sur des étudiants en Histoire, même si ce choix nous a posé *a posteriori* des problèmes concrets d'accessibilité aux enquêtes, en raison d'effectifs relativement réduits dans cette discipline.

En France, la diversité très forte des types d'établissement est néanmoins source d'un questionnement quant au choix des formations les plus pertinentes à étudier. Ajouter des cursus de STS ou d'IUT aurait permis d'élargir la palette des expériences étudiantes analysées. Mais augmenter le nombre de cas n'affranchit pas des enjeux méthodologiques discutés précédemment. L'étude de cas choisie aurait-elle été représentative de ce type de formations ? Pas véritablement. Par ailleurs, cela n'aurait-il pas fragilisé l'effet de comparaison de formations similaires dans les trois pays ? Probablement. Nous avons donc décidé de nous concentrer sur deux filières permettant d'analyser non pas toute la diversité mais une grande disparité des formes d'expérience étudiante en France. En Suède, si le collège universitaire de Södertörn constitue, de loin, l'établissement socialement et ethniquement le plus ségrégué, d'autres collèges universitaires, notamment au sein de villes moyennes éloignées de la capitale, auraient peut-être pu contraster encore davantage l'expérience des étudiants suédois. En Angleterre, l'expérience étudiante dans une ancienne université moyennement sélective aurait probablement été distincte de celles des enquêtes

¹³ J'ai moi-même étudié dans une grande école de commerce (autre que HEC) et j'ai travaillé, pendant mon Master Recherche en Sociologie, comme assistant pédagogique et administratif dans une spécialité de dernière année de la formation Grande École à HEC.

¹⁴ L'accès aux postes d'enseignant dans les trois pays, que nous pressentions être une clé d'entrée intéressante, s'est révélée être très pertinente pour comparer les enjeux d'insertion professionnelle (voir le chapitre 5).

rencontrés dans nos deux études de cas (voir par exemple l'enquête de Ainley, 1994). Néanmoins, diverses enquêtes interrogent le processus de différenciation de l'expérience étudiante en Angleterre. Ainsi Crozier, Reay *et al.* (2008) opposent le collège universitaire et la nouvelle université d'une part, et les universités anciennes et prestigieuses d'autre part. Cela a conforté notre choix de nous concentrer en Angleterre sur deux études de cas qui polarisent certains types d'expériences étudiantes.

Les matériaux collectés

Les matériaux recueillis sur les établissements et leur fonctionnement sont principalement composés d'observations sur les lieux d'études et de sociabilité (classes, bibliothèques, bars, etc.), d'entretiens avec le personnel universitaire (académique ou administratif), du recueil des supports d'information à destination des étudiants (maquettes de formation, guide d'accueil des étudiants, etc.), et d'analyses externes sur l'établissement (enquêtes sociologiques sur l'institution, document de l'agence en charge de la qualité ou de l'évaluation dans l'enseignement supérieur, etc.).

L'intérêt de la recherche réside ainsi dans son inscription, au-delà des seuls entretiens, dans le contexte institutionnel local du département de l'établissement d'accueil. Selon les opportunités offertes sur les terrains de recherche, il a été possible d'assister à des cours ainsi qu'à des activités associatives ou festives. A titre d'exemple, nous ne pouvions manquer l'occasion de participer à un « dîner formel » (*formal hall*) d'un *college* de l'université d'Oxford, un rituel à la fois chargé de solennité et essentiel au développement du sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Présents sur place dans chaque formation, nous avons pu apprécier les dimensions spatiales (localisation), urbaines (environnement local) et immobilières (qualité des infrastructures) des établissements.

Nous avons aussi mené des entretiens avec quelques enseignants dans chacune des formations. En fonction des enjeux propres à chaque établissement, nous avons également réalisé des entrevues avec les personnes en charge de l'égalité des chances, de la sélection, de l'orientation, de l'insertion, de la formation continue. Ces échanges nous ont principalement permis de mieux appréhender le contexte institutionnel local dans lequel les étudiants évoluent.

II.4. Une enquête par entretien auprès des étudiants

La « sélection » des enquêtés

Au sein des six études de cas, nous avons pris le parti d'interroger des étudiants en fin de parcours, essentiellement dans leurs deux dernières années de formation. Ce critère de sélection procède de deux objectifs. D'un côté, ces étudiants plus expérimentés ont eu le temps de réfléchir à leur expérience et de se forger des représentations sociales sur le système. Ce parti pris s'inscrit dans le cadre théorique de l'expérience sociologique, visant notamment à inciter « les acteurs à s'interroger sur eux-mêmes en tant qu'ils sont des sujets sociaux » (Dubet, 2007, p. 106). De l'autre côté, en vue d'analyser les enjeux de l'insertion professionnelle, les jeunes en début de formation supérieure sont trop éloignés de cette préoccupation. Interroger les seuls étudiants proches de l'insertion écartait néanmoins partiellement la question de l'échec dans le premier cycle. Nous avons renoncé à traiter directement cette question en raison de l'exhaustivité de la littérature scientifique, en particulier en France (Fave-Bonnet et Clerc, 2001). En revanche, l'enquête inclut les étudiants en reprise d'études, ce qui constitue une originalité dans le champ des recherches sociologiques sur les étudiants en France¹⁵. La prise en compte de ce public spécifique s'est finalement révélée très heuristique dans le processus comparatif des modèles d'enseignement supérieur.

Une fois ces décisions arrêtées, il s'agissait néanmoins d'interroger une grande variété d'étudiants au sein des formations sélectionnées. Nous avons ainsi mené entre huit et douze entretiens par terrain d'analyse. Recherchant la variabilité la plus forte possible des expériences étudiantes et des représentations, nous avons commencé par interroger les individus selon leurs caractéristiques apparentes et supposées déterminantes : le sexe, l'âge, le parcours d'études (spécialisation, etc.). Nous avons tout particulièrement veillé à diversifier l'origine sociale des étudiants, au moins dans les universités « de démocratisation », dans lesquelles cette caractéristique est très diverse. Autant que possible, nous avons également pris garde à ne pas rencontrer uniquement des étudiants bien intégrés dans leur cursus. En fonction des études de cas, d'autres facteurs se sont révélés déterminants : l'appartenance à la communauté locale pour les entretiens menés à l'université de l'Est de Londres, le souhait de poursuivre ou non une carrière d'enseignant pour les filières en Histoire, l'origine scolaire (école publique ou privée) pour l'université d'Oxford, etc. Dans les formations prestigieuses en Économie et Management, nous nous sommes appuyés sur les enquêtés pour entrer en relation avec d'autres étudiants. Nous avons aussi mis à profit la « connaissance spontanée » des étudiants sur la variabilité de l'expérience de leurs camarades pour atteindre une plus

¹⁵ La formation « initiale » et la formation « continue » relèvent de logiques individuelles et institutionnelles très différentes en France, ce qui est nettement moins le cas en Suède et en Angleterre.

grande diversité d'enquêtés. A l'inverse, dans les formations universitaires en Histoire, la capacité d'influer sur l'échantillon d'étudiants interrogés a été d'autant plus faible qu'elles accueillent peu d'étudiants et que nous avons principalement rencontré les étudiants par l'intermédiaire d'enseignants-chercheurs, notamment en présentant la recherche en marge d'un cours¹⁶.

Notons enfin qu'une enquête sociologique au sein des élites scolaires met en jeu le positionnement du chercheur et des enquêtés au sein de l'espace des formations supérieures. C'est à HEC que cet enjeu a été le plus flagrant : alors que la plupart des entretiens se sont révélés très riches, certains étudiants ont refusé l'entretien (ou de jouer le jeu de l'entretien !), notamment des « héritiers » à la lignée familiale marquée par l'accès à HEC et aux postes de direction d'entreprise. Ce problème s'est en partie généralisé à l'école de commerce de Stockholm et dans une moindre mesure à l'université d'Oxford, au point que « l'enquêté se retrouve par moment piégé entre son intérêt catégoriel et le contrat moral implicite qui le lie à l'enquêteur. Le premier l'incite à représenter loyalement l'institution vis-à-vis de l'extérieur, en l'occurrence face au sociologue, le second à délivrer un discours plausible et authentique dans lequel il ne peut totalement nier son intérêt sous peine de se voir pris en flagrant délit de langue de bois. » (Draelants, 2010, p. 355)¹⁷.

Les entretiens avec les étudiants

Le choix méthodologique de réaliser des entretiens semi-directifs repose sur la démarche compréhensive adoptée dès le commencement de la recherche. Ce faisant, nous nous sommes efforcés d'équilibrer deux objectifs en partie contradictoires : d'un côté, mener des entretiens relativement identiques dans les trois pays, et donc objectivement comparables ; de l'autre, se laisser porter par des discours apparemment très variés, sans toujours en saisir l'intérêt sur le moment. Sans en comprendre tous les enjeux dès le départ, il est apparu plus clairement au fil de l'enquête et de la rédaction le sens même de cette difficulté : inscrits dans des logiques sociales propres à chaque pays, les discours des étudiants varient profondément en contenu, mais aussi en intensité. Certains sujets sont interprétés diversement selon le pays. D'autres, ignorés dans un pays, sont centraux dans un autre. Ainsi, en matière de sélection, les étudiants suédois discutent-ils moins de la mesure du mérite que des contrepoids à la méritocratie

¹⁶ Les rencontres dépendent également, comme dans toute recherche par entretien, du bon vouloir des enquêtés. A ce titre, les étudiants interrogés (vs. ceux qui ont refusé l'entretien) portent plus fréquemment un intérêt particulier aux sciences sociales et à la France. En Suède et en Angleterre, le fait d'être un Français semble avoir été maintes fois un argument décisif dans l'acceptation de l'entretien.

¹⁷ Ainsi, un des étudiants de l'école de commerce de Stockholm était tellement peu coopératif pendant l'entretien que nous l'avons écourté. Avant de prendre congé, hors enregistrement sonore, cet étudiant explique alors son attitude, dont il a probablement senti qu'elle ne répondait pas aux attentes. Certains étudiants de l'école de commerce de Stockholm ressentent parfois une relative animosité envers eux et leur établissement, ce dernier représentant une sorte d'anti-modèle de l'« imaginaire social scandinave » visant un effacement de l'individu au profit du collectif (Auchet, 2004).

scolaire.

L'objectif des entretiens est identique sur l'ensemble des terrains : analyser les pratiques des étudiants et leurs représentations sur le système d'enseignement supérieur¹⁸. Les entretiens ont principalement abordé : les études secondaires et le parcours détaillé d'études dans l'enseignement supérieur ; la construction des choix d'orientation et le système de sélection ; les conditions matérielles d'études (logement, transports, autonomie) et le financement public des étudiants ; les conditions pédagogiques d'études (cours, stages, associations) et le modèle pédagogique ; les perspectives d'insertion et la perception du fonctionnement du marché du travail. En revanche, nous avons écarté diverses thématiques communément traitées dans les enquêtes sur les étudiants (Fave-Bonnet et Clerc, 2001), notamment le travail universitaire, le rapport à la ville, l'alimentation et la santé, les loisirs et les pratiques culturelles. Elles nous ont paru moins pertinentes dans la quête d'une compréhension des formes d'expérience étudiante et des conceptions de justice.

III. La présentation des études de cas¹⁹

L'objet de notre recherche et la méthodologie adoptée pour répondre à notre questionnement ont été exposés. Avant de rentrer dans l'analyse proprement dite, restent encore à présenter les études de cas. Sont-elles à la fois contrastées au sein des pays et *a priori* comparables entre les pays ? Pouvons-nous d'ores et déjà caractériser la position de ces filières dans l'espace national des formations supérieures, l'histoire de leur institution, et le public étudiant qu'elles accueillent ? Cette partie vise à décrire le contexte institutionnel dans lequel les étudiants

¹⁸ Les entretiens ajoutent une dimension compréhensive à l'analyse documentaire et statistique. L'expérience vécue par les étudiants éclaire les grandes données quantitatives et les mécanismes institutionnels, en restituant les logiques d'action d'individus insérés dans un contexte défini. Notons néanmoins que les étudiants opèrent pendant l'entretien un retour réflexif sur leur parcours. Le processus de reconstruction de la réalité au regard de leur situation actuelle est ainsi inévitable. Par ailleurs, les entretiens renvoient les étudiants à leurs représentations sur le système d'enseignement supérieur. A cette fin, nous les avons interrogés sur un type particulier de croyances collectives que Clément (2010), distinguant six types de représentations, qualifie de *semi-propositionnelles*. Celles-ci « préexistent aux individus qui les endossent et [...] sont transmises par des sources plus ou moins institutionnelles. » (*ibid.*, p. 75) Par exemple, nous verrons que les étudiants de l'université Paris 13 estiment, pour la plupart, que l'Université ne doit pas sélectionner à l'entrée des études, hormis à travers le baccalauréat. Cette croyance ne fait pas l'objet d'une délibération entre individus, n'est pas nécessairement factuelle – on sait qu'il y a des exceptions à la seule sélection par le baccalauréat –, mais n'est pas non plus complètement implicite. Ces croyances semi-propositionnelles correspondent bien au type de croyances formées en tant qu'étudiant. Les représentations sur l'expérience étudiante et le système d'enseignement se forment en effet souvent « par autrui », à savoir par la socialisation opérée pendant les études supérieures, et à travers un fort accès réflexif, ces croyances ne relevant pas de représentations évidentes mais plutôt co-construites par les acteurs sociaux. Si l'on en croit la typologie de Clément, l'analyse de ces croyances passe par la reconstitution des raisons des acteurs sociaux, ce qui est cohérent avec notre enquête par entretien semi-directif.

¹⁹ Pour une comparaison systématique des principales caractéristiques des formations choisies, se reporter à l'annexe n°1.

interrogés s'inscrivent, que ce soit dans le cas des formations "prestigieuses" en Économie et Management, ou dans les filières universitaires dites "de démocratisation" en Histoire.

III.1. Les formations prestigieuses en Économie et Management

Le dénominateur commun des trois études de cas réside dans leur réputation et leur domaine d'études (Économie et Management). D'une part, chacune est en effet reconnue comme la plus prestigieuse²⁰ du pays au regard des classements nationaux et internationaux. D'autre part, chacune offre un parcours plus ou moins spécialisé dans l'Économie et le Management. Ces ressemblances ne doivent pas pour autant faire oublier les spécificités de chacune de ces formations.

La filière « Économie et Management » à l'université d'Oxford (University of Oxford – Saïd Business School)

L'université d'Oxford est considérée, avec Cambridge, comme l'une des plus prestigieuses en Angleterre et dans le monde. Oxford offre un environnement singulier d'études, puisque cette ville de taille moyenne est organisée autour d'un centre historique qui fait office de campus universitaire. L'université d'Oxford accueille 21 000 étudiants au total. Les minorités ethniques et les adultes en reprise d'études y sont sous-représentés, mais c'est surtout l'école secondaire, dont l'accès est intensément corrélé à la classe sociale, qui est discriminante : 46,1% des étudiants de l'établissement sont issus des écoles privées (University of Oxford, 2010c) contre seulement 7% des jeunes de 16 ans.

Intégrée au sein de l'université d'Oxford, l'école de commerce réunit l'ensemble des étudiants en Économie et Management. Elle est ainsi institutionnellement beaucoup plus proche du milieu universitaire que ne le sont HEC ou l'école de commerce de Stockholm. Si cette formation est reconnue comme l'une des meilleures en Angleterre au niveau Licence, elle demeure concurrencée dans les cycles supérieurs (Master, MBA) par deux autres écoles prestigieuses : la *London School of Economics and Political Science* et la *London Business School*. La première peut être considérée comme l'équivalent de Sciences Po Paris en France et forme davantage à l'Économie et aux Sciences politiques qu'au Management. La *London School of Economics* accueille une majorité d'étudiants étrangers, la rendant très singulière au sein du système d'enseignement supérieur anglais. Quant à la *London Business School*, elle se concentre sur les formations dédiées aux professionnels expérimentés.

²⁰ Afin d'éviter d'alimenter le présupposé que ces formations accueillent les meilleurs étudiants ou les plus méritants, ou qu'elles participent systématiquement à la reproduction sociale, nous les caractériserons plutôt "de prestige" que "d'élite" ou "d'excellence".

Au sein de l'université d'Oxford, nous avons retenu la Licence²¹ d'Économie et Management qui compte environ 300 étudiants. La *business school* d'Oxford, créée en 1996, a connu une expansion très récente relativement à l'histoire séculaire de l'établissement. L'intitulé du cursus inclut par ailleurs une composante « Management », ce qui n'est pas le cas à l'université de Cambridge, où seule une Licence en Économie est proposée. L'inscription de cette discipline dans un cursus généraliste est assez inédite. En effet, la légitimité du « Management » est faible dans le champ académique anglais, en raison de conditions historiques (Locke, 1989) et de son caractère de science « molle » (*soft*) et appliquée (*vocational*) (Allen, 2010).

L'école de commerce de Stockholm (Handelshögskolan i Stockholm)

L'école de commerce de Stockholm compte environ 1 700 étudiants dans le programme de Master en formation initiale. Les études durent quatre années, dont deux de tronc commun et deux de spécialisation (marketing, finance, comptabilité, etc.). L'établissement est socialement le plus inégalitaire en Suède : près de 75% des nouveaux entrants en 2007 ont au moins un parent avec un diplôme supérieur ou égal à la Licence (SCB, 2008), et les femmes (44% de effectifs) sont également sous-représentées, de même que les minorités ethniques et les adultes en reprise d'études (observation).

L'école de commerce de Stockholm occupe une place singulière au sein du système d'enseignement supérieur suédois. Fondée en 1909, elle jouit d'un statut particulier d'établissement « indépendant » lui conférant une autonomie de gestion plus étendue. Cette spécificité n'est pas sans rapport avec le caractère élitiste de l'école. En effet, elle incarne par excellence la reproduction des élites économiques suédoises. La taille du pays fait de l'école l'unique formation en Économie et Management reconnue au niveau international, et la position de l'école semble encore plus exceptionnelle au sein du système suédois que ne le sont HEC en France ou l'université d'Oxford en Angleterre.

L'école des Hautes Études Commerciales de Paris (HEC)

HEC propose une offre étendue de formations initiales et continues en Management. Créé en 1881, l'établissement accueille 3 100 étudiants, hors formations de courte durée. Il est par ailleurs considéré, dans les classements des magazines français et internationaux, comme l'un des plus prestigieux en France et dans le monde. De niveau bac+5, le cursus initial « Grande École » regroupe 1 800 étudiants au total dont la majorité est issue des classes préparatoires (88% des nouveaux entrants en 2009). Contrairement aux deux formations à Stockholm et à

²¹ Le diplôme de Licence constitue le niveau traditionnel de sortie d'études en Angleterre, y compris dans les universités les plus prestigieuses (voir chapitre 2).

Oxford qui accueillent leurs étudiants directement après les études secondaires, HEC les recrute après deux années d'études supérieures et parfois bien davantage.

Son positionnement dans l'espace français des formations supérieures est singulier. L'établissement fait partie de ce que certains chercheurs ont appelé les « très grandes écoles » (Albouy et Wanecq, 2003). Très prestigieuses et sélectives, elles sont aussi le lieu d'une forte reproduction sociale. En particulier, HEC compte seulement 8,4% de boursiers sur critères sociaux parmi les nouveaux entrants en 2009 (CCIP, 2010a). Les femmes représentent environ 50% des étudiants en 2009 (CCIP, 2010a et 2010b), mais les minorités ethniques semblent fortement sous-représentées (observation). Deux autres dimensions rendent cette formation atypique en France. A l'instar de la majorité des écoles de commerce, les frais de scolarité y atteignent un niveau très élevé. Par ailleurs, elle se situe sur un campus dans une zone péri-urbaine difficilement accessible en transports en commun.

III.2. Les formations dites de démocratisation en Histoire

Le second type d'études de cas est composé de filières universitaires en Histoire. Nous assignerons à ces établissements, plutôt qu'aux formations proprement dites, le qualificatif "de démocratisation" au sens où ils recrutent une forte proportion d'étudiants locaux, d'origine populaire, ou encore issus de minorités ethniques. Pour partie, ils ont également pour mission, fixée par l'État ou de manière autonome, de participer à l'élargissement de l'accès aux études supérieures. A ce titre, ces trois universités partagent des traits spécifiques. D'abord, l'histoire de leur développement se superpose avec celle du processus national de massification. Par ailleurs, elles se situent toutes les trois dans la banlieue de la capitale du pays. Enfin, leur offre de formation est davantage orientée vers le premier cycle et les disciplines professionnelles.

L'université de l'Est de Londres (University of East London)

La création de l'université de l'Est de Londres en 1970 émane de la fusion de plusieurs établissements techniques. Cette ancienne école supérieure professionnelle (*polytechnic*) obtient le statut d'Université en 1992 et délivre désormais des diplômes de Licence, Master et Doctorat. Au sein d'une offre de formation multi-disciplinaire (sciences sociales, droit, gestion, santé, éducation), le *business* constitue le pôle principal d'études. Avec environ 26 000 étudiants, l'établissement est certes de taille moyenne mais en forte expansion. Son recrutement est largement ouvert aux publics non traditionnels, en particulier aux individus âgés de plus de 25 ans (70% des étudiants de l'université), issus de minorités ethniques (60%), ou encore d'origine populaire (50%) (QAA, 2010).

En Histoire, l'université délivre essentiellement des diplômes de Licence organisés au sein de parcours uni- ou bi-disciplinaires. Il n'existe pas de Master spécifique, mais le département accueille quelques doctorants. Au total, seuls six enseignants-chercheurs y encadrent les quelques 200 étudiants. Il demeure donc modeste à l'échelle de l'établissement et des mêmes filières au sein d'universités plus anciennes.

Le collège universitaire de Södertörn (Södertörns Högskola)

Dernier établissement créé en Suède (1995), le collège universitaire de Södertörn accueille déjà environ 12 000 étudiants. Il est installé à proximité d'un des campus de la prestigieuse université de médecine de Stockholm (*Karolinska Institutet*). L'établissement est localisé dans une banlieue défavorisée de la capitale où il recrute ses étudiants principalement au sein des classes populaires et des minorités ethniques. Si ce niveau élevé de ségrégation spatiale concerne plusieurs universités en France et en Angleterre, il rend le collège universitaire de Södertörn relativement atypique dans le contexte suédois. Il promeut une perspective professionnalisante et propose une grande variété de champs disciplinaires (sciences sociales, humanités, éducation, sciences de la vie).

L'établissement est en passe d'accéder au statut d'Université. Jusqu'à présent, le collège universitaire de Södertörn n'était habilité à délivrer de titre de Doctorat que dans quelques disciplines spécifiques, dont l'Histoire. Le département et son laboratoire de recherche jouissent en effet d'une bonne réputation en Suède. L'établissement dispense des formations de Licence et de Master. En Licence, l'étudiant a la possibilité de s'inscrire dans un cursus libre et suit alors des semestres d'enseignement en Histoire au gré de ses envies. Il peut aussi opter pour un programme pré-construit par l'établissement, dont plusieurs incluent des enseignements en Histoire. A l'instar de l'université de l'Est de Londres, le département ne tient qu'une position marginale à l'échelle de l'établissement. En effet, une dizaine d'enseignants-chercheurs suivent environ 200 étudiants.

L'université Paris (Nord) 13

Issue de la création au début des années 1960 d'une faculté des sciences à Villetaneuse, dans le nord de Paris, l'université Paris 13 devient un établissement autonome en 1970. Elle offre aujourd'hui des formations dans les humanités, les sciences sociales, le droit, la gestion, ou encore la santé. Elle accueille environ 22 000 étudiants, depuis la Licence jusqu'au Doctorat. Elle se concentre davantage sur le cycle Licence, notamment au travers de sa filière IUT. Contrairement aux universités de l'Est de Londres et de Södertörn, l'université Paris 13 n'a pas officiellement de mission de démocratisation, même si la signature de l'université – « un enseignement pour tous » – traduit une volonté d'accueil des étudiants non traditionnels. 47,4% sont boursiers sur critères sociaux en 2009/10 (Université Paris 13, 2011), contre

32,3% en moyenne dans les universités (DEPP, 2010a), et les minorités ethniques sont sur-représentées dans l'établissement (observation), ainsi que les étudiants d'origine étrangère, qui représentent près de 21,9% des effectifs (AERES, 2009).

Les départements d'Histoire et de Géographie, institutionnellement très proches, proposent trois parcours distincts en Licence : Géographie, Histoire et Histoire-Géographie. A l'issue de ce premier cycle, l'établissement offre trois formations au niveau Master : Recherche en Histoire ; Professionnel sur la numérisation du patrimoine culturel ; Professionnel pour la préparation au Capes. Les deux départements comptent environ 300 étudiants, les effectifs diminuant régulièrement ces dernières années.

IV. Conclusion

Ce chapitre introductif a permis de présenter les principaux soubassements théoriques ainsi que le cadre d'analyse de notre recherche. Les enquêtes sociologiques sur la justice nous enseignent que l'on peut analyser à la fois les expériences des individus et l'organisation des systèmes sociaux à l'aune des principes de justice que sont l'égalité, le mérite et l'autonomie. Dans cette perspective, notre recherche vise à identifier les conceptions de justice dans l'enseignement supérieur en Angleterre, en France et en Suède, au regard de l'articulation, de la hiérarchisation et de l'interprétation de ces principes de justice. En définissant implicitement ce qui est juste et ce qui est injuste, ces conceptions de justice constituent le fondement sur lequel repose la légitimité des inégalités dans l'enseignement supérieur. Ces constructions sociales du "juste", propres à chacun des pays étudiés, sont mises en acte au travers de mécanismes sociaux, dont la signification émerge de la confrontation de l'expérience des étudiants avec le fonctionnement du système d'enseignement supérieur (institutions et représentations). Ces conceptions de justice sont nécessairement le produit des structures des systèmes d'enseignement supérieur et, en surplomb, du contexte historique et sociétal qui les ont peu à peu façonnées. Avant de traiter des conceptions de justice, nous poursuivrons notre raisonnement par l'étude des structures des systèmes d'enseignement supérieur en Angleterre, en France et en Suède. En effet, au-delà de leur caractère explicatif, ces dernières constituent le fondement de notre analyse comparative.

Chapitre 2 :

Les structures des systèmes d'enseignement supérieur

L'analyse de la conception de justice à l'œuvre dans un pays doit être replacée dans le contexte national qui l'a fait naître. Comment prendre la mesure des propos des étudiants et de l'organisation des établissements sans, auparavant, avoir saisi les fondements sur lesquels se base un système d'enseignement supérieur ? Loin d'épuiser les différences entre l'Angleterre, la France et la Suède que nous analyserons précisément par la suite, la présentation succincte des trois systèmes d'enseignement supérieur permet ici d'asseoir notre démarche comparative et d'identifier au préalable quelques enjeux spécifiques à chaque société.

A cette fin, chaque pays est présenté de manière successive. Nous décrirons d'abord la segmentation du système qui désigne, dans le champ scolaire, la « subdivision des systèmes d'enseignements en écoles et programmes parallèles se distinguant à la fois par les cursus, l'origine sociale de leurs élèves, la réputation et le prestige » (Ringer, 2003, p. 6). En adoptant une perspective historique, il conviendra également de détailler le processus de massification. On s'attardera enfin sur la structure des niveaux d'études et des diplômes, ainsi que sur la relation du système d'enseignement supérieur avec l'école secondaire.

I. La hiérarchisation anglaise²²

I.1. Des universités inégales malgré un contexte institutionnel unifié

Historiquement, le système d'enseignement supérieur britannique se compose d'universités (*universities*), depuis les plus anciennes, héritées du Moyen-Âge (Oxford et Cambridge), jusqu'aux plus récentes, qui voient le jour à partir des années 1960. En dehors du secteur universitaire traditionnel, de nombreuses formations professionnelles, mises en place à partir

²² Les données sur les structures du système d'enseignement supérieur portent en réalité plutôt sur le cas britannique mais, fidèle à notre distinction entre l'Angleterre et le Royaume-Uni (voir chapitre 1), il s'agit dans ce travail de recherche d'étudier le cas anglais.

du 19^{ème} siècle, se sont peu à peu rassemblées au sein d'écoles supérieures professionnelles (*polytechnics*). En 1992, le gouvernement britannique a réuni tous ces établissements sous un statut unique, les anciennes écoles supérieures professionnelles accédant alors au rang d'Université. Le système binaire en place pendant plusieurs décennies s'est ainsi largement unifié²³.

Aujourd'hui, le système d'enseignement supérieur britannique compte 133 universités. En dépit de l'unification statutaire des établissements d'enseignement supérieur, on distingue couramment les anciennes universités – ou « université d'avant 1992 » (*pre-1992 universities* ou *old universities*) – et les nouvelles universités – ou « universités d'après 1992 » (*post-1992 universities* ou *new universities*). Cette distinction sémantique traduit en réalité une différenciation, voire une hiérarchie des fonctions assumées par ces établissements entre les universités de recherche (*research-based*), celles focalisées sur l'enseignement (*teaching-focused*) et celles tournées vers la communauté locale (*locally-oriented*). Cette qualification des divers rôles des universités se superpose à des niveaux de prestige, de moyens financiers, de qualité de la recherche académique et de sélectivité des étudiants (Ainley, 2003). Par exemple, les nouvelles universités accueillent moins d'étudiants au-delà du niveau Licence et offrent encore aujourd'hui des formations plus professionnelles (Gestion, Comptabilité, etc.), alors que les anciennes universités se focalisent davantage sur les disciplines les plus académiques (Histoire, Philosophie, Littérature anglaise, etc.). Pour autant, tous ces établissements proposent des formations dans une pluralité de disciplines, du niveau Licence au Doctorat. Cette hiérarchie est d'ailleurs quasiment officialisée à travers le regroupement des universités au sein d'associations représentatives, parmi lesquelles le *Russell Group*, la plus connue d'entre elles, réunit les universités les plus prestigieuses.

A ces formations universitaires s'ajoutent 49 établissements spécialisés (*higher education colleges*), notamment dans les domaines agricole et artistique, ainsi que les 444 établissements post-secondaires (*further education colleges*) (Williams et Brennan, 2008). Ces établissements offrent des formations supérieures professionnelles de niveau bac+1 ou bac+2 (*Higher National Diploma, Foundation Degree*), notamment pour les adultes (Tanguy et Rainbird, 1995).

²³ Ce secteur universitaire est fortement autonome vis-à-vis de l'État. Seules l'université de Buckingham et quelques formations professionnelles courtes peuvent être considérées comme des filières d'études privées au sens d'une liberté totale de fixer des droits d'inscription.

I.2. Un élargissement progressif de l'accès aux études supérieures

La première grande vague de massification du système britannique a lieu de 1960 à 1976 : les anciennes universités accueillent toujours plus d'étudiants tandis que de nombreuses écoles supérieures professionnelles sont fondées suite aux préconisations du *Robbins Report* (Committee on Higher Education, 1963). La croissance des effectifs ralentit ensuite entre 1977 et 1987, notamment suite à la diminution progressive du montant des bourses d'études. La seconde période de massification coïncide en partie avec l'unification du système d'enseignement supérieur britannique en 1992. Lors de la troisième vague de massification, qui intervient entre 2000 et 2007, les effectifs d'étudiants progressent de 20% sous l'impulsion notamment du *Dearing Report* (Committee on Higher Education, 1997).

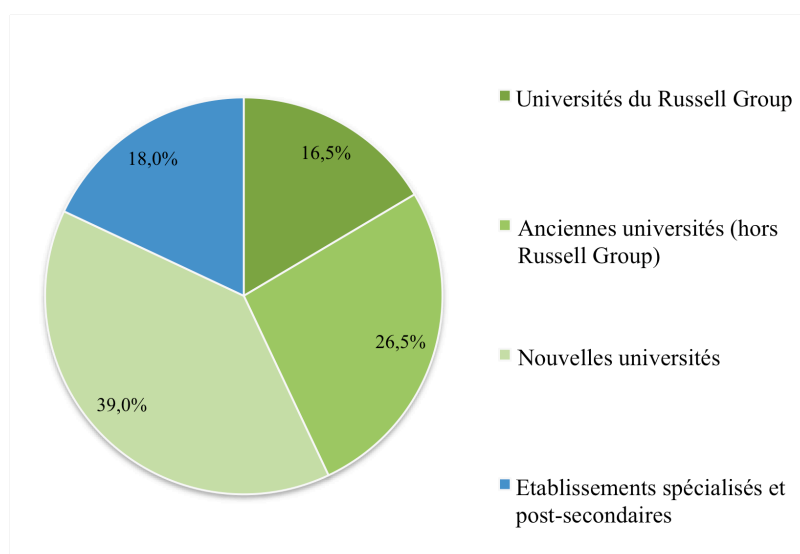
Tableau n°1 – Évolution des effectifs d'étudiants au Royaume-Uni entre 1960 et 2007

Année	Effectifs d'étudiants (en milliers)
1960	216
1980	733
1990	1082
2000	2061
2007	2477

Source : Robbin's Report pour 1960 ; Department for Business, Innovation & Skills pour 1980 ; Department for Children, Schools and Families pour 1990, 2000 et 2007.

Lecture : Les institutions d'enseignement supérieur au Royaume-Uni accueillent 2 477 000 étudiants en 2007.

Graphique n°1 – Part des étudiants dans les différents types d'établissement au Royaume-Uni



Source : Higher Education Statistics Agency, calculs de l'auteur.

Année : 2007.

Lecture : Les universités du Russell Group représentent 16,5% des effectifs d'étudiants en 2007 au Royaume-Uni. En vert, les établissements universitaires. En bleu, les établissements non universitaires.

Le système d'enseignement supérieur est aujourd'hui quasiment unifié autour des universités. Seuls 18% des étudiants poursuivent encore des études dans des filières non universitaires (Williams et Brennan, 2008), mais leur diplôme est, dans la très grande majorité des cas, certifié et délivré par une université. Si l'on reprend la classification traditionnelle (en termes de prestige) des universités britanniques, les universités du *Russell Group* représentent 16,5% des étudiants, les autres anciennes universités comptent environ 26,5% des étudiants, et les nouvelles universités accueillent, quant à elles, 39% des étudiants du supérieur.

I.3. La prééminence du diplôme de Licence (*first degree*)

Au Royaume-Uni, la structure des niveaux d'études témoigne d'un schéma binaire, distinguant les diplômes *undergraduate* (Licence) et *postgraduate* (Master et Doctorat). Le niveau *undergraduate* est en grande partie harmonisé autour du *first degree*, qui correspond à une formation universitaire générale de niveau bac+3. A ce niveau d'études, d'autres diplômes plus professionnels de niveau bac+1 ou bac+2 ont aussi leur place (*Foundation degrees*, *Higher National Certificates*, *Higher National Diplomas*), mais ils sont beaucoup moins répandus que le diplôme traditionnel de Licence. Le niveau *postgraduate* inclut le diplôme de Master, en une ou deux années supplémentaires, et le *PhD* au niveau bac+8. Parmi les 25-29 ans, 29% ont atteint le diplôme de Licence et 10% un niveau d'études supérieur au bac+3 (DCSF, 2009). L'homogénéité relative des formations inférieures ou égales à bac+3²⁴ et la part relativement faible des étudiants obtenant un diplôme supérieur à la Licence mettent en lumière le poids du *first degree* dans le système de certification de l'enseignement supérieur britannique.

Tableau n°2 – Diplômes délivrés au Royaume-Uni

Niveau de diplôme	Absolu (en milliers)	% parmi l'ensemble des diplômes
Sub-degree (Bac+1/+2)	133,5	19,7
First degree (Bac+3)	334,9	49,5
Master (Bac+4/+5)	191,5	28,3
PhD (Bac+8)	16,6	2,5

Source : DCSF, 2009.

Année : 2007.

²⁴ Bien souvent, les formations de bac+3 au plus (*undergraduate studies*) sont regroupées de manière indistincte dans les statistiques.

I.4. Un système secondaire éclaté

En Angleterre²⁵, à la sortie de la seconde guerre mondiale, l'enseignement secondaire comprend généralement trois types d'institutions (*tripartite system*) : les *grammar schools*, les *secondary technical schools* et les *secondary modern schools*. Après un test de Q.I. à 11 ans, les élèves sont dirigés vers l'un de ces types d'établissements. Les *grammar schools* accueillent une petite partie des élèves et dispensent des enseignements très académiques. Les *secondary technical schools* ont pour objectif de développer les sujets scientifiques et techniques. Les *secondary modern schools* forment à des compétences plus pratiques et des métiers moins qualifiés.

Ce système tripartite a été officiellement aboli en 1976 en Angleterre pour laisser la place au *comprehensive system*, dont l'objectif est d'offrir, sans sélection préalable, une formation commune à tous les élèves. Pourtant, l'enseignement secondaire supérieur anglais est aujourd'hui encore stratifié dans de nombreux cantons (Copland, Sachdev et Flint, 2008). Les écoles privées (*independent schools*), qui sélectionnent scolairement et financièrement (les frais atteignent l'équivalent de plusieurs milliers d'euros par an) leurs élèves, accueillent les enfants des familles les plus aisées (7% des jeunes de 16 ans). Dans certaines régions, où le système tripartite occupe encore une place déterminante, les meilleures écoles secondaires publiques (*grammar schools* ou *state schools*) sélectionnent leurs élèves sur le niveau scolaire (28% des jeunes de 16 ans). 12% des jeunes étudient dans des établissements sélectifs réservés aux 16-18 ans (*sixth form colleges*) et les établissements secondaires supérieurs non sélectifs (*general further education colleges*) accueillent près de 21% des jeunes de 16 ans. Les autres jeunes ont arrêté leurs études (28%) ou bien poursuivi des études en alternance (5%), notamment dans les *academies*²⁶. Quelle que soit leur filière d'études, les élèves anglais choisissent leurs enseignements de manière autonome, à l'inverse de la Suède et de la France dont les parcours sont davantage pré-construits. Dès lors, les enquêtes sur l'impact des études secondaires sur l'enseignement supérieur portent davantage sur les inégalités entre types d'établissement (Hoelscher, Hayward *et al.*, 2008) que sur le contenu des enseignements au lycée. Plus spécifiquement, l'accès aux formations prestigieuses varie considérablement selon qu'on a étudié dans une école privée ou une institution publique (Zimdars, 2007).

En définitive, avec des universités aux fonctions variables et une école secondaire éclatée, le système d'enseignement supérieur anglais se caractérise principalement par la hiérarchisation des formations, même si, au travers du statut des universités et de l'homogénéité relative de la distribution des diplômes, le système donne également à voir une relative uniformité à

²⁵ A l'inverse du système d'enseignement supérieur, l'organisation de l'école secondaire est plus spécifique à l'Angleterre.

²⁶ Ces établissements, financés en grande partie par des entreprises, sont spécialisés dans un champ professionnel spécifique.

certaines égards. Cette logique d'uniformité, en partie présente en Angleterre, n'imprègne-t-elle pas, encore plus fortement, l'enseignement supérieur suédois ?

II. L'uniformité suédoise

II.1. Un paysage universitaire modérément segmenté

La structure du système d'enseignement supérieur suédois, basée sur six universités (*universitet*) datant pour certaines du Moyen-Âge, n'a guère évolué jusqu'à la loi sur l'enseignement supérieur de 1977, qui intègre la majeure partie des formations professionnelles (infirmierie, enseignement, collèges techniques) au sein de l'enseignement supérieur, avec la création de douze collèges universitaires (*högskolor*). Le système binaire, distinguant les universités des filières professionnelles non universitaires, est alors unifié (Premfors, 1980). D'autres collèges universitaires seront ensuite créés dans les années 1980 et 1990, et la dernière décennie voit le développement de formations post-secondaires professionnelles courtes (*yrkeshögskolan*) (Deen, 2007).

En dépit de l'unification du système, la distinction entre les établissements de statut universitaire et les autres demeure. Les dix-huit universités publiques et les trois écoles indépendantes²⁷ ont souvent des effectifs d'étudiants élevés²⁸ et délivrent des diplômes de troisième cycle. Les domaines d'études sont, en principe, très diversifiés dans la plupart de ces établissements, même si quelques-uns sont spécialisés (agriculture, médecine, commerce, ingénieurs). Quant aux vingt-huit collèges universitaires, ils accueillent traditionnellement moins d'étudiants et n'ont théoriquement pas l'habilitation à délivrer des formations doctorales²⁹. Ils sont davantage spécialisés que les universités, même si certains offrent un panel de formations relativement large. Parmi les établissements spécialisés, on trouve deux instituts de technologie, trois collèges d'infirmiers, un collège spécialisé dans l'éducation sportive, neuf collèges d'arts, etc.

²⁷ Trois universités ont accédé à une plus grande autonomie vis-à-vis de l'État, mais gardons à l'esprit que cette autonomie doit s'apprécier au regard du principe d'uniformité qui gouverne le système suédois. Nous le verrons au fur et à mesure des chapitres pour le cas de l'école de commerce de Stockholm, une de nos études de cas.

²⁸ Exception faite de notre étude de cas : l'école de commerce de Stockholm.

²⁹ En réalité, cette règle n'est pas strictement appliquée. Ainsi, le collège universitaire de Södertörn, qui fait partie de nos études de cas, accueille aussi des doctorants dans plusieurs disciplines dans lesquelles la recherche est de haut niveau.

En dépit d'intitulés (université et collège universitaire) et de statuts (indépendant ou non) variés, tous les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent de manière relativement uniforme, que ce soit pour la sélection des étudiants, le financement, etc. (Kim, 2004). En un mot, nous verrons que ces différences, qu'il semblait nécessaire de mentionner, n'affectent guère l'expérience étudiante et les enjeux de justice.

Ce secteur universitaire n'inclut pas les écoles supérieures professionnelles, qui proposent des formations courtes (bac+1 à bac+3) et professionnalisantes, avec près d'un tiers du temps passé en entreprise. Ces formations, qui accueillent des effectifs limités dans des domaines variés (commerce, comptabilité, hôtellerie, informatique, etc.), se sont développées dans les années 2000 et font officiellement partie intégrante de l'enseignement supérieur suédois depuis 2009. Enfin, quelques établissements privés (instituts de psychothérapie), au statut relativement particulier, accueillent un effectif réduit d'étudiants (quelques milliers en tout) et ne jouent qu'un rôle marginal dans l'espace des formations supérieures en Suède.

II.2. Un processus de massification abouti

La première forte période d'expansion du système d'enseignement supérieur intervient entre 1960 et 1970, avec une multiplication des effectifs d'étudiants par 3,2. La seconde phase de massification prend place de la fin des années 1980 à 2000, avec le développement des nouveaux collèges universitaires dans l'ensemble du pays. Enfin, une dernière phase de massification remarquable a lieu depuis les années 2000, tant à l'université que dans les formations professionnelles. Entre 2000 et 2008, les effectifs d'étudiants ont ainsi augmenté de 27% (contre 3% en France).

Tableau n°3 – Évolution des effectifs d'étudiants en Suède entre 1960 et 2008

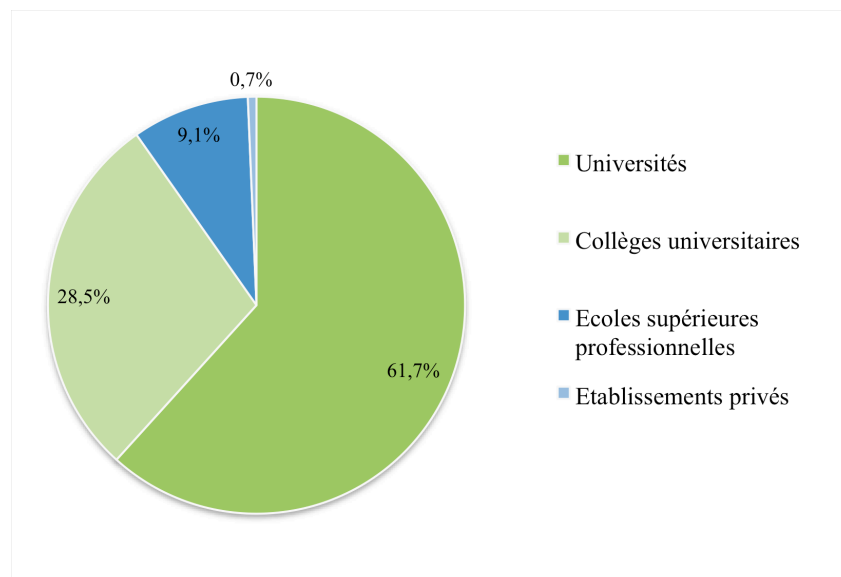
Année	Universités et collèges universitaires	Ecoles supérieures professionnelles	Total
1960	40 909	-	40 909
1970	132 995	-	132 995
1980	164 380	-	164 380
1990	216 388	-	216 388
2000	348 675 (96,1%)	14 221 (3,9%)	362 896
2008	418 108 (90,9%)	41 829 (9,1%)	459 937

Source : HSV, 2010a ; Malmberg, 2007.

Lecture : Les universités et écoles supérieures suédoises accueillent 418 108 étudiants en 2008, soit 90,9% des étudiants du supérieur.

En 2008, les universités représentent 61,7% des étudiants, contre 28,5% pour les collèges universitaires. Les écoles supérieures professionnelles accueillent 9,1% des étudiants, et les autres établissements privés 0,7% d'entre eux.

Graphique n°2 – Part des étudiants dans les différents types d'établissement en Suède



Source : HSV.

Année : 2008.

Lecture : Les universités représentent 61,7% des effectifs d'étudiants en 2008 en Suède. En vert, les établissements universitaires. En bleu, les établissements non universitaires.

II.3. La prépondérance du *Magisterexam* (bac+4)

En Suède, l'enseignement supérieur comportait jusqu'à récemment deux cycles d'études : le cycle de base (*grundläggande högskoleutbildning*) et le cycle de recherche (*forskarutbildning*). Le diplôme du *Magisterexam* (bac+4) marque la limite entre ces deux cycles. Le processus de Bologne, actuellement en cours de mise en œuvre, distingue quant à lui trois cycles d'études, la Licence, le Master et le Doctorat. En Suède, il se traduit par le développement de trois niveaux d'études : le niveau de base (*grundnivå*), le cycle avancé (*avancerad nivå*) et la recherche (*forskarnivå*). Le niveau de base inclut les filières professionnelles (non universitaires) et les formations universitaires générales. Le niveau avancé comporte une majorité de diplômes de *Magister* (un an après la Licence), quelques *Master* en deux ans, mais aussi de nombreuses certifications professionnelles (enseignant, architecte, psychologue, etc.). Le niveau « recherche » distingue des diplômes de *licentiate* (en deux ans) et de *doktor* (en quatre ans).

Tableau n°4 – Diplômes délivrés en Suède

Niveau de diplôme	Absolu	%
Kvalificerad yrkesutbildning (<i>Bac+1/+2/+3 Professionnel</i>)	8 904	12,7
Kandidat (<i>Bac+3 Général</i>)	16 228	23,2
Magister / Master / Yrkes (<i>Bac+4/+5</i>)	41 310	59,1
Doktor/Licentiate (<i>Bac+8</i>)	3 442	4,9

Sources : SCB et HSV.

Année : 2008

La diversité des diplômes n'est qu'apparente et la nouvelle différenciation des trois niveaux d'études n'affecte guère, encore actuellement, les catégorisations officielles et l'expérience des étudiants. Ainsi, dans la plupart des documents gouvernementaux, les diplômes du supérieur sont peu différenciés. Par exemple, le document de référence sur les statistiques éducatives (SCB, 2010) distingue, pour les plus hauts diplômes, les niveaux « bac+1/2 » et « bac+3 et plus », avec respectivement 15% et 30% pour les 25-34 ans. Parmi ces « bac+3 et plus », la distribution des certifications suggère que la plupart des étudiants poursuivent au minimum jusqu'au niveau bac+4. Au sein de ce système à double niveau d'études, obtenir bac+4/5 demeure la norme universitaire.

II.4. Une école secondaire relativement homogène

En Suède, après une première année d'apprentissage (*Förskoleklass*) à 6 ans, les élèves rentrent à l'école obligatoire (*Grundskola*) pour les neuf années suivantes. L'école secondaire supérieure (*Gymnasieskola*) accueille ensuite les élèves entre 16 et 19 ans (de 15 à 18 ans en France et en Angleterre). L'enseignement secondaire supérieur suédois propose quatre programmes dans la voie générale (arts, sciences naturelles, sciences sociales, technologie) et treize séries à vocation professionnelle. D'autres cursus dits individualisés sont, quant à eux, dédiés aux élèves en difficulté scolaire. Toutes ces filières offrent des enseignements dans huit matières : suédois, mathématiques, anglais, éducation civique, sciences, religion, arts, sport et santé. Les cours de suédois, de mathématiques et d'anglais sont théoriquement identiques dans toutes ces filières qui sont d'ailleurs localisées au sein des mêmes établissements. Si les écoles sont en majorité publiques, il existe des établissements privés, y compris gérés par des entreprises à but lucratif, mais dont la formation est contrôlée et subventionnée par l'État.

Au final, 97,9% des élèves poursuivent une formation secondaire supérieure, qu'elle soit générale (53%), professionnelle (37%) ou individualisée (10%). Les élèves n'obtiennent pas de diplôme, mais un simple certificat (*slutbetyg*) attestant des enseignements suivis. 75% des élèves terminent leurs études secondaires en formation initiale, mais la reprise d'études secondaires pour les adultes est très courante, de sorte que la quasi totalité des Suédois

obtiennent leur certification d'études secondaires supérieures à terme. Dès lors, ce niveau d'études ne constitue pas l'enjeu majeur dans les inégalités des chances en Suède, bien que la marchandisation récente de l'école secondaire ait récemment contribué à créer de nouvelles inégalités (Palme et Hultqvist, 2009).

Compte tenu de son paysage universitaire peu segmenté, de son système scolaire homogène, et de la norme diplômante du *Magisterexam*, la Suède possède des structures largement uniformes en matière d'enseignement supérieur. Qu'en est-il en France ?

III. La segmentation française

III.1. Un grand nombre de filières d'études

Le système d'enseignement supérieur français repose historiquement sur la dualité entre les universités et les grandes écoles. Les premières universités, créées au Moyen-Âge, sont marginalisées pendant une grande partie du 19^{ème} siècle. Supprimées à la Révolution française, elles ne reprennent progressivement de l'importance qu'à partir des années 1870 (Prost, 1968 ; Musselin, 2001). Si les universités sont écartées, c'est au profit d'autres formations supérieures, le secteur des écoles, qui se développent à partir de la fin du 18^{ème} siècle, en particulier dans le domaine scientifique et commercial (Renaut, 2008). Les deux secteurs d'enseignement privilégient des approches différentes de la formation, traditionnellement plus générale à l'Université et plus professionnelle dans les écoles.

Tout au long du 20^{ème} siècle, le secteur des universités et des grandes écoles se diversifie, et de nouvelles filières sont même créées : les Sections de Technicien Supérieur (STS) en 1959, et les Instituts Universitaires de Technologie en 1966 (Prost, 1992). Aujourd'hui, le système d'enseignement supérieur se divise en une multiplicité de filières d'études qui transforme le paysage des formations supérieures en un espace fortement segmenté, comme l'avaient déjà noté Verley et Zilloniz (2010).

Les 83 universités accueillent la majeure partie des effectifs d'étudiants en France. Ce secteur de formation est communément considéré comme un enseignement supérieur "de masse" en raison de sa faible sélectivité à l'entrée et de son ouverture à un public étudiant très large dans les premières années de Licence. L'Université a historiquement proposé, dans de nombreux domaines, des formations générales menant à la recherche, mais elle a plus récemment développé de nouvelles formations plus "professionnalisantes" : Master professionnel ex-DESS (1979), ingénieur-maître (1992), et Licence professionnelle (1999) notamment.

Le couple indissociable des grandes écoles et des classes préparatoires (aux grandes écoles) est souvent considéré comme le secteur "d'excellence" du système d'enseignement supérieur français. Ce secteur recouvre une grande diversité de spécialités (via les écoles normales supérieures notamment), mais les écoles de management et d'ingénieurs concentrent la très grande majorité des effectifs des grandes écoles (voir *infra*). Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont regroupées au sein de trois filières principales (économique et commerciale, scientifique, littéraire), elles-mêmes subdivisées en plusieurs voies. En deux années après le baccalauréat, chacune de ces trois filières de CPGE prépare au passage des concours aux grandes écoles du champ professionnel visé³⁰. Avec l'augmentation récente des effectifs dans les grandes écoles (DEPP, 2010a), guère plus de 40% des étudiants dans ces établissements sont issus de classes préparatoires (CGE, 2011)³¹. En revanche, une fois entrés en classes préparatoires, la très grande majorité des étudiants³² intègrent une grande école. Ces deux filières sont ainsi traditionnellement associées dans les représentations et les pratiques des étudiants.

Les Sections de Technicien Supérieur (STS) et les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) constituent un groupe de formations relativement similaires. Créées plus récemment, ces deux filières proposent des formations professionnelles courtes (niveau bac+2) dans divers domaines de l'industrie et des services. Néanmoins, leur rattachement administratif diffère : les STS sont intégrées dans les lycées, alors que les IUT sont une des composantes d'une université.

Enfin, on rencontre un ensemble d'« écoles » et d'« instituts » sous statut privé et aux formations moins prestigieuses. Ce secteur est très hétérogène en termes de domaines d'études – commerce, hôtellerie, comptabilité, design, paramédical notamment – et de niveaux d'études – du bac+1 au bac+5. Ces écoles ne sont pas assimilables aux « grandes écoles », dont l'appellation est réservée aux formations les plus prestigieuses.

La France a la particularité d'intégrer à l'enseignement supérieur un nombre très élevé de statuts, de types d'établissement et de filières, qu'il serait impossible de présenter ici dans le détail. Y compris parmi les grandes écoles ou les universités, il n'existe pas de statut unique définissant les règles de fonctionnement et l'autonomie des établissements vis-à-vis de l'État. Le périmètre du secteur privé varie selon la définition adoptée : à but lucratif, non détenu par l'État, autonome, etc. (Marginson, 2007). Mais, quelle que soit la définition retenue, les

³⁰ Ainsi, les filières scientifiques mènent aux écoles d'ingénieurs, les filières économiques et commerciales aux écoles de management, et les filières littéraires aux écoles normales supérieures. Ces correspondances ne sont pas aussi strictement figées. Les écoles normales supérieures recrutent également dans les filières scientifiques et économiques ; les écoles de management accueillent de plus en plus d'étudiants issus des classes préparatoires littéraires.

³¹ Les "très grandes écoles" restent néanmoins à l'écart de cette évolution en ne recrutant qu'une proportion limitée de leurs effectifs en dehors des classes préparatoires.

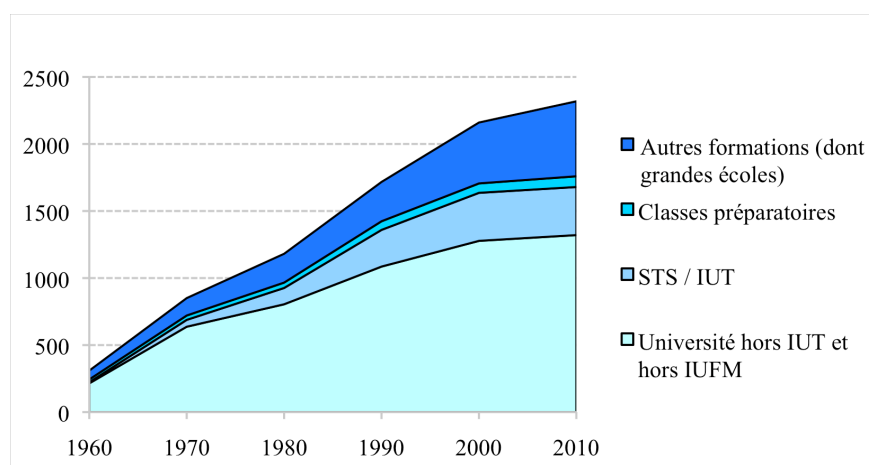
³² C'est moins le cas dans les disciplines littéraires, mais les effectifs dans les classes préparatoires aux grandes écoles littéraires sont bien moindres que dans les secteurs économique et scientifique.

formations privées jouent un rôle structurant dans l'espace des formations supérieures en France.

III.2. Un processus de massification ancien

Après une très forte période de massification de l'enseignement supérieur pendant les années 1960 puis 1980 (Prost, 1981), la massification s'est largement ralentie à partir des années 1990. Les effectifs d'étudiants passent de 309 700 en 1960 à 1 181 700 en 1980, soit une multiplication par 3,8, puis à 2 160 300 en 2000, soit une nouvelle multiplication par 1,8 depuis 1980.

Graphique n°3 – Évolution des effectifs d'étudiants en France entre 1960 et 2010



Source : DEPP

Tableau n°5 – Évolution des effectifs d'étudiants en France entre 1960 et 2010

Année	Université hors IUT et hors IUFM	STS / IUT	Classes préparatoires	Autres formations (dont grandes écoles)	Total
1960	214,7 (69,3%)	8 (2,6%)	21 (6,8%)	66 (21,3%)	309,7
1970	637 (74,9%)	51 (6%)	32,6 (3,8%)	130 (15,3%)	850,6
1980	804,4 (68,1%)	121,6 (10,3%)	40,1 (3,4%)	215 (18,2%)	1181,1
1990	1085,6 (63,2%)	273,6 (15,9%)	64,4 (3,8%)	293,4 (17,1%)	1717,1
2000	1277,5 (59,1%)	358,1 (16,6%)	70,3 (3,3%)	454,3 (21%)	2160,3
2010	1320,6 (57%)	358,7 (15,5%)	79,9 (3,4%)	559,5 (24,1%)	2318,7

Source : DEPP

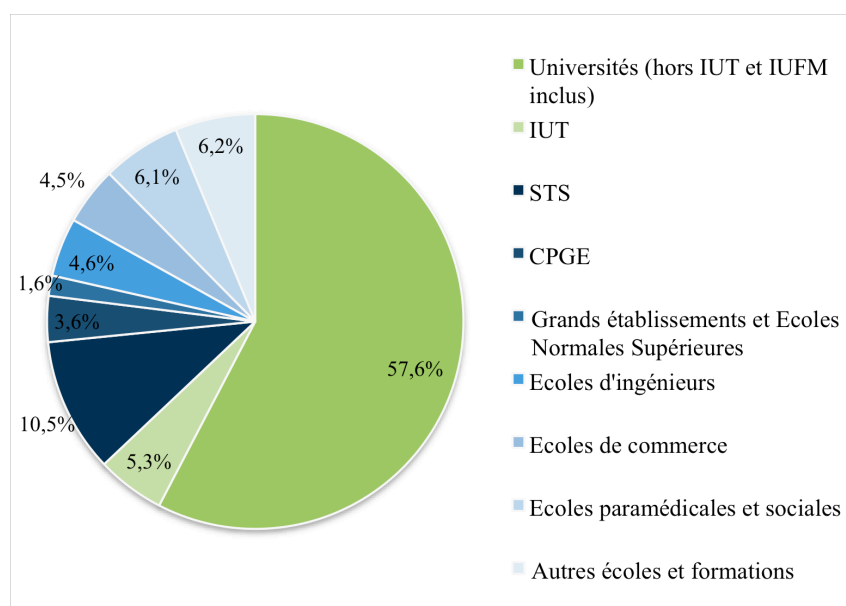
Lecture : Les universités hors IUT et hors IUFM accueillent 214 700 étudiants en 1960, soit 69,3% des étudiants du supérieur.

Comme l'illustre le tableau n°5, la première vague de massification concerne principalement l'Université. Entre 1960 et 1970, la part des étudiants à l'Université augmente de 69,3% à

74,9%. Dans le même temps, la part des grandes écoles baisse de 21,3% à 15,3%, et celle des classes préparatoires chute de 6,8% à 3,8%. Les IUT et STS, créés dans les années 1960, accueillent en 1970 près de 6% des étudiants. Dans un contexte de ralentissement de la massification dans les années 1970, ces formations professionnelles courtes prennent de l'ampleur jusqu'à compter pour 10,3% des étudiants en 1980.

La seconde grande période de massification, qui intervient de 1980 à 1993, repose sur l'expansion des filières non universitaires. La part des effectifs universitaires diminue de 68,1% en 1980 à 59,1% en 2000. A cette date, les IUT/STS et les « autres formations » représentent respectivement 16,6% et 21% des étudiants du supérieur. Dans les années 2000, alors que le processus de massification atteint un nouveau palier, la reconfiguration des effectifs d'étudiants n'en est pas moins considérable. On observe en effet un jeu de vase communicant entre les universités et les écoles, avec respectivement -4,3 et +4,8 points de proportion des effectifs d'étudiants. Pour la première fois depuis les années 1960, les effectifs des formations universitaires représentent moins de 55% des étudiants. L'expansion des écoles de commerce est le symbole de ce développement très rapide des filières non universitaires dans les années 2000, puisque leurs effectifs ont plus que doublé pendant cette période (Gateaud, 2010).

Graphique n°4 – Part des étudiants dans les différents types d'établissement en France



Source : DEPP.

Lecture : Les IUT représentent 5,3% des effectifs d'étudiants en 2008 en France. En vert, les établissements universitaires. En bleu, les établissements non universitaires.

Année : 2008

Note : les « Ecoles d'ingénieurs » incluent les Universités de Technologie, les Préparations intégrées, les Instituts Nationaux Polytechniques, mais n'incluent pas les formations d'ingénieurs universitaires. Les « Autres écoles et formations » regroupent les établissements privés d'enseignement universitaire, les écoles juridiques et administratives, les écoles supérieures artistiques et culturelles, les formations comptables non universitaires, et les autres écoles et formations (d'après la DEPP : « Groupe non homogène : écoles vétérinaires, autres écoles dépendant d'autres ministères... »).

En matière de massification, le graphique n°4 met en lumière le rôle prépondérant des filières universitaires qui accueillent encore près de 57,6% des effectifs totaux en incluant les IUFM. Les formations professionnelles courtes – STS, IUT, écoles paramédicales et sociales – représentent 21,9% des étudiants. Le solde (20,5%) est constitué d'un ensemble divers de formations : CPGE (3,6%), Grands établissements et Ecoles Normales Supérieures (1,6%), écoles de commerce (4,5%), école d'ingénieurs (4,6%), et les autres écoles et formations supérieures (6,2%).

III.3. Un éclatement de la structure des diplômes et des niveaux d'études

En France, l'organisation traditionnelle des études supérieures comprend trois cycles : le premier en deux années (Deug à l'université) ; le second en deux années supplémentaires (une année de Licence, puis une de Maîtrise) ; le troisième comprenant une année de DEA/DESS et trois années de Doctorat. Il demeure, aujourd'hui encore, quelques vestiges de ces cycles : le niveau bac+2 subsiste dans certaines formations professionnelles (dont les IUT et les STS) et dans les classes préparatoires ; la sélection universitaire a encore lieu entre le Master 1 et le Master 2, à savoir à l'entrée de ce qui était l'ancien DEA/DESS. Pour autant, le passage au LMD semble davantage acté que dans les deux autres pays. A l'Université, les anciens diplômes de niveaux bac+2 (Deug) et bac+4 (Maîtrise) sont en grande partie supprimés. Dans l'ensemble des filières d'études, les niveaux Licence et Master ont été renforcés, les étudiants poursuivant désormais pour la plupart leur cursus jusqu'aux niveaux bac+3, bac+5 ou bac+8.

Ce triple niveau d'études se traduit par des niveaux de sortie de l'enseignement supérieur plus diversifiés qu'au Royaume-Uni et qu'en Suède. La distinction entre les différents niveaux d'études est très importante dans les statistiques nationales (voir par exemple DEPP, 2010*b*, p. 45), et aucun niveau de sortie d'études ne peut se prévaloir de représenter une norme pour les étudiants puisque 16% d'une génération de jeunes obtient un diplôme de niveau inférieur à la Licence, 10% de niveau Licence et 15% de niveau Master. Enfin, le tableau suivant, présentant la diversité des diplômes de sortie d'études, met à nouveau en évidence la segmentation de l'espace des formations supérieures en France. Aucun type de diplôme ne constitue une norme scolaire, compte tenu de la possibilité pour de nombreuses filières d'études, y compris non universitaires, de conférer aux étudiants leur propre certification scolaire. Ce droit, accordé avec parcimonie en Suède et au Royaume-Uni, est largement répandu en France.

Tableau n°6 – Diplômes délivrés en France

Diplôme	Absolu (en milliers)	% parmi l'ensemble des diplômes
<i>BTS</i>	106,0	22,2
<i>DUT</i>	46,7	9,8
<i>DEUG-DEUST</i>	1,7	0,4
<i>Licence</i>	124,3	26,0
<i>Licence professionnelle</i>	37,7	7,9
<i>Master recherche</i>	22,1	4,6
<i>Master professionnel</i>	65,2	13,6
<i>Master indifférencié</i>	7,1	1,5
<i>Doctorat</i>	10,7	2,2
<i>Diplôme d'ingénieurs</i>	28,6	6,0
<i>Diplôme d'école de commerce</i>	22,2	4,7
<i>Diplôme de docteur</i>	3,5	0,7
<i>Capacité en médecine</i>	1,9	0,4

Source : DEPP.

Année : 2009

III.4. Le lycée français, le « bac » et ses filières

En France, l'enseignement secondaire est composé de deux niveaux bien distincts : le collège, de 11 à 15 ans, et le lycée, de 16 à 18 ans. Le « collège unique », jusqu'à l'âge de 16 ans, a été progressivement mis en œuvre depuis la réforme Haby de 1975. Dans la pratique, des adaptations au niveau scolaire des élèves sont très courantes : enseignement adapté, classe de niveau, classe découverte professionnelle, etc. Le lycée n'est pas obligatoire et l'on distingue trois voies ou spécialités. La voie générale, la plus académique, est dirigée vers la poursuite d'études supérieures. La voie technologique vise à s'insérer ou à poursuivre des études supérieures courtes. La voie professionnelle permet d'apprendre un métier et ouvre plus rarement aux études supérieures. Ces spécialités comprennent des séries qui, elles-mêmes, se subdivisent en spécialités. Par exemple, pour le baccalauréat général, les grandes spécialités sont les sections « Scientifique », « Littéraire » et « Economique et social ». 65,8% d'une génération a obtenu le baccalauréat en 2009, qu'il soit général (35,4%), technologique (16,0%) ou professionnel (14,4%). Les lycées privés, en grande majorité sous contrat, rassemblent près du quart des lycéens et suivent les programmes nationaux. En France, les enquêtes sociologiques ont notamment mis en exergue l'influence de l'origine scolaire, et notamment des voies du baccalauréat et des séries du baccalauréat général, sur l'accès aux études supérieures (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). En particulier, l'accès aux études supérieures est bien moins probable si l'on n'obtient pas un baccalauréat général. Même lorsque l'on parvient à poursuivre des études, le taux de réussite pendant les études va décroissant de la filière générale à la filière technologique puis à la filière professionnelle.

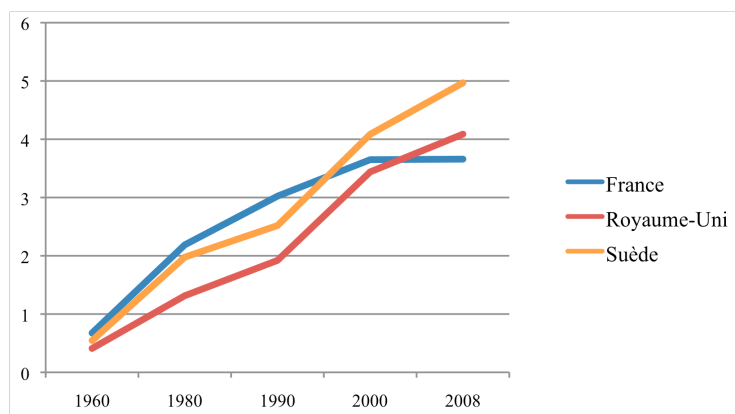
Eu égard du grand nombre de filières de formation supérieure en France, de l'éclatement de la structure des diplômes et des niveaux d'études, et de la séparation du lycée en trois filières, elles-mêmes déclinées en plusieurs voies, le système d'enseignement supérieur français semble très fortement marqué par une logique de segmentation.

IV. Analyse comparée

La massification des études supérieures s'inscrit dans des arrangements institutionnels singuliers dans les trois pays. Alors que les statuts des établissements français sont multiples, les systèmes suédois et britanniques sont davantage unifiés. En Suède, le système demeure formellement binaire, distinguant universités et collèges universitaires, mais son fonctionnement et son organisation sont concrètement homogènes. Au Royaume-Uni, une large majorité des étudiants intègrent certes une université, mais les établissements et les formations s'inscrivent dans un espace fortement hiérarchisé.

Dans les trois pays, le processus de massification résulte d'histoires différentes. L'expansion de l'enseignement supérieur a été marquée dans les années 1960 en France, particulièrement par rapport au Royaume-Uni. A l'inverse, à partir de la fin des années 1990, ce processus est stoppé en France, alors que les effectifs continuent de croître au Royaume-Uni et en Suède. Le graphique suivant retrace l'évolution historique de la participation aux études supérieures. Sur le long terme, les courbes suivent une tendance comparable. Mais, plus récemment, en raison de la stagnation des effectifs, seuls 3,7% des Français sont étudiants en 2008, contre 4,1% des Britanniques et 5% des Suédois.

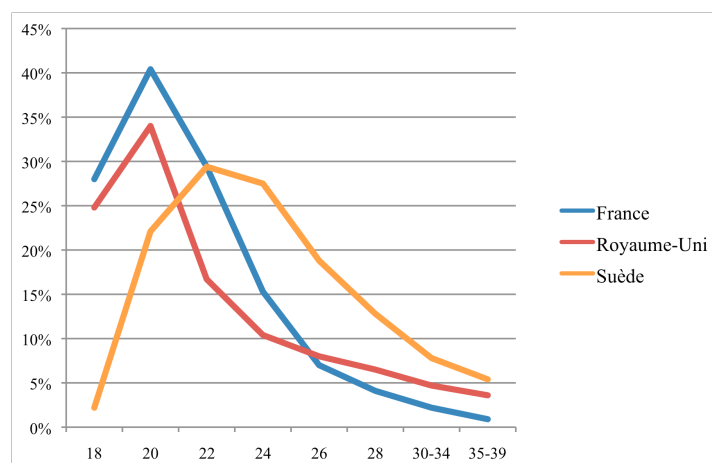
Graphique n°5 – Évolution du rapport des effectifs d'étudiants sur l'ensemble de la population en France, au Royaume-Uni et en Suède entre 1960 et 2008



Sources : pour les effectifs d'étudiants : France (DEPP), Suède (HSV), Royaume-Uni (Robbin's Report; DBIS; DCSF). Pour les populations : France (INSEE), Suède (SCB), Royaume-Uni (UK National Statistics)
Lecture : En 2008, pour 100 résidents en Suède, 5 sont étudiants dans le supérieur.

Le ralentissement du processus de massification dans les années 2000 n'est pas sans rapport avec la faible proportion des individus âgés de 25 ans et plus parmi la population étudiante en France (18,4%), à la différence du Royaume-Uni (44%) et de la Suède (53%)³³. Dans le graphique ci-après, la courbe des taux de participation à l'enseignement supérieur entre 18 et 39 ans prend une forme différente pour les trois pays. En France, le niveau élevé de participation à 18 ans s'ensuit d'un pic autour de 20 ans, puis d'une chute rapide du taux d'accès aux études supérieures. Au Royaume-Uni, la participation atteint son apogée à 20 ans, mais à un moindre niveau de participation qu'en France. Le taux de participation diminue ensuite rapidement pour se stabiliser, à partir de 26 ans, au-dessus de celui de la France. La Suède affiche un taux de participation très faible à 18 ans, le cycle secondaire se terminant généralement à 19 ans. Il grimpe jusqu'à son point haut autour de 22 ans et baisse ensuite très progressivement pour demeurer à un niveau élevé. Ce graphique met ainsi en lumière une spécificité importante de la France au regard des deux autres pays : l'accès très limité des adultes aux formations supérieures et, par là même, le poids des études initiales dans le parcours diplômant tout au long de la vie.

Graphique n°6 – Taux de participation à l'enseignement supérieur selon l'âge en 2008



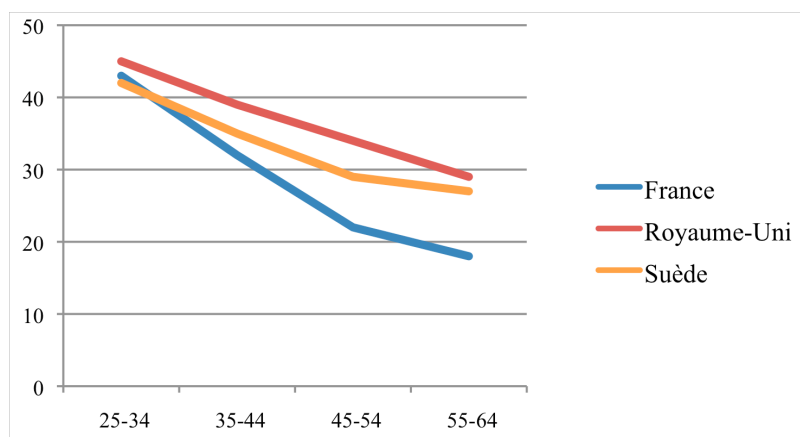
Sources : France (30-34 et 35-39 ans) : DEPP, calculs de l'auteur ; Autres : Eurostat. Année : 2008.

La plupart de ces étudiants obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. D'après les données de l'OCDE (2008, p. 44), en 2009, 29% des 25-64 ans en France possèdent un diplôme du supérieur, contre 33% en Suède et 37% au Royaume-Uni. Ces statistiques semblent attester d'une moindre massification en France relativement aux autres pays, ce qui paraît paradoxal compte tenu du taux de participation historiquement plus faible au Royaume-

³³ Sources : France : DEPP ; Royaume-Uni : DCSF ; Suède : HSV. Cette analyse est corroborée par les données de l'enquête comparative Eurostudent III (2008), où l'âge moyen des étudiants est de 22 ans et 3 mois en France, 26 ans et 1 mois en Suède, et 26 et 3 mois au Royaume-Uni. On peut également comparer l'âge médian des étudiants pour éliminer l'impact des étudiants beaucoup plus âgés sur cet indicateur de tendance centrale. En 2008, l'âge médian des étudiants français (20,6 ans) est encore largement inférieur à celui des étudiants suédois (25,3) et même britanniques (22,3), alors même que ceux-ci commencent leurs études encore plus tôt.

Uni. Cette différence s'explique notamment par la durée initiale des études, plus longue en France et en Suède qu'au Royaume-Uni. Le graphique suivant met en évidence que les Français plus âgés, peu diplômés à la différence des Anglais et des Suédois, n'ont ni profité du processus de massification pendant leur jeunesse, ni bénéficié d'une reprise d'études universitaires (voir *supra*).

Graphique n°7 – Proportion de titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur selon l'âge en France, au Royaume-Uni et en Suède



Source : OCDE, 2011. Données 2009.

Lecture : En 2009, 45% des Britanniques entre 25 et 34 ans sont titulaires d'un diplôme du supérieur.

En dépit du processus de Bologne, la structure des diplômes et des niveaux d'études reste en partie ancrée dans des schémas nationaux. Au Royaume-Uni comme en Suède, la distribution binaire des structures scolaires, par opposition au système ternaire du LMD, distingue, pour l'essentiel, les formations de base de celles menant à la recherche. Au Royaume-Uni, le *first degree* constitue le diplôme principal de l'enseignement supérieur. En Suède, les titres de niveau bac+3 (*Kandidatexam*) et bac+4/+5 (*Magisterexam*) sont assimilables à un ensemble indissociable formant le « diplôme de base du supérieur ». A l'inverse, la structure scolaire est complexe en France. Les formations courtes (bac+2) et longues (bac+5) sont plus répandues que dans les deux autres pays et les types de diplôme sont bien plus diversifiés.

Ces divergences contribuent à forger des normes d'études dans chacun des pays. En Suède et au Royaume-Uni, où les parcours étaient traditionnellement séparés en deux cycles distincts, étudier jusqu'à la fin du premier cycle (la Licence au Royaume-Uni et la Maîtrise en Suède) est devenu la norme. Dans le système français, auparavant composé de trois cycles et encore segmenté dans de multiples filières de formation, l'obtention d'un titre de niveau bac+5 s'impose peu à peu comme la norme. Les statistiques sur les effectifs d'étudiants illustrent bien ces évolutions. En Suède, l'appareil statistique ne distingue pas encore les étudiants en Licence et en Master, alors même que la réforme du LMD remonte à plusieurs années. En

France, avec toutes les limites de l'exercice³⁴, 67,2% des étudiants (hors étrangers³⁵) sont inscrits en Licence contre 30,8% en Master. A l'inverse, seuls 14,8% des étudiants au Royaume-Uni (hors étrangers) poursuivent une formation de niveau Master (et 82,6% dans le cycle Licence).

Cette analyse des structures des systèmes d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, en France et en Suède permet désormais d'entreprendre la comparaison analytique de quatre dimensions des études supérieures : le financement des étudiants, leur admission dans le supérieur, la relation des études avec l'emploi et, enfin, la formation. Parmi elles, le financement des études supérieures occupe une place à part dans l'expérience des étudiants et leurs représentations en matière de justice. Dès lors, il semble pertinent d'ouvrir notre programme analytique par cette question.

³⁴ La comparaison des effectifs étudiants nationaux en France et au Royaume-Uni est très complexe. En France, les données sur les étudiants étrangers sont parcellaires. Diverses statistiques du RERS de la DEPP ont été recoupées. Au Royaume-Uni, le cycle de Master dure parfois une seule année (au lieu de deux dans le cadre du LMD). Par ailleurs, les étudiants en Master se consacrent plus souvent à temps partiel à leurs études (51%) que les étudiants en cycle Licence (34,4%) (DCSF, 2009), ce qui augmente artificiellement la proportion d'étudiants au niveau du Master.

³⁵ Les étudiants étrangers comptent pour plus de 30% des effectifs des formations de niveau Master au Royaume-Uni. Les données statistiques incluant les étudiants nationaux et étrangers induisent en erreur sur la situation des étudiants britanniques qui, eux, ne poursuivent guère leurs études initiales jusqu'au Master.

Chapitre 3 :

L'accessibilité financière des études et l'autonomie matérielle des étudiants

A la question « Que considérez-vous être le pire aspect dans votre vie à l'Université ? » dans un sondage réalisé auprès d'étudiants anglais (TNS, 2007), les deux premières réponses étaient « Avoir peu d'argent » (47%) et « Etre endetté » (45%). En Angleterre comme en France et en Suède, le constat est le même : pour la majorité des enquêtés, la question de leur budget et, par là-même, du système de financement des études (frais de scolarité et aides publiques notamment) représente un enjeu crucial. C'est la raison pour laquelle il semble pertinent de commencer par cette dimension des études.

Dans ce chapitre, il s'agit d'identifier les logiques de justice sous-jacentes aux trois modèles de financement des études supérieures, tout en analysant leurs conséquences sur l'expérience des étudiants. Deux enjeux majeurs émergent de la littérature sur le financement des études supérieures : l'accessibilité financière des études et l'autonomie matérielle des étudiants. D'une part, au-delà des seuls droits d'inscription, les études sont plus ou moins financièrement abordables selon le montant qu'un étudiant doit déboursier au moment de s'engager dans son cursus. Plus les dépenses à déboursier immédiatement sont élevées, moins l'enseignement supérieur est financièrement accessible. D'autre part, l'autonomie matérielle (permettant une autonomie individuelle) des étudiants constitue également une question de justice, au sens où elle révèle le degré de liberté individuelle octroyée aux étudiants. Cet enjeu concerne particulièrement les jeunes Français qui n'ont pas toujours la possibilité de vivre de manière indépendante de leur famille et ce malgré leur envie d'une autonomie plus large (Van de Velde, 2008). Au regard de l'expérience des étudiants en Angleterre, en France et en Suède, dans quelle mesure ces trois systèmes de financement permettent-ils de relever les défis de l'accessibilité financière des études et de l'autonomie des étudiants, et comment ces systèmes interprètent-ils et articulent-ils les principes de justice ?

Pour mieux comprendre comment chaque système vise à garantir une certaine justice sociale en matière de financement, nous préciserons, dans un premier temps, les enjeux propres aux systèmes de financement des étudiants. Dans un deuxième temps, nous identifierons les principales caractéristiques constitutives des trois modèles de financement en France, en Angleterre et en Suède : la répartition du coût de la formation et de la vie étudiante entre l'État, les étudiants et leur famille ; les principales formes du soutien financier de l'État ; les critères d'affectation et d'exclusion de l'aide publique aux étudiants. Dans un troisième temps, nous présenterons l'expérience des étudiants en matière de financement sur la base de

deux méthodes complémentaires : la première, quantitative, à partir des données de l'enquête comparative Eurostudent III ; la seconde, plus compréhensive, sur la base des entretiens réalisés auprès de nos enquêtés. Dans un quatrième et dernier temps, nous proposerons une analyse des représentations sociales des étudiants sur le financement des études.

I. Justice et financement des étudiants

Le financement des étudiants et de leurs études, y compris les enjeux de justice qui en découlent, constitue un objet d'étude davantage investi par les économistes que par les sociologues. Les recherches des économistes occupent une telle place dans le débat public qu'elles influencent à la fois le questionnement sociologique et les représentations des étudiants en la matière, d'où la nécessité de bien discerner les concepts et les méthodes mobilisés dans ces deux champs scientifiques (économie et sociologie). Cette distinction permettra de faire émerger les enjeux pertinents du point de vue des étudiants, à savoir l'accessibilité financière des études et l'autonomie individuelle des étudiants.

I.1. L'analyse sociologique du financement des étudiants

Les approches du financement des études en économie et en sociologie

Le point de vue le plus communément adopté, tout du moins dans la littérature économique, procède de l'analyse des politiques publiques de financement. Cette première approche cristallise l'essentiel du débat public et de la recherche dans le domaine du financement des études supérieures. Il importe alors de mesurer le coût des études pour la société, la plupart du temps dans le but d'évaluer l'efficacité de l'allocation des fonds publics. Plus généralement, cette approche interroge les coûts et les ressources relatifs aux études supérieures. Le coût des études inclut 1) le coût de la formation, qu'il soit pris en charge par l'État ou par les individus ; 2) le coût de la vie – alimentation, logement, transport, santé, etc. –, qu'il se traduise ou non par des dépenses réelles pour l'étudiant ; 3) le coût d'opportunité des études, c'est-à-dire l'absence de revenus du travail consécutive à la décision d'étudier. Les financeurs principaux sont l'État, les étudiants eux-mêmes et leurs parents. D'autres financeurs privés, notamment les organisations philanthropiques, ne jouent qu'un rôle marginal en Europe. Cette approche, si elle se soucie du devenir des étudiants, interroge principalement la soutenabilité du financement de l'enseignement supérieur : les établissements d'enseignement supérieur ont-ils suffisamment de ressources pour offrir des formations de qualité ? L'État dépense-t-il

assez/trop pour financer les formations supérieures ? Sur les enjeux concernant plus directement les étudiants, ces derniers ne devraient-ils pas être mis à contribution compte tenu de l'avantage salarial que le diplôme obtenu leur procure ?

Une autre approche du financement des études, plus compréhensive et que nous privilégions ici, consiste à se placer du point de vue de l'étudiant. En quelque sorte, elle interroge les modes de financement des étudiants plutôt que de leurs études. A l'opposé de la première, qui s'intéresse les coûts et les ressources du système et des établissements, la seconde approche vise à évaluer les dépenses et les revenus des étudiants et, ainsi, à analyser l'expérience étudiante du financement des études. Dans ce cadre, la notion de « coût des études » diffère de celle de « dépenses étudiantes »³⁶, dont on peut distinguer deux grands types. D'un côté, les droits d'inscription, intrinsèquement liés aux études supérieures, constituent une dépense tangible et incompressible. De l'autre, les dépenses courantes, certes davantage compressibles et partagées avec la famille, atteignent fréquemment des montants élevés. En matière de revenus, il importe peu, dans la perspective des étudiants, de déterminer les grands financeurs du coût des études ; il convient plutôt de décrire les sources de revenus, notamment les bourses (non remboursables), les prêts (remboursables), les ressources propres de l'étudiant (emplois étudiants entre autres) et celles issues de la solidarité familiale. Les sources de revenus d'origine publique (bourses et souvent prêts) concourent à réduire les inégalités sociales de financement : attribuée sur critères sociaux, l'aide de l'État participe à la réduction des inégalités d'accès au supérieur ; distribuée de manière universelle, elle offre à tous les étudiants l'opportunité de se financer et atténue, par là même, les inégalités sociales de revenus³⁷. A l'inverse, les sources de revenus d'origine privée sont souvent inégalement accessibles et réparties, qu'elles soient issues de l'emploi étudiant (Pinto, 2010) ou des solidarités familiales (Gruel, 2009). En définitive, cette perspective soulève des enjeux de conditions matérielles d'études : les étudiants disposent-ils de ressources suffisantes pour financer leur formation et vivre décemment ? Sur quelles sources de revenus leur budget repose-t-il ? Le système de financement public permet-il de ne plus dépendre de sa famille ? Les autres ressources (travail salarié, solidarités familiales, etc.) ne vont-elles pas à l'encontre de la réussite dans les études et de l'intégration dans la société ?

³⁶ On peut y voir trois différences principales : 1) du coût total de la formation, l'étudiant n'envisage comme dépense que les droits d'inscription, c'est-à-dire le coût résiduel restant à la charge de l'État ; 2) du coût de la vie, l'étudiant ne perçoit que les frais qu'il débourse directement ; quant aux dépenses assumées par leurs parents, elles demeurent largement intangibles pour les étudiants ; 3) le coût d'opportunité des études ne correspond, quant à lui, à aucune dépense concrète.

³⁷ La distribution des aides sur la base de critères strictement méritocratiques n'est guère développée en Europe. Pour autant, le mérite est un principe secondaire important. Ainsi les bourses sont très souvent – et c'est le cas dans les trois pays étudiés – soumises à une réussite scolaire au minimum partielle des études supérieures.

Caractéristiques des systèmes de financement des étudiants

Si l'on s'en tient à l'approche sociologique, les systèmes de financement des étudiants se caractérisent d'abord par la répartition du coût direct des études entre les grands financeurs des études supérieures (l'État, les étudiants et leurs parents). L'aide financière publique constitue également une dimension cruciale de l'expérience des étudiants. Il s'agira d'abord de distinguer les aides directes et indirectes et, au sein de ces dernières, les subventions intangibles pour les étudiants, et les aides (notamment fiscales) octroyées aux parents des étudiants. Nous insisterons particulièrement sur les modalités précises des aides directes (bourses ou prêts), ainsi que sur leurs conditions d'affectation (principalement sur critères sociaux ou de façon universelle) et d'exclusion (diverses modalités, notamment l'âge ou le type d'études). Le tableau suivant résume les principales caractéristiques à identifier et leurs modalités :

Tableau n°7 – Caractéristiques des systèmes de financement des étudiants

Caractéristiques	Modalités
Prise en charge du coût de la formation	État ; individu ; famille
Prise en charge du coût de la vie	État ; individu ; famille
Type d'aide en faveur des étudiants	Aide publique directe ; aide publique indirecte aux étudiants (subventions ou parents)
Modalité de l'aide publique directe aux étudiants	Bourses et/ou prêts
Critère d'affectation de l'aide publique directe	Besoin ou Universel
Critère d'exclusion de l'aide publique directe	Âge, types d'études, etc.

Note : les modalités des caractéristiques ne doivent pas être entendues comme des modalités d'une variable au sens strict. L'analyse de ces modalités se veut très qualitative.

I.2. Les expériences et les représentations des étudiants en matière de justice

L'autonomie des étudiants et l'accessibilité financière des études

Bien que les économistes portent principalement leur regard sur les questions de finances publiques plutôt que sur les conditions matérielles des études, ils n'en interrogent pas moins des enjeux de justice. Leur angle d'analyse se traduit la plupart du temps par un questionnement en termes d'équité fiscale, ou bien d'égalité des chances, mais alors comme objectif secondaire après celui d'efficacité (Charles, 2012). Dans une perspective sociologique, étudier les conditions matérielles des études soulève deux enjeux de justice.

Appliquée au financement des études supérieures, l'égalité des chances suppose que la poursuite d'études supérieures ne dépende pas de la situation personnelle des étudiants, mais

bien de leur mérite. Les individus méritants, quelle que soit leur origine socio-économique, devraient pouvoir avoir accès à l'enseignement supérieur grâce à un système leur permettant de financer leurs études. Cette question renvoie à la notion d'accessibilité financière qu'analysent, entre autres, Usher et Cervenán³⁸ (2005). Dans cette perspective, l'accessibilité financière représente la capacité financière finale à poursuivre des études supérieures, compte tenu des droits d'inscription, des dépenses courantes et de l'ensemble des aides financières accordées à l'étudiant et à sa famille, mais en excluant les dimensions personnelles liées à la situation personnelle, notamment les solidarités familiales. Dès lors, il ne s'agit pas de réfléchir à l'intérêt économique théorique de la poursuite d'études supérieures, mais bien de prendre en considération la notion de contrainte de liquidité (Santiago, Tremblay *et al.*, 2008). Un individu capable de réussir des études supérieures devrait pouvoir disposer de revenus suffisants pour couvrir les dépenses immédiates nécessaires à la poursuite des études.

Si la notion d'accessibilité repose sur une perspective rawlsienne de l'équité, le deuxième enjeu, l'autonomie individuelle des étudiants, assoit sa légitimité sur les théories de Sen ([2009] 2010) (voir chapitre 1). Pour l'auteur, la justice passe par une égalité des *capabilités*, à savoir une égalité des individus à mener leur vie telle qu'ils l'entendent. En d'autres termes, la société devrait permettre à tous les individus de se réaliser socialement et d'être libre de mener tel ou tel type de vie. A l'opposé de la recherche d'uniformisation des parcours de vie, les pouvoirs publics devraient, au contraire, améliorer les capacités de chaque individu à définir et construire sa propre existence. Ainsi, l'accès aux études supérieures, en menant à des métiers parfois inaccessibles sans formation, contribuerait à la liberté des individus à choisir leur propre vie, y compris lors des études supérieures, en faisant bénéficier les étudiants d'une véritable indépendance financière leur ouvrant la voie d'une autonomie individuelle plus large.

Représentations sociales autour du financement des étudiants

Mettre en exergue ces enjeux plus sociologiques n'empêche pas que le débat public et les représentations des étudiants portent principalement sur la question des finances publiques, à savoir l'arbitrage entre l'équité et l'efficacité (Osberg, 1995). Ce questionnement remonte en réalité aux années 1970 quand, à la suite d'Okun ([1975] 1982), les économistes ont commencé à envisager l'allocation des ressources rares, ce qui est le cas des positions scolaires dans l'enseignement supérieur, en termes de compromis entre l'efficacité et l'équité. Même si la définition de ces deux termes varie selon les auteurs, voire n'est pas toujours explicite, cette idée d'arbitrage demeure encore aujourd'hui très en vogue chez les

³⁸ Usher et Cervenán (2005) comparent seize systèmes d'enseignement supérieur, dont celui de la France. Ils analysent deux dimensions principales: l'*accessibility* des études, un indice synthétique d'équité, et l'*affordability* des études qui renvoie à leur caractère financièrement abordable. Les données sont agrégées et émanent des ministères en charge de l'enseignement supérieur ou d'autres enquêtes nationales ou internationales.

économistes et les spécialistes de l'enseignement supérieur (DesJardins, 2002) et, compte tenu de l'influence grandissante des études économiques auprès des décideurs politiques (Lebaron, 2000).

Le compromis entre l'efficacité et l'équité est très complexe à expliciter, tant ces deux notions prennent des définitions variables, voire inconsistantes. Dans la plupart des recherches, le compromis se dessine autour d'un système, dans lequel les dépenses publiques seraient minimisées, mais qui donnerait à tous une chance de participer à travers une relative égalité (financière) des chances d'accès aux études. D'après Okun ([1975] 1982), le compromis entre efficacité et équité s'est construit en opposition avec les institutions politiques et sociales, qui confèrent des droits de manière universelle et, par là même, proclament l'égalité de tous les citoyens. En ce sens, ce « compromis », bien davantage qu'un équilibre, subordonne l'objectif d'équité à celui d'efficacité économique (Charles, 2012). En d'autres termes, l'objectif poursuivi consiste à rendre le système de financement plus efficace, sous contrainte de ne pas détériorer les inégalités d'accès aux études supérieures. Ainsi, postulant, souvent implicitement, que les études apportent des bénéfices principalement économiques et individuels, les débats portent sur le niveau optimal des frais d'inscription et sur l'efficacité de l'aide financière aux étudiants. Le rendement privé des études supérieures³⁹ – positif dans tous les pays de l'OCDE – légitimerait alors l'augmentation des frais d'inscription, alors même qu'il varie considérablement selon le pays (OCDE, 2009), la filière d'études, le sexe ou encore l'origine sociale (Asplund, Ben-Adbelkarim et Skalli, 2007).

Mais les représentations du financement des études supérieures prennent en réalité leur source dans une discussion bien plus large sur les nombreux rôles dévolus à l'éducation supérieure. Ils sont âprement discutés sur la base de deux terminologies : les « bénéfices » et les « missions » de l'enseignement supérieur. D'un côté, il importe de distinguer les répercussions concrètes des études supérieures sur l'individu et la société au travers des bénéfices que l'enseignement supérieur procure. Or, si la mesure des bénéfices privés paraît relativement réaliste, celle des autres bénéfices de l'enseignement supérieur semble complexe à mettre en œuvre, notamment en raison de leur caractère difficilement quantifiable⁴⁰. Dès lors, la part de l'utilité économique privée parmi l'ensemble des bénéfices des études supérieures est impossible à définir. De l'autre côté, si l'on considère les fonctions que

³⁹ Le rendement des études supérieures repose sur « la relation entre le niveau de formation et les revenus du travail [...]. On peut en estimer le taux économique de rendement, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure les coûts de l'élévation de son niveau de formation donnent lieu à une augmentation de ses futurs revenus du travail. » (OCDE, 2009, p. 162)

⁴⁰ Les bénéfices publics (ou collectifs), qu'ils soient économiques ou sociaux, semblent néanmoins difficiles à démontrer. En effet, l'analyse de ces bénéfices confronte des indicateurs aux niveaux individuel et agrégé, ce qui pose la question du paradoxe écologique (voir par exemple Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010). S'il existe une corrélation au niveau agrégé entre la massification du supérieur et la croissance économique, il est difficile de savoir si cela résulte du fait qu'une forte massification implique que les plus éduqués créent individuellement davantage de richesses – produisant par agrégation un effet au niveau du pays –, ou bien, au niveau agrégé, de ce qu'une forte massification est en elle-même un facteur positif de croissance économique.

"devrait" jouer l'enseignement supérieur, il s'agit davantage d'identifier les missions symboliques remplies par les études supérieures. Par exemple, la mission de service public vise à rendre accessible l'accès aux études supérieures et promeut ainsi des frais de scolarité faibles, voire nuls. Ainsi, que l'on envisage l'enseignement supérieur à travers ses bénéfices ou ses missions, le débat repose principalement sur des univers normatifs, menant probablement au manque de reconnaissance des biens publics ou privés selon les pays (Marginson, 2007).

Partant d'une typologie de Drèze et Sen en 2002, Robeyns (2006) propose de distinguer cinq grands rôles de l'éducation, que nous déclinons pour les études supérieures :

- un rôle économique individuel : à l'instar de la conception des études comme facteur de capital humain, l'éducation permet de développer ses compétences et d'obtenir un emploi sur le marché du travail, de se protéger de la précarité et de la pauvreté ;
- un rôle économique collectif : la massification du supérieur créerait de la croissance économique ;
- un rôle non économique individuel : suivre des études supérieures permet d'appréhender le monde et de communiquer, de se développer en tant que personne ;
- un rôle non économique collectif : une société plus éduquée serait une société globalement plus tolérante ;
- un rôle intrinsèque : l'éducation tire alors son importance de la valeur que la connaissance possède en soi.

Ces rôles structurent autant les politiques publiques que les représentations des étudiants sur le financement des études. Ainsi théorisés, nous identifierons les univers normatifs sous-jacents aux modèles nationaux de financement des étudiants.

II. Des modèles contrastés de financement des étudiants

Afin d'analyser les différents modèles de financement des étudiants, nous allons d'abord définir de manière concise⁴¹ leurs principales caractéristiques en 2008/09⁴², notamment : la répartition du coût de la formation et de la vie étudiante entre les différents acteurs (l'État, les étudiants et leur famille) ; les principales formes du soutien financier de l'État ; les critères d'affectation et d'exclusion de l'aide publique aux étudiants. Nous examinerons également les ressources des étudiants en rapportant les trois monnaies (euro en France, livre sterling en

⁴¹ Pour une comparaison détaillée des systèmes publics d'aide directe aux étudiants, le lecteur se reportera utilement au tableau comparatif présenté dans l'annexe n°2.

⁴² L'année universitaire 2008/09 est la dernière pour laquelle les données sont entièrement disponibles.

Angleterre et couronne suédoise en Suède) à la parité de pouvoir d'achat (PPA)⁴³. Ces modèles sont-ils finalement si différents ? Pouvons-nous les rapprocher des grands modèles d'État-providence ?

II.1. Le deal anglais du « *high tuition, high aid* »⁴⁴

En Angleterre, la majorité des formations en Licence à temps plein coûtent £ 3 145 par an (4 200 € PPA)⁴⁵. Au niveau Licence, les étudiants d'origine modeste reçoivent une bourse sur critères sociaux d'un montant maximum de £ 2 835 par an (3 800 € PPA) visant à financer le coût de la vie⁴⁶. Le critère social dépend, avant 25 ans, des revenus de la famille et, après 25 ans, de ceux du foyer de l'étudiant. En dessous de £ 25 000 de revenus par an (33 700 € PPA), l'État accorde une bourse complète. Jusqu'à £ 60 000 de revenus par an (67 500 € PPA), le montant de la bourse diminue par paliers. Les boursiers reçoivent également une aide de leur université. Les étudiants les plus modestes perçoivent au minimum £ 310 (420 € PPA), mais le montant de la bourse atteint près de £ 1 500 (2 000 € PPA) dans certaines universités prestigieuses : elles distribuent des bourses aux montants d'autant plus élevés qu'elles accueillent moins de boursiers. L'État attribue par ailleurs une bourse additionnelle aux parents célibataires, aux couples d'étudiants et pour certains handicaps. A ces bourses, certaines universités anglaises ajoutent des aides sur la base du mérite (*scholarships*), pour des catégories sociales sous-représentées (minorités ethniques, handicapés) ou bien encore pour certaines disciplines désaffectées. Au total, les bourses représentent environ 33% de l'aide publique aux étudiants, contre 67% pour le système de prêt.

Encadré n°2 – Les prêts à remboursement contingent au revenu (PARC)

Les PARC constituent l'un des nombreux mécanismes permettant de différer le coût de la formation et les dépenses courantes après la fin des études. L'Angleterre et la Suède ont adopté deux variantes de ces PARC. Parmi ces systèmes, on rencontre notamment : le paiement différé avec partage des risques avec le contribuable (Angleterre), dont le système hybride de prêt à taux fixe et remboursement contingent (Suède) est une sous-

⁴³ La parité de pouvoir d'achat est utilisée pour comparer des données économiques dans des devises différentes, mais en tenant compte du pouvoir d'achat effectif de la devise. Voir www.oecd.org/std/ppa pour plus d'information. Nous utilisons les données de 2005, date de l'enquête Eurostudent III. Les montants dans les monnaies nationales sont ainsi rapportés en « € PPA » en les divisant respectivement par 1,075 en France, 10,919 en Suède et 0,741 en Angleterre.

⁴⁴ Littéralement, cette expression pourrait se traduire par : « des frais de scolarité élevés, des aides élevées »).

⁴⁵ Ce montant (£ 3 300 par an) constitue un montant plafond – fixé par l'État – que les universités peuvent exiger des étudiants britanniques et issus de l'Union Européenne (les étudiants hors U.E. paient des frais d'inscription beaucoup plus élevés) pour une formation de Licence à temps plein. Bien que ce montant soit théoriquement un maximum, c'est le prix fixé, en pratique, par les universités pour la quasi totalité des formations supérieures. Les étudiants à temps partiel – très nombreux en Angleterre – paient des droits d'inscription en général proportionnels au temps d'études. Pour les formations de niveau Master, les universités fixent librement les frais de scolarité. A titre d'exemple, ils atteignent fréquemment 12 000 euros par an dans les deux universités étudiées.

⁴⁶ Au niveau du Master, les bourses demeurent généralement limitées à certains domaines d'études (enseignement, santé, recherche publique).

catégorie ; le paiement différé avec mise en commun des risques dans la génération des diplômés ; la taxe sur les diplômés ; le paiement différé à travers des investisseurs privés. (Chapman, 2006 ; Johnstone, 2009)

Les PARC sont des prêts souscrits par les étudiants (vs. par leurs parents) dont la particularité principale réside dans leurs conditions de remboursement. L'emprunt est remboursé de manière différée une fois que les revenus de l'emprunteur ont atteint un seuil donné. Certaines situations, comme le chômage ou la maladie, impliquent un report du remboursement de l'emprunt, et certaines conditions, atteindre un âge déterminé par exemple, entraînent même une prescription des dettes restantes. Ce système de prêt étudiant est quasi systématiquement organisé par une agence publique. Les pouvoirs publics garantissent le prêt, les pertes potentielles étant assumées par les contribuables, et le bonifient aussi la plupart du temps, c'est-à-dire que les étudiants bénéficient d'un taux d'intérêt plus faible que celui d'un prêt bancaire privé, souvent au taux nominal nul (aucun intérêt), au taux indexé sur l'inflation, ou au taux de refinancement de l'État.

L'État fixe les règles d'éligibilité des étudiants à ces prêts : résidence, citoyenneté, revenus des parents, âge, type d'études, etc. Généralement, tous les étudiants, dans toutes les filières, dans tous les établissements, empruntent dans des conditions similaires. Mais le dispositif procure parfois aux étudiants issus de milieux populaires un accès prioritaire, voire de meilleures conditions de remboursement. L'État fixe également les caractéristiques du prêt : montant maximum, nombre d'années d'emprunt, taux d'intérêt, etc. Le prêt couvre les dépenses courantes et, s'il y a lieu, les droits d'inscription. L'étudiant peut emprunter pour une durée d'études fixée à l'avance, ou bien pour un cursus de formation déterminé. (Chapman, 2006 ; Santiago, Tremblay *et al.*, 2008)

Dans le cadre du système public de PARC (voir encadré précédent), l'ancien étudiant rembourse 9% de ses revenus supérieurs au plancher de £ 15 000 de revenus par an (20 200 € PPA)⁴⁷. Le remboursement débute un an après la fin des études. Les dettes sont prescrites si elles n'ont pas été remboursées 25 ans après la fin des études supérieures, ou alors si l'emprunteur atteint l'âge de 65 ans. Quelle que soit leur origine sociale, les étudiants peuvent emprunter à concurrence du montant de leurs droits d'inscription (*fee loan*), soit £ 3 145 par an (4 200 € PPA), mais aussi de leurs dépenses courantes (*maintenance loan*) jusqu'à un plafond de £ 6 475 par an (8 700 € PPA).⁴⁸

Quant aux conditions d'éligibilité, l'étudiant doit résider en Angleterre depuis trois ans. Il ne peut emprunter pour le coût de la vie que jusqu'à 60 ans et il n'y a pas de limite d'âge pour le prêt des droits d'inscription. L'accès au prêt est restreint au financement des trois années du cycle Licence, avec une année supplémentaire en cas de réorientation, et des Master préparant au métier d'enseignant. Les étudiants à temps partiel et à distance sont exclus du système de prêt, mais l'État prend en charge les droits d'inscription pour les individus au chômage ou disposant de faibles revenus, ce dispositif concernant environ 23% des étudiants à temps partiel (Universities UK, 2006).

En définitive, le modèle anglais relève d'une logique de « *high tuition, high aid* » (littéralement « des frais de scolarité élevés, des aides élevées ») (Johnstone et Marcucci, 2010) : l'État ne peut se permettre d'exiger des droits élevés qu'à condition que les étudiants

⁴⁷ Si les revenus de l'emprunteur n'atteignent pas 20 200 € PPA par an, il ne rembourse pas l'emprunt. Avec des revenus de 21 000 € PPA par an, l'individu rembourse 9% des 800 € PPA de revenus au-delà du plancher de 20 200 € PPA, soit 72 € PPA par an.

⁴⁸ Le montant empruntable résulte de facteurs multiples. Il dépend du type de logement et du lieu d'étude – pas de décohabitation, ou logement indépendant à Londres, ou en dehors. Par ailleurs, les étudiants d'origine aisée ne peuvent emprunter que 75% du montant maximum du prêt. Enfin, le montant de l'emprunt est diminué de l'aide non remboursable reçue par les étudiants boursiers.

puissent bénéficier d'aides conséquentes pour financer leur formation.

Encadré n°3 – La réforme en cours du financement des études supérieures en Angleterre

A la fin de l'année 2010, l'Angleterre a assisté aux plus fortes mobilisations étudiantes depuis les années 1980, les étudiants s'opposant au triplement des droits d'inscription. Malgré l'ampleur de ces mobilisations, la réforme sera mise en œuvre à partir de septembre 2012, même si certains arbitrages sont encore en cours.

Concrètement, le nouveau système fixe un double plafond de droits d'inscription pour les étudiants à temps plein : £ 6 000 par an (8 100 € PPA) et £ 9 000 par an (12 100 € PPA). Les formations dans lesquelles les frais de scolarité dépassent le premier plafond sont tenues d'augmenter le montant des bourses offertes aux étudiants les plus modestes. Le principe des PARC, *i.e.* différer le coût des études supérieures, est conservé. Parmi les évolutions les plus importantes⁴⁹ : les étudiants à temps partiel et à distance sont désormais intégrés dans le système de PARC ; le seuil minimal de remboursement passe de £ 15 000 par an (20 200 € PPA) à £ 21 000 par an (28 300 € PPA).

L'objectif de cette réforme est triple : diminuer les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur, améliorer la qualité des formations en accordant davantage de liberté aux établissements pour s'adapter aux choix des étudiants et rendre le système plus équitable. Même si certaines caractéristiques n'avaient pas encore été définitivement arrêtées lors de l'analyse de Thompson et Bekhradnia (2010), ces trois objectifs semblent difficiles à atteindre. Si l'on s'attarde sur l'objectif d'un système plus équitable, plusieurs variables sont à prendre en compte. D'un côté, l'augmentation des frais de scolarité pourrait jouer un rôle encore plus fort d'aversion aux études supérieures. De l'autre, l'augmentation du palier de remboursement paraît juste du point de vue des anciens étudiants : les étudiants obtenant de plus hauts revenus paieront davantage que ceux qui auront eu une utilité privée moindre de leurs études supérieures. D'après les modèles prédictifs élaborés pour cette politique publique, une petite partie des étudiants aux faibles revenus paieront même moins dans le futur dispositif que dans l'actuel.

II.2. La gratuité des études et le financement de la vie étudiante en Suède

En Suède, les étudiants ne paient pas pour leur formation. La seule dépense (quelques dizaines d'euros par an) demeure l'adhésion à l'organisation représentative étudiante de l'établissement, pratique rendue facultative depuis 2010 (HSV, 2010c) mais encore largement inscrite dans les habitudes des étudiants. Si les études sont gratuites, l'État aide également les étudiants à financer leurs dépenses courantes. Chaque individu dispose ainsi de six années de bourse d'études – environ 25 700 SEK par an (2 350 € PPA) – dont il peut bénéficier jusqu'à 54 ans. Cette bourse ne dépend pas du revenu des parents, mais elle ne peut pas être combinée, pour les étudiants à temps partiel, avec un salaire élevé. Elle représente environ 44% de l'aide publique totale aux étudiants (56% pour le système de prêt).

⁴⁹ Voir le détail sur <http://www.bis.gov.uk/policies/higher-education/students/student-finance>

Tableau n°8 – Répartition des types de financement dans l'aide publique aux étudiants

	Bourses universelles	Bourses sur critères sociaux	Autres bourses	Prêts
<i>Angleterre</i>	0%	23%	10%	67%
<i>France</i>	0%	84%	14%	2%
<i>Suède</i>	44%	0%	0%	56%

Source : Eurostudent III

D'après Johnstone (2009), le mécanisme public d'emprunt relève d'un système « hybride à échéances fixes – contingent au revenu » (voir encadré n°2). En d'autres termes, c'est un prêt classique, c'est-à-dire aux échéances fixées à l'avance, qui ne prévoit pas *a priori* de conditions de non remboursement. Mais il fonctionne comme un « prêt à remboursement contingent au revenu sous condition de besoin » (Santiago, Tremblay *et al.*, 2008) puisque, à la demande d'un emprunteur en difficulté financière, le remboursement est réduit à 4% maximum des revenus. Le remboursement débute six mois après la fin des études, et les dettes non remboursées sont prescrites lorsque l'emprunteur atteint 68 ans. Le prêt dure habituellement 25 ans et les échéances augmentent avec le temps.

En Suède, le prêt s'élève à un maximum de 49 200 SEK par an (4 500 € PPA). Le montant octroyé à l'étudiant peut être supérieur s'il fait face à des dépenses particulières à côté de ses études, notamment pour les parents et pour les salariés en reprise d'études. Chaque individu bénéficie des deux instruments de financement (bourse et prêt) pendant douze semestres et gère son capital de formation tout au long de sa vie. Il est possible de demander la bourse sans le prêt ou vice versa, ou de n'emprunter qu'une partie du montant maximal du prêt. Le taux d'intérêt est fixé tous les ans à 70% du taux de refinancement de l'État⁵⁰.

Hormis un statut de résident depuis au minimum deux années et une limite d'âge à 45 ans, il n'y a pas de critère d'éligibilité individuel. Le spectre de formations considérées est même beaucoup plus large que les seules formations supérieures. Le système public de prêt finance ainsi les études supérieures universitaires ou professionnelles, la formation pour adultes au niveau secondaire et dans les universités populaires. Dans les formations universitaires, la continuation du prêt pour le semestre suivant requiert d'avoir validé au moins la moitié des examens au semestre précédent. Par ailleurs, l'étudiant doit poursuivre des études au moins à mi-temps.

Le système suédois de financement des étudiants se caractérise finalement par deux traits majeurs : la gratuité des études, et le financement public des dépenses courantes des étudiants.

⁵⁰ L'État prête aux étudiants à un taux 30% moins élevé que le taux auquel il emprunte lui-même sur les marchés internationaux.

II.3. La disparité des modes de financement des études en France

Le tableau suivant donne un aperçu assez exhaustif de la diversité des droits d'inscription en France. Leur niveau moyen est difficilement mesurable mais *a priori* relativement faible, si l'on tient compte du nombre important d'étudiants pour lesquels le niveau des frais de scolarité demeure limité (université publique notamment). L'aide publique aux étudiants est principalement constituée de bourses sur critères sociaux (*cf.* tableau n°10). Le montant – au maximum 4 019 euros par an en 2008/09 (3 740 € PPA) – dépend des revenus des parents et des « points de charge » qui varient principalement en fonction de l'éloignement par rapport au lieu d'études et du nombre d'enfants encore à la charge des parents. L'étudiant peut bénéficier de la bourse pendant sept années maximum, sans compter les dérogations. La continuation de cette aide publique est conditionnée à l'assiduité aux cours, à la présence aux examens et à une réussite, au moins partielle, dans ses études.

A la marge, il existait jusqu'en 2010-11 des bourses sur critères universitaires et des bourses de mérite⁵¹, visant notamment les étudiants méritants au niveau du Master. Une nouvelle prestation, l'« aide au mérite », les a remplacées à la rentrée 2011-12. Désormais, elle concerne uniquement les étudiants boursiers du Ministère de l'enseignement supérieur. Parmi eux, cette bourse est décernée 1) aux élèves de terminale ayant obtenu le baccalauréat avec mention Très bien, quelle que soit la formation supérieure envisagée, mais également 2) aux étudiants inscrits en master et figurant sur la liste des meilleurs diplômés de licence de l'année précédente. Elle s'élève à 1800 euros par an pendant trois ans⁵².

Certains étudiants financent aussi leurs études grâce à un système de prêt, dont l'organisation reflète la dualité du système d'enseignement supérieur entre les universités d'une part et les grandes écoles d'autre part. D'un côté, les étudiants dans les grandes écoles se voient généralement proposer par une banque privée un prêt pour financer leurs études. De l'autre, depuis 2008, un système de prêts bancaires privés, certes garantis mais non subventionnés par l'État (taux d'intérêt entre 3,8 et 4,5% ; jusqu'à 15 000 euros ; accessible à tous les étudiants),

⁵¹ Aucun des trois systèmes ne valorise fortement une distribution de l'aide publique sur la base de critères liés au mérite individuel. En France, auparavant réservées aux étudiants "méritants" au niveau Master, les bourses au mérite constituent désormais un supplément pour les boursiers sur critères sociaux de l'État. C'est pourquoi elles partagent deux objectifs, à la fois de démocratisation sociale et de mise en œuvre du principe méritocratique. Ces bourses ne représentent qu'une très faible part d'aide directe aux étudiants, mais ce nouveau système de bourses devrait entraîner une répartition plus favorable aux critères méritocratiques que sociaux. En Angleterre, certaines universités financent également quelques bourses sur critères de mérite individuel, mais ce mode de financement constitue aussi l'exception. En Suède, nous n'avons pas eu connaissance de telles pratiques.

⁵² L'obtention de la mention « Très bien » donne droit au supplément pour les boursiers de l'État, et ce pour la durée des études envisagées à condition de réussir dans sa formation.

a remplacé les prêts d'honneur (taux zéro ; jusqu'à 3 800 euros ; sélection des demandeurs sur critères sociaux) du Cnous⁵³.

Tableau n°9 – Droits annuels de scolarité selon les types d'établissements en France

Type d'établissements	Statut	Frais de scolarité par an
Classes préparatoires	Public	Gratuit
	Privé sous contrat	De 1 000 à 2 000 euros
	Privé hors contrat	Jusqu'à 8 500 euros
Instituts Universitaires de Technologie (IUT)	Public	Environ 200 euros
Sections de Technicien Supérieur (STS)	Public	Environ 200 euros
	Privé sous contrat	Environ 1 000 euros
	Privé hors contrat	Environ 5 000 euros
Universités	Public	De 150 à 600 euros
	Statut spécifique (privé, catholique, grand établissement, etc.)	De 1 000 à 6 000 euros
	Études de médecine	De 150 à 600 euros ; rémunération progressive à partir de la 6ème année
Écoles de commerce	Consulaire (lié à la chambre locale de commerce et d'industrie)	De 7 000 à 12 000 euros (en général sur trois ans)
	Privé (associations / entreprises)	De 4 000 à 8 000 euros (en général sur cinq ans)
Écoles d'ingénieurs	Public (Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, Établissement public à caractère administratif, interne à une université, etc.)	De 200 à 1 200 euros ; quelques écoles rémunèrent tout ou partie de leurs étudiants
	Consulaire (lié à la chambre locale de commerce et d'industrie)	De 3 000 à 6 000 euros
	Privé	De 4 000 à 8 000 euros
Écoles préparant à la haute fonction publique de l'État (Polytechnique, Autres écoles militaires, Écoles Normales Supérieures, etc.)	Public (Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, Établissement public à caractère administratif, interne à une université, etc.)	Dans une partie d'entre elles, les étudiants sont rémunérés en tant que fonctionnaires ; dans les autres, quelques centaines d'euros
Autres cas particuliers : écoles paramédicales, de journalisme, d'architecture, etc.	Divers	Divers

Sources : sites Internet du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'ONISEP et de la Conférence des Grandes Écoles.

Note : seules les grandes masses d'étudiants sont représentées. A titre d'exemple, quelques écoles de commerce ont un statut public (ex : Telecom EM, sous la houlette du Ministère de l'industrie). Par ailleurs, la catégorie « Écoles préparant à la haute fonction publique » croise la catégorie « Écoles d'ingénieurs » (par exemple avec Polytechnique).

⁵³ Le Cnous (Centre national des œuvres universitaires et scolaires) est l'agence nationale en charge de distribuer les aides financières publiques aux étudiants. Elle gère également une offre de logements et de restauration dédiée aux étudiants. Elle fédère un réseau régional de Crous présents dans tous les grands centres universitaires.

Si le soutien public direct aux étudiants semble, à première vue, plutôt restreint en France, il ne représente que 30% de l'ensemble des 5,5 milliards d'euros dépensés par l'État en faveur des étudiants. Les autres types d'aides comprennent notamment l'aide au logement (24%), le financement des Crous, qui gèrent des logements et des restaurants (7%), les subventions au système de santé étudiant (10%), mais aussi les aides fiscales, versées aux parents des étudiants (29%). Si ces formes indirectes d'aide sociale en faveur des étudiants sont probablement moins répandues en Suède et en Angleterre, elles n'en sont pas pour autant absentes. En effet, le caractère béveridgien⁵⁴ de ces deux États-providences, qui garantit à travers l'impôt une prestation à tous les membres de la société, bénéficie largement aux étudiants.

Tableau n°10 – Principaux moyens pour l'action sociale en faveur des étudiants en France

	Millions d'euros	% parmi l'ensemble des aides
Bourses, prêts et exonérations de droits d'inscription	1 621,6	30%
Aide au logement	1 326,6	24%
Œuvres universitaires	380,1	7%
Aides fiscales	1 559	29%
Contribution au financement des assurances sociales des étudiants	572,5	10%

Sources : DEPP, 2010a, p. 347.

Année : 2009

II.4. Le financement des étudiants au prisme des systèmes d'État-providence

Les pays présentent finalement trois modèles très contrastés de financement des étudiants (voir tableau suivant). En Suède, l'État prend en charge à la fois le coût de la formation (droits d'inscription nuls), mais aussi une partie des dépenses courantes des étudiants, au travers de bourses universelles et de prêts accordés à tous les demandeurs. En Angleterre, l'État et l'individu partagent le coût de la formation, et les étudiants assument leurs dépenses courantes. Les droits d'inscription sont élevés et l'aide publique est distribuée essentiellement à travers l'emprunt étudiant couvrant l'ensemble des dépenses étudiantes. En France, la prise en charge du coût de la formation est largement du ressort de l'État, mais le coût de la vie est assumé par l'individu ou, plus communément, sa famille. Le système d'aide publique repose sur la distribution de bourses sur critères sociaux qui concernent peu d'étudiants et atteignent

⁵⁴ Par opposition au modèle bismarckien, le financement de l'État-providence dans le modèle béveridgien est assis sur l'impôt, et les prestations sociales fournies aux individus sont uniformes, et ne dépendant pas du niveau de cotisations.

des montants modestes. Une autre spécificité du système français relève de l'importance de l'aide sociale indirecte, en lieu et place de l'aide publique directe aux étudiants.

Tableau n°11 – Caractéristiques principales des modèles de financement des étudiants en Angleterre, en France et en Suède

	Prise en charge du coût des études	Prise en charge du coût de la vie	Type principal d'aide en faveur des étudiants	Modalité principale de l'aide directe aux étudiants	Critère principal d'affectation de l'aide directe aux étudiants	Critère principal d'exclusion de l'aide directe aux étudiants
Angleterre	Mix État - Individu	Essentiellement l'individu	Soutien direct aux étudiants	Prêt (67%)	Besoin (bourses) et Universel (prêts)	Etudiant en Master
France	Essentiellement l'État	Mix État - Individu - Famille	Mixte : Aide directe + Aide sociale + Aide aux parents	Bourses (98%)	Besoin	Plus de 28 ans
Suède	État	Mix État – Individu	Soutien direct aux étudiants	Bourses (44%) et prêts (56%)	Universel	Aucun

Les conceptions de justice mobilisées dans les trois sociétés étudiées en matière de financement des étudiants s'inscrivent dans l'alternative entre le besoin et l'universalisme, et les systèmes de financement des étudiants ne sont pas sans rappeler les modèles d'État-providence comme Pechar et Andres (2011) l'ont déjà illustré.

En Angleterre, les aides publiques couvrent une grande partie des frais engagés par les étudiants. Au niveau élevé des frais de scolarité correspond un niveau élevé d'aides publiques directes également. L'objectif n'est pas tant d'assurer l'autonomie matérielle des étudiants vis-à-vis de leur famille que de favoriser le libre choix des individus à suivre des études et à définir leur propre parcours de formation (voir par exemple DBIS, 2011a). C'est pourquoi l'Angleterre occupe une position intermédiaire entre la France et la Suède, valorisant à la fois la prise en compte minimale des besoins des individus, dans le but de limiter les inégalités sociales inhérentes à son modèle libéral, et un objectif plus universaliste de mise à disposition d'une aide publique, visant à garantir la liberté individuelle à s'engager dans une formation supérieure.

En Suède, les étudiants sont considérés comme des citoyens autonomes. Ils bénéficient tous des mêmes conditions de frais d'inscription et d'aide publique, sans aucun critère d'exclusion (contrairement à la France et à l'Angleterre). L'autonomie matérielle des étudiants est assurée par l'État, qui contribue au coût de la formation et de la vie des étudiants. La gratuité des études et l'universalisme des aides publiques s'inscrivent bien dans une société où prédomine la recherche de l'égalité des citoyens. Avec une échelle des revenus resserrée et des inégalités

sociales à l'école relativement faibles, l'universalisme du système de financement s'insère totalement dans le modèle social-démocrate suédois.

En France, les étudiants sont considérés comme des individus faiblement autonomes au niveau matériel et social. On ne peut guère leur demander de payer une part conséquente du coût de la formation, et l'État se doit d'aider les individus dont la famille n'est pas en mesure d'apporter le soutien matériel nécessaire. Les aides sont alors accordées sur des critères sociaux, pour la France directement liés au niveau de revenus des parents. Il s'agit en effet de desserrer la contrainte financière pour ces étudiants d'origine modeste afin de garantir une certaine accessibilité financière aux études supérieures et de viser une compétition équitable pour les positions scolaires et sociales. En France, les frais de scolarité sont très variables d'une filière à l'autre, voire d'une formation à l'autre ; d'autres étudiants, notamment dans les écoles préparant à la fonction publique, sont rémunérés. De ce point de vue, c'est en partie une logique corporatiste qui gouverne le mode de fonctionnement du système français de financement des étudiants.

Ces différents modèles désormais brossés à grands traits, il importe désormais de comprendre dans quelle mesure la mise en œuvre de ces politiques publiques contrastées influence concrètement l'expérience des étudiants.

III. L'expérience des étudiants à l'aune des enjeux de justice

Ces trois modèles de financement des étudiants varient fortement, et leur réponse aux enjeux de justice articule diversement les objectifs d'égalité des chances (France et Angleterre) et d'autonomie individuelle (Angleterre et Suède). Dès lors, il s'agit d'identifier les conséquences de ces modèles sur l'expérience des étudiants, notamment en termes d'équité et d'autonomie. Notre analyse reposera, dans un premier temps, sur les résultats d'une enquête comparative des trois pays (Eurostudent III), ce qui nous permettra de mieux saisir le caractère national de ces expériences. Dans un second temps, l'enquête qualitative menée auprès des étudiants dans les trois pays viendra préciser et nuancer ces premiers résultats globaux.

III.1. Une équité financière et une autonomie matérielle limitées en France à la différence de l'Angleterre et de la Suède

L'enquête Eurostudent III (*cf.* encadré suivant) offre un point de vue très intéressant en matière de financement des étudiants, notamment sur : le niveau moyen de revenus et le degré d'indépendance financière des étudiants ; les inégalités individuelles et sociales de revenus chez les étudiants ; le niveau de l'aide publique pour les étudiants d'origine modeste.

Encadré n°4 – L'enquête Eurostudent III

L'enquête Eurostudent III porte sur les étudiants de vingt-trois pays européens, parmi lesquels la France, l'Angleterre et la Suède. Notre comparaison repose sur l'analyse des « national profiles »⁵⁵ qui réunissent, pour chacun des pays, des données brutes, des indicateurs et des précisions qualitatives sur les variables de l'enquête⁵⁶. Seuls les étudiants nationaux dans les formations supérieures générales (hors doctorat) ont été interrogés dans l'enquête. Sont ainsi exclus les doctorants, les étudiants de nationalité étrangère, et ceux inscrits dans une formation professionnelle courte. Eurostudent III n'est pas une étude comparative en tant que telle, mais regroupe diverses enquêtes nationales aux méthodologies et aux périmètres d'analyse singuliers : en France, à partir de l'enquête « Conditions de vie » de l'Observatoire de la Vie Étudiante ; en Suède, avec une enquête *ad hoc* sur les étudiants ; en Angleterre, à partir de l'enquête sur le financement des étudiants (*Student Income and Expenditure Survey 2004/05*). Eurostudent III constitue la troisième vague de regroupement de ces enquêtes nationales et le travail effectué en amont crée les conditions favorables à la comparaison. Il n'en subsiste pas moins, comme dans toute démarche comparative, des problèmes de traduction, de construction d'indicateurs, etc. En France comme en Suède, l'enquête a été réalisée par courrier, alors que le questionnaire anglais a été passé lors d'entretiens en face-à-face. Le nombre de questionnaires collectés et le taux de réponse diffèrent en France (18 825 répondants ; taux de réponse de 25%), en Angleterre (3 500 ; 21%) et en Suède (2 725 ; 54%).

Si les enquêtes en Angleterre et en Suède couvrent l'ensemble des étudiants, ce n'est pas le cas en France, où seuls les étudiants à l'Université (hors IUT et IUFM) et en classes préparatoires aux grandes écoles ont été intégrés dans cette comparaison européenne, appelant dès lors à plusieurs observations atténuant la portée de l'analyse comparée. D'un côté, si l'on fait l'hypothèse que l'expérience des étudiants à l'Université varie davantage que celle de l'ensemble des étudiants, l'enquête pourrait dès lors accentuer la tendance à la forte dispersion des expériences, phénomène dont nous verrons qu'il est très marqué en France. De l'autre côté, dans l'hypothèse d'une polarisation des étudiants à l'Université vers certaines caractéristiques, le risque serait dès lors de généraliser leurs traits spécifiques à l'ensemble des étudiants. Il semble par exemple probable que, certaines écoles demandant des frais de scolarité bien plus élevés qu'à l'Université, le budget moyen des étudiants en France soit sous-évalué dans l'enquête. Notons néanmoins que les universités (hors IUT et IUFM) et les classes préparatoires aux grandes écoles accueillent respectivement 54,7% et 3,5% des étudiants du supérieur et que l'origine sociale des étudiants à l'Université, principale population de l'enquête, est très proche de celle de l'ensemble des étudiants français (DEPP, 2010a, p. 165 et p.189).

Le champ de l'analyse est restreint dans Eurostudent III à l'aide publique directe aux étudiants. Les aides financières aux étudiants incluent les allocations logement (ALS et APL en France) mais l'enquête ne tient compte, dans aucun des trois pays, des autres modalités indirectes d'action sociale en faveur des étudiants. Ces dernières, prenant la forme de subventions publiques aux parents des étudiants (aides fiscales notamment) ou aux acteurs de la politique de vie étudiante (pour la France : Cnous, mutuelles étudiantes, universités, etc.), demeurent souvent intangibles pour les étudiants, si bien que leur montant n'a pas pu être mesuré dans cette enquête réalisée auprès des étudiants eux-mêmes. C'est pourquoi l'on pourrait formuler deux autres limites à

⁵⁵ Accessibles sur <http://www.eurostudent.eu/results/profiles>.

⁵⁶ Il n'existe pas de fichier de données agrégées de tous les pays, et l'enquête suédoise a même été supprimée et n'est donc plus accessible. La pertinence de la comparaison des enquêtes a été validée en s'appuyant sur les informations qualitatives des « national profiles » (trois pays), les rapports finaux de l'enquête nationale (Angleterre), l'analyse des données brutes de l'enquête nationale (France) et des contacts avec les responsables de ces enquêtes (France, Suède).

cette enquête, concernant probablement la France davantage que les deux autres pays. Premièrement, l'action sociale indirecte en faveur des étudiants diminue artificiellement le niveau de revenu des étudiants, qui ne reflète donc pas précisément leur niveau de vie. Deuxièmement, si l'on considère que cette action sociale se substitue en partie au soutien public direct, on pourrait estimer que l'enquête sous-évalue la part de l'aide de l'État dans le budget des étudiants. Par ailleurs, l'aide intangible des parents (repas, linge lavé, etc.), dont on peut faire l'hypothèse qu'elle est plus commune en France qu'en Angleterre et en Suède, n'est pas non plus prise en compte. En fait, les étudiants français estiment leurs « ressources » de manière assez restrictive (Erlich, 1998), probablement davantage que les jeunes Anglais et Suédois pour qui la majorité de leurs dépenses relève de ressources propres. Il paraît ainsi nécessaire de se rappeler constamment que le système de financement des études en France (provenant tant de la famille que de l'État) est très complexe.

Dans le cas de l'Angleterre, le système de financement a évolué depuis l'enquête nationale sur laquelle se base Eurostudent III (2004). Dans le système précédent, le montant des droits d'inscription et des bourses était moins élevé et le système de prêt fonctionnait de manière similaire. Ces évolutions modifient probablement modérément les résultats présentés, si ce n'est le niveau de redistribution, le système actuel étant plus redistributif que le système de financement avant la réforme. Précisons enfin que l'étude anglaise inclut diverses populations pour lesquelles le système d'aide publique diffère sensiblement (*cf.* description du système anglais), en particulier pour les étudiants à temps partiel (30%) et les étudiants au niveau Master (23%).

Niveau de revenus et décohabitation

Les étudiants français semblent moins indépendants financièrement que les étudiants anglais et suédois, notamment en raison d'un moindre accès à l'aide publique. En effet, ils bénéficient moins fréquemment d'une bourse que leurs homologues anglais et suédois. De même, l'emprunt étudiant concerne seulement 0,7% des jeunes Français, contre respectivement 66,5% et 64% des étudiants anglais et suédois. En France, la bourse sur critères sociaux constitue le dispositif principal du financement public mais n'atteint pas des montants suffisants pour acquérir une véritable indépendance financière. Le système public d'emprunt étudiant y est par ailleurs peu répandu, n'est plus organisé par une agence publique et ne propose plus de conditions avantageuses : pas de bonification, pas de contingentement au revenu, pas de report systématique du début du remboursement.

Tableau n°12 – Part des étudiants recevant une aide publique selon le type de financement

	Bourses universelles	Bourses sur critères sociaux	Autres bourses	Prêts
Angleterre	0%	56,4%	5,6%	66,5%
France	0%	31,9%	9,8%	0,7%
Suède	86,0%	0%	0%	64,0%

Source : Eurostudent III

Cette politique publique se traduit par des revenus moyens plus élevés en Angleterre et en Suède qu'en France. Pour les étudiants décohabitants, le revenu moyen des étudiants est environ 2,2 fois supérieur en Angleterre (1 373 € PPA) et 1,4 fois en Suède (839 € PPA) qu'en France (617 € PPA). Le financement public en Angleterre et en Suède semble ainsi procurer une plus grande indépendance financière aux étudiants vis-à-vis de leurs parents, leur permettant de mener une vie plus autonome. Les étudiants français décohabitent moins

fréquemment (57%) que leurs camarades anglais (81%) et suédois (90%), poursuivant une tendance historique de plus faible autonomie en France relativement aux pays du nord de l'Europe (Galland, 2001). Finalement, il semble que les étudiants français ajustent leur budget et leur degré d'autonomie à l'absence d'un système de financement des études supérieures offert à tous.

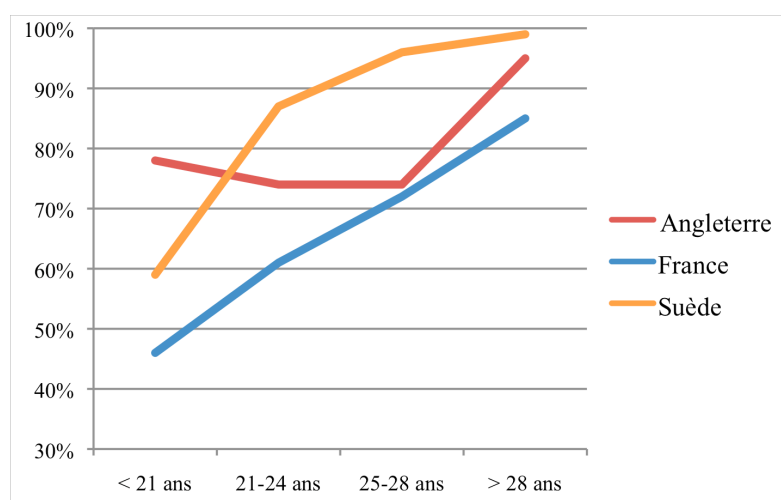
Tableau n°13 – Indicateurs d'indépendance financière et d'autonomie des étudiants

	Part des étudiants décohabitants	Revenu moyen des étudiants décohabitants	Revenu moyen des étudiants non décohabitants
Angleterre	80,9%	1373 € PPA	1089 € PPA
France	56,6%	617 € PPA	316 € PPA
Suède	89,8%	839 € PPA	449 € PPA

Source : Eurostudent III

L'âge médian étant beaucoup plus faible en France (22,3 ans) qu'en Angleterre (26,3) et en Suède (26,1), l'âge pourrait biaiser la comparaison de l'indépendance des étudiants, les étudiants plus âgés étant potentiellement plus indépendants. Si les étudiants français vivent, en moyenne, plus souvent chez leurs parents, le graphique suivant montre que c'est en réalité le cas pour toutes les tranches d'âge, y compris pour les plus jeunes, puisque 46% des étudiants français de moins de 21 ans décohabitent, contre 78% en Angleterre et 59% en Suède. Cette augmentation continue du taux de décohabitation illustre bien l'expérience française d'une « marche progressive vers l'indépendance » (espacement des visites dans la famille ; faire ses lessives ou sa déclaration d'impôt soi-même ; etc.) (Régner-Loilier A., 2011a, p. 193)

Graphique n°8 – Taux de décohabitation selon l'âge



Source : Eurostudent III

En France, le niveau de revenu des étudiants décohabitants de 21 ans est deux fois inférieur qu'en Angleterre et 1,2 fois inférieur qu'en Suède. Dans les trois pays, la part du financement public dans les revenus de ces étudiants est supérieure à celle de l'ensemble des étudiants, ce qui s'explique par le fait que l'aide publique est limitée en nombre d'années (trois pays) et distribuée sur une plage d'âge peu étendue (France). Mais, la part du financement public dans le budget des étudiants français, décohabitants et âgés de 21 ans, demeure faible (36%), à la différence de leurs homologues en Angleterre (46%) et en Suède (72%).

Au-delà du revenu moyen, le large accès au financement public paraît aussi diminuer les inégalités individuelles de revenu. Premièrement, une partie non négligeable des étudiants français a des revenus très faibles. D'après les données Eurostudent III, les revenus de 20% des étudiants français ne dépassent pas respectivement 277 € PPA par mois pour les étudiants décohabitants et 79 € PPA par mois pour les étudiants logeant chez leurs parents. Si rares sont les étudiants français qui vivent une « situation de pauvreté grave et durable » (Gruel, 2009), le niveau de revenus des étudiants français les plus pauvres semble, au-delà des limites méthodologiques mentionnées précédemment, bien moins élevé qu'en Angleterre et en Suède, et certaines situations précaires semblent extrêmes (Déquiré, 2007). Le deuxième décile de revenu des étudiants décohabitants – celui qui sépare les 20% plus pauvres des 80% restants – est, en France, 3,3 fois inférieur à l'Angleterre (915 € PPA) et 2,3 fois inférieur à la Suède (641 € PPA). Deuxièmement, la dispersion des revenus étudiants est plus forte en France que dans les autres pays. Pour les étudiants décohabitants, le rapport inter décile, qui mesure les inégalités de distribution entre les 10% les plus pauvres et les 10% les plus riches, atteint 6,8 en France, 2,7 en Angleterre et 2,8 en Suède. Le financement public des études supérieures étant ouvert à tous, la dispersion des revenus des étudiants est beaucoup plus faible en Suède et en Angleterre qu'en France.

Tableau n°14 – Indicateurs d'inégalités de revenus étudiants

	2ème décile de revenu par mois des étudiants non décohabitants	2ème décile de revenu par mois des étudiants décohabitants	Rapport interdécile des revenus des étudiants décohabitants
Angleterre	653 € PPA	915 € PPA	2,7
France	79 € PPA	277 € PPA	6,8
Suède	228 € PPA	641 € PPA	2,8

Source : Eurostudent III

Des sources de revenus très hétérogènes selon les pays

Si l'indépendance financière semble à la portée, à travers l'emprunt, de la grande majorité des étudiants anglais et suédois, les inégalités sociales de financement des études n'en sont pas pour autant plus élevées. La structure des revenus étudiants moyens, présentée dans le tableau ci-après, varie considérablement selon les pays, en particulier à l'égard de deux sources de

revenus (l'aide des parents et les emprunts étudiants). Les solidarités familiales représentent une part plus importante des revenus étudiants en France (37%) qu'en Angleterre (21%) et en Suède (13%). A l'inverse, les prêts ne participent qu'à 1% des revenus étudiants en France contre 26% en Angleterre et 34% en Suède. Dans ces deux pays, l'utilisation généralisée des PARC semble ainsi se substituer, au moins en partie, au soutien familial.

Tableau n°15 – Répartition moyenne des sources de revenus pour les étudiants décohabitants

	Famille / Partenaire	Travail salarié	État (emprunt)	État (bourses et allocations)	Autres
Angleterre	21%	31%	26%	13%	9%
France	37%	31%	1%	31%	0%
Suède	13%	23%	34%	27%	3%

Source : Eurostudent III

Note : en Angleterre, les autres revenus relèvent de la revente d'objets personnels (livres, équipement informatique, etc.), du partage de loyer, de la contribution d'organisations privées au budget de l'étudiant et des allocations sociales.

Parmi ces sources de revenus, le travail salarié joue un rôle singulier en France par rapport aux deux autres pays. Comme le montre le tableau ci-après, le travail étudiant, qui occupe une place considérable dans le budget des étudiants, est à la fois moins répandu et plus inégalement réparti chez les étudiants français. Relativement à l'Angleterre, peu d'étudiants français travaillent pendant l'année universitaire (46%) mais son impact sur le niveau des ressources des étudiants est plus important qu'en Angleterre. En effet, les revenus du travail représentent une part encore plus importante des revenus des étudiants décohabitants salariés (54%), si bien que l'activité salariée paraît indispensable à ces étudiants pour boucler leur budget. Ce paradoxe s'explique par le faible niveau de revenus des étudiants français. Au sein même des étudiants salariés, la France est caractérisée par une forte dispersion des revenus du travail salarié (rapport interdécile).

Tableau n°16 – Indicateurs sur le travail salarié

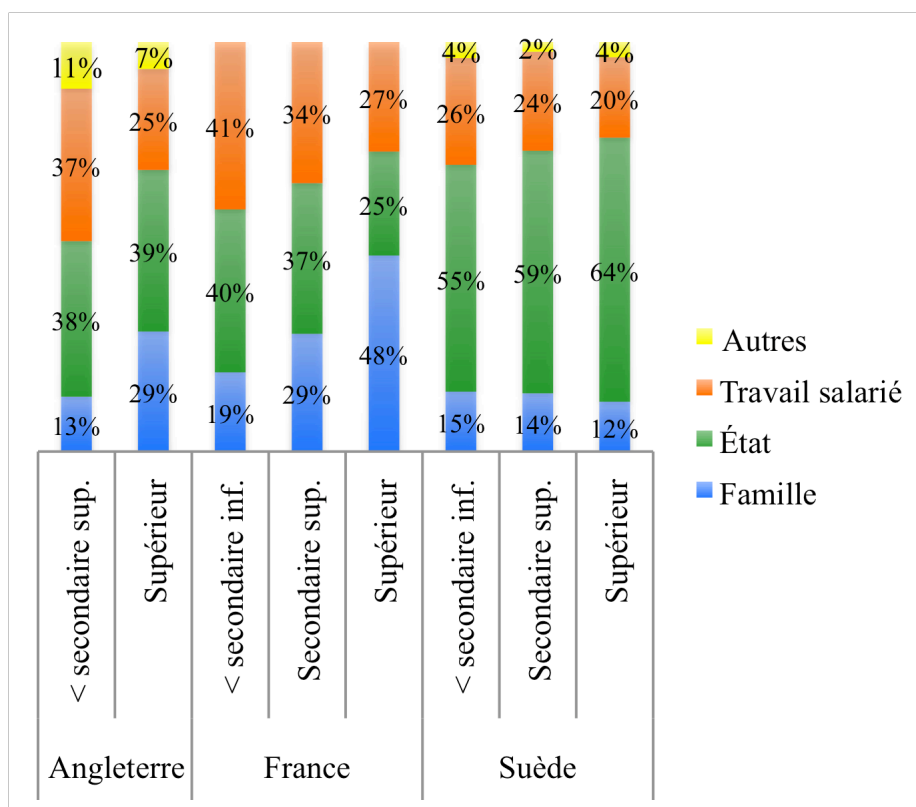
	Proportion des étudiants travaillant pendant l'année universitaire	Part du travail salarié dans les revenus des étudiants décohabitants	Part du travail salarié dans les revenus des étudiants salariés décohabitants	Rapport interdécile des revenus issus de l'emploi salarié
Angleterre	60%	31%	49%	21
France	46%	31%	54%	40
Suède	43%	23%	36%	20

Source : Eurostudent III

Note : le rapport interdécile des revenus issus de l'emploi salarié est mesuré par le rapport entre le niveau de salaire des 10% des étudiants dont les salaires sont les plus élevés et le niveau de salaire des 10% des étudiants dont les salaires sont les plus bas.

Dans les trois pays, le niveau de revenus des étudiants varie peu selon l'origine sociale. En revanche, le tableau suivant met en évidence la variation sensible de la structure des revenus étudiants selon l'origine sociale. En France, les solidarités familiales ne représentent pas seulement une ressource plus répandue parmi les étudiants ; leur distribution semble aussi socialement plus inégalement répartie que dans les deux autres pays. Ainsi les étudiants dont les parents n'ont pas participé au secondaire supérieur sont modérément aidés par leur famille (19% des revenus), à la différence des étudiants dont les parents ont suivi des études supérieures (48% des revenus). L'aide publique compense en partie la fluctuation de l'aide familiale, mais la part du travail salarié demeure beaucoup plus forte chez les étudiants d'origine modeste (41% des revenus) que chez ceux d'origine plus aisée (27% des revenus). En Angleterre, les inégalités familiales semblent moins fortes, mais elles sont également faiblement compensées par l'aide publique, si bien que le travail salarié n'est guère réparti plus équitablement qu'en France, comme l'a déjà démontré Casta (2010). En Suède, en revanche, l'origine sociale influence relativement peu la structure des revenus étudiants.

Graphique n°9 – Part des sources de revenus des étudiants décohabitants selon l'origine sociale



Source : Eurostudent III

Note : En Angleterre, les données ne permettent pas de distinguer l'origine familiale en dessous de l'accès des parents aux études supérieures.

L'autonomie contre la redistribution ?

L'autonomie que permettent les systèmes de financement des études supérieures en Suède et en Angleterre semble antinomique avec l'objectif d'aider les étudiants les plus modestes. En effet, dans la mesure où les bourses et les prêts sont distribués de manière universelle et non en fonction des revenus des parents, le financement public n'a-t-il pas dès lors un effet anti-redistributif ? Nous l'avons vu, les systèmes de financement public n'adoptent pas le même équilibre entre les deux types principaux d'affectation de l'aide publique, à savoir sur critères sociaux et de manière universelle. L'aide publique est majoritairement distribuée sur critères sociaux en France, sur une base universaliste en Suède et sur un équilibre entre ces deux modes d'attribution en Angleterre. En procédant à une lecture en ligne du tableau suivant, le modèle français apparaît comme puissamment redistributif : les étudiants dont les parents se sont arrêtés avant le lycée reçoivent 2,3 fois plus de soutien public que ceux dont au moins un des parents a accédé au supérieur. Ce rapport n'est guère supérieur à 1 en Angleterre⁵⁷ et en Suède, indiquant une absence de redistribution des aides publiques directes aux étudiants. Dans le cas de la France, l'allocation logement constitue un facteur central favorisant le relatif universalisme du financement public, expliquant ainsi le niveau relativement élevé de l'aide octroyée aux étudiants d'origine aisée. Notons par ailleurs que les aides fiscales aux parents de ces étudiants ne sont pas comptabilisées ici, et que d'autres études ont par ailleurs montré que ce type de fiscalité diminuait considérablement le caractère redistributif du système français (CERC, 2003).

Tableau n°17 – Part des étudiants recevant une aide publique (bourse et prêt) et montant moyen par mois selon le diplôme le plus élevé des deux parents

	Jusqu'au secondaire inférieur	Secondaire supérieur et post secondaire	Supérieur
Angleterre	86% (533 € PPA)	86% (533 € PPA)	86% (464 € PPA)
France	65% (362 € PPA)	59% (265 € PPA)	43% (154 € PPA)
Suède	86% (665 € PPA)	88,5% (646 € PPA)	88% (641 € PPA)

Source : Eurostudent III

Note : l'enquête anglaise ne distingue pas les diplômes des parents au-dessous du supérieur.

La lecture en colonne du tableau précédent révèle un effet paradoxal du système français : s'il est fortement redistributif, l'État français semble pourtant soutenir les étudiants modestes moins intensément et moins fréquemment qu'en Angleterre et en Suède. Non seulement ces étudiants sont statistiquement plus souvent aidés en Suède (86%) et en Angleterre (86%) qu'en France (65%), simplement parce que la quasi totalité des étudiants bénéficie d'une aide publique, mais le montant mensuel absolu de l'aide publique pour les étudiants modestes s'avère aussi plus élevé en Suède (665 € PPA) et en Angleterre (533 € PPA) qu'en France

⁵⁷ Ce rapport est probablement sous-estimé car l'enquête anglaise ne différencie pas les diplômes des parents au-dessous du supérieur.

(362 € PPA). L'affectation universelle de l'aide publique, caractéristique des PARC, impliquerait ainsi un système moins redistributif⁵⁸, mais un soutien direct plus fort des étudiants modestes.

En définitive, l'Angleterre favorise à la fois l'égalité des chances d'accès aux études supérieures et l'autonomie financière des étudiants. La Suède se focalise plutôt sur l'autonomie individuelle et s'inscrit ainsi dans l'idéal égalitaire qui caractérise sa société dans son ensemble. Seule l'expérience des étudiants français semble singulière. Le modèle français ne cherche pas à développer l'autonomie des individus et la poursuite de l'équité financière des chances semble plus mal engagée qu'en Angleterre et qu'en Suède, tant l'aide publique aux étudiants d'origine populaire demeure modeste. Nous allons désormais examiner dans quelle mesure l'analyse des entretiens conduits dans les établissements contribue à étayer ces conclusions provisoires.

III.2. Une expérience hétérogène du financement en France, au regard de l'Angleterre et de la Suède

L'enquête Eurostudent III met en lumière la nette opposition entre les systèmes anglais et suédois d'un côté, et le système français de l'autre. D'abord, le montant moyen du financement public, qui confère aux étudiants une certaine indépendance financière, est beaucoup plus faible en France, si bien que le revenu moyen des étudiants français n'atteint guère celui des étudiants anglais et suédois. Par ailleurs, les revenus étudiants proviennent principalement de la sphère privée en France (famille et travail étudiant), et les étudiants les plus modestes, pourtant résolument ciblés par les politiques publiques redistributives en France, semblent ainsi moins soutenus qu'en Angleterre et en Suède. Les deux études de cas vont nous permettre de préciser ces expériences étudiantes du financement, en menant une analyse plus compréhensive qui complète utilement les données quantitatives présentées précédemment.

⁵⁸ Cela ne signifie pas que le système social est, dans son ensemble, moins redistributif. En particulier pour la Suède, un mécanisme non redistributif d'allocation de biens publics n'implique pas nécessairement un système économique et social très inégal. L'échelle des revenus est plus ou moins inégalitaire selon les pays, faisant ainsi de la redistribution un mécanisme plus ou moins légitime et usité dans chaque pays. Par ailleurs, le caractère redistributif ne se situe pas seulement au niveau des dépenses de l'État, dans la distribution des biens publics, mais aussi au niveau de ses ressources, dans les mécanismes d'imposition. En Suède, la distribution des revenus est peu inégalitaire, si bien que l'allocation des biens publics se fait, la plupart du temps, de manière universelle.

En Angleterre, une expérience uniformément marquée par l'emprunt étudiant

A l'université d'Oxford comme à celle de l'Est de Londres, le montant des droits d'inscription est identique. En revanche, les autres dépenses sont très variables entre les deux populations étudiantes. A Oxford, les étudiants habitent tous dans la "ville-campus". Dans la plupart des cas, l'université fournit une chambre aux étudiants, qui vivent, sinon, en colocation dans le secteur privé. Les étudiants paient ainsi des « frais de vie » à l'université, qui prend en charge, en contrepartie, leur logement, leurs repas, ou encore leurs frais de santé. Tous les étudiants interrogés assument ainsi approximativement les mêmes dépenses. A l'inverse, à l'université de l'Est de Londres, chaque situation paraît particulière, du jeune étudiant hébergé chez ses parents, à quelques kilomètres de l'université, à l'adulte en reprise d'études, disposant de son propre appartement et avec une famille à charge. Parmi les jeunes étudiants interrogés, certains sont de retour chez leurs parents, suite à une première décohabitation qu'ils ne peuvent plus assumer financièrement⁵⁹. Mais, jeunes ou âgés, la majorité des étudiants rencontrés à l'université de l'Est de Londres limitent leurs dépenses courantes au strict nécessaire, et rencontrent des difficultés à financer leurs études.

Les sources de revenus des étudiants sont aussi structurées différemment dans les deux formations. A Oxford, les revenus fluctuent fortement parmi les individus rencontrés. Pour certains étudiants d'origine aisée, les parents prennent en charge l'ensemble des droits d'inscription et des dépenses courantes. A l'opposé, pour les étudiants interrogés issus des classes moyennes ou populaires⁶⁰, les ressources proviennent principalement des bourses sur critères sociaux (État et université d'Oxford) et de l'emprunt public. Un des étudiants rencontrés, certes peu dépensier, réussit même à financer ses études et ses dépenses courantes uniquement grâce aux bourses sur critères sociaux – celles de l'État et le complément de l'université – qui lui sont octroyées.

A l'université de l'Est de Londres, l'emprunt public constitue la majeure partie des revenus étudiants. La plupart des étudiants rencontrés ont recours au système de prêt public, soit pour payer les seuls droits d'inscription, soit pour assumer tout ou partie de leurs dépenses courantes. Une partie des étudiants bénéficie également d'une bourse sur critères sociaux, mais les étudiants salariés et ceux en échec ne la reçoivent pas. Nombreux sont les étudiants interrogés qui touchent une bourse au mérite de l'université de l'Est de Londres. Les étudiants à temps complet (sauf étudiants hors U.E.) y reçoivent une bourse de £ 500 (*Progress Bursary*) s'ils réussissent leur premier semestre universitaire et poursuivent leurs études à l'université. En deuxième et troisième années, le passage réussi du premier au second semestre est crédité de £ 300. Cet argent n'est utilisable que pour l'achat de biens et de services relatifs aux études : des livres, un ordinateur, le loyer de la résidence universitaire, ou

⁵⁹ En effet, dans le cas d'échecs répétés pendant les études, le financement public s'arrête.

⁶⁰ Contrairement aux formations prestigieuses en France et en Suède, j'ai pu rencontrer des étudiants issus de milieux sociaux traditionnellement éloignés de la culture scolaire.

encore la carte des transports en commun londoniens.

Par ailleurs, les étudiants des deux universités entretiennent un rapport radicalement différent au travail salarié en parallèle des études. A Oxford comme à l'université de l'Est de Londres, la plupart des étudiants interrogés exercent une activité salariée pendant les vacances scolaires, comme près de 80% des étudiants anglais (Eurostudent III). En revanche, l'université d'Oxford interdit à ses étudiants de travailler au cours de l'année universitaire afin qu'ils se concentrent sur leurs études. A l'inverse, travailler à côté des études est une pratique courante chez les étudiants rencontrés à l'université de l'Est de Londres, en particulier les étudiants non traditionnels (plus âgés, à temps partiel, etc.), comme c'est le cas de 60% des étudiants anglais, contre respectivement 46% et 43% des étudiants français et suédois (Eurostudent III).

Bien que l'emprunt étudiant représente une pratique désormais quasiment systématique et qu'il soit davantage perçu comme un investissement en Angleterre (NUS, 2009), il est remis en question pour au moins deux raisons. D'abord, l'aversion à l'emprunt affecte les décisions individuelles de poursuivre des études supérieures. Callender (2006) distingue ainsi, pour l'Angleterre, trois attitudes contrastées quant au prêt étudiant. Dans le premier cas, une relation facile et libre, le prêt est perçu comme une expérience normale de la vie, et les bonnes perspectives de remboursement font de l'emprunt une contingence matérielle plutôt qu'un problème. Le second groupe d'étudiants adopte une attitude morale face à la dette : aucune "bonne raison" ne justifie l'emprunt, puisque s'endetter constitue un manquement éthiquement condamnable. Enfin, le troisième groupe d'étudiants considère l'emprunt comme un risque trop grand : sortir de l'endettement semble trop difficile une fois qu'on a commencé à emprunter. Ce dernier groupe, dans lequel les étudiants issus de familles à bas revenus sont sur-représentés, manifeste la plus forte aversion pour l'emprunt. D'après Callender et Jackson (2005), les bacheliers présentant une telle aversion au risque d'endettement accèdent moins aux études supérieures que ceux adoptant une attitude plus détendue, y compris en tenant compte de nombreuses variables "toutes choses égales par ailleurs". Un des étudiants interrogés à l'université de l'Est de Londres estime ainsi que *« la dette qui s'accumule pendant plusieurs années, le remboursement avec intérêt, l'idée générale du gouvernement prenant mon argent, je n'aime pas du tout ça. »* (étudiant en Histoire)

Outre l'aversion au risque, souscrire à un emprunt engage les étudiants sur plusieurs années, voire jusqu'à 25 ans. Dans leur grande majorité, les étudiants rencontrés en Angleterre ont conscience qu'ils ne rembourseront pas leur emprunt avant d'avoir atteint un niveau de revenu fixé à l'avance. Ils s'attendent également à retirer des bénéfices financiers importants de leur diplôme, y compris pour les étudiants dans l'université de l'Est de Londres. Le montant de l'emprunt étudiant atteint fréquemment près de £ 30 000, jusqu'à £ 50 000 parmi les étudiants rencontrés, et certains d'entre eux s'inquiètent, malgré leur optimisme, du poids de leur endettement, comme c'est le cas de près de 24% des étudiants britanniques (NUS, 2009).

Finalement, si les étudiants financent souvent sans difficulté leur formation et leur vie étudiante, l'ampleur prise par le dispositif public d'emprunt étudiant angoisse une partie des étudiants malgré les nombreux garde-fous inhérents aux PARC.

En Suède, un système de financement favorable à l'autonomie des étudiants

A l'école de commerce de Stockholm comme au collège universitaire de Södertörn, les étudiants rencontrés affichent des budgets souvent plus élevés qu'en France, confirmant les résultats de l'enquête quantitative. Malgré cela, les syndicats étudiants critiquent le niveau de vie imposé aux étudiants à travers le montant trop modeste des bourses, notamment dans le cas des étudiants vivant à Stockholm et de ceux déjà parents. Les critiques portent également sur le poids de l'emprunt, particulièrement en cas de difficulté d'insertion ou de reprise d'études. Compte tenu de la stagnation du niveau de la bourse ces dernières années et du durcissement des conditions de réussite scolaire, l'accès à l'aide publique a diminué entre 2000 et 2006 (HSV, 2008). D'après l'enquête Eurostudent III⁶¹, 46% des étudiants suédois se déclarent insatisfaits ou très insatisfaits de leur bien-être matériel, probablement en raison de multiples facteurs : un niveau de revenus parfois élevé avant de reprendre des études, le fait d'avoir des enfants à charge, l'interdiction de cumuler, au-delà d'un plafond, l'aide publique avec un salaire, etc.⁶²

Emprunter n'est cependant pas perçu par les étudiants comme un risque réel. Le prêt étudiant s'élève parfois à 30 000 €, lorsque les étudiants ont emprunté le montant maximum pendant six années, mais les étudiants rencontrés semblent confiants dans leur capacité de remboursement, à l'instar de cette étudiante en Histoire qui « *pense que la plupart des étudiants font un emprunt. Presque tout le monde en fait. Et mes parents l'ont fait, et ils l'ont remboursé.* » Largement répandu depuis les années 1960, l'emprunt étudiant constitue une sorte de passage obligé pour tous, comme l'explique cet étudiant : « *Une fois, un ami de mon père m'a dit : 'Il y a deux emprunts qui sont bons à faire dans la vie. Un pour les études, et un autre pour la maison ou l'appartement. Parce que ce sont deux choses dont tu vas avoir besoin dans la vie.' Donc je sais pas... c'était il y a longtemps, mais c'est resté imprimé dans ma tête.* » (étudiant en Histoire)

Contrairement à ce que pouvait laisser présager l'enquête quantitative, la structure des revenus chez les étudiants interrogés s'avère relativement contrastée selon les deux formations étudiées en Suède. A l'école de commerce de Stockholm, si la quasi totalité des étudiants rencontrés reçoit la bourse universelle, seule une partie d'entre eux emprunte. En

⁶¹ Pas de données disponibles pour l'Angleterre. En France, les étudiants insatisfaits sont moins nombreux (27%) qu'en Suède, signe peut-être d'une intériorisation de l'*idéologie de la gratuité* des études supérieures (Bourdieu et Passeron, 1964), au moins relative à d'autres contextes nationaux.

⁶² Les entretiens n'ont pas véritablement mis en évidence ce type d'expérience, probablement parce que les étudiants suédois, conscients du cadre international de notre recherche, se sont fréquemment empressés de relativiser leurs difficultés.

complément de leur bourse, ils exercent généralement une activité à temps partiel à côté de leurs études, avec un salaire élevé, mais certains sont aussi aidés par leurs parents, au moins de manière indirecte⁶³. Malgré tout, cette aide des parents semble atypique dans le contexte suédois, et le cas de l'école de commerce semble spécifique au contexte de la capitale suédoise. A l'inverse, au collège universitaire de Södertörn, la situation de la grande majorité des étudiants rencontrés reflète la structure moyenne des revenus étudiants en Suède mise en évidence dans l'enquête quantitative : d'un côté, l'importance à la fois de la bourse universelle et de l'emprunt public ; de l'autre, l'ampleur toute relative du travail salarié et des solidarités familiales.

Finalement, bien que le financement des étudiants repose essentiellement sur l'emprunt, peu d'étudiants se retrouvent dans une situation difficile, encore moins les étudiants de l'école de commerce de Stockholm. Néanmoins, les deux études de cas mettent en lumière des contrastes beaucoup plus marqués que dans Eurostudent III, notamment dans la façon d'accéder à un logement individuel. Par ailleurs, la dégradation récente des conditions d'accès à l'aide publique fait de la satisfaction vis-à-vis du système de financement une variable toute relative.

En France, la confirmation de l'hétérogénéité des expériences étudiantes et de la faiblesse du financement public des études

A l'instar de la dispersion des situations pressenties dans l'analyse des données quantitatives françaises, les budgets des étudiants à HEC et à l'université Paris 13 ne partagent guère de caractéristiques communes.

A HEC, les étudiants comptabilisent les droits d'inscription (environ 8 000 € par an) dans leur budget car, sans toujours en assumer une partie, ils sont conscients du renchérissement du coût privé de leurs études relativement aux autres étudiants français. La plupart logent sur le campus HEC pendant les deux premières années, puis habituellement dans le parc locatif privé, seul ou en colocation, en dernière année. A l'extrême opposé de ce budget élevé, les étudiants interrogés à l'université Paris 13 n'ont souvent guère de dépenses : les frais d'inscription à l'université sont faibles (environ 200 €, montant auquel s'ajoute la cotisation de 200 € à la sécurité sociale), voire gratuits pour les boursiers, et la plupart des étudiants rencontrés logent chez leurs parents, comme c'est le cas de 60% des étudiants à l'université Paris 13 (Amrous, Gruel et Vourc'h, 2005).

⁶³ Compte tenu de la réglementation extrême du marché locatif public et privé en Suède, les quartiers prisés de Stockholm ne disposent guère d'appartements disponibles à louer. Afin d'habiter près de l'école, située au cœur de la ville, la plupart des étudiants interrogés ont acheté un logement, en empruntant ou par le biais de leurs parents.

A HEC, les étudiants font face au niveau élevé des dépenses de manière diverse selon l'origine sociale. Une partie des étudiants rencontrés, notamment issus de classes moyennes supérieures, a recours à un emprunt, généralement à concurrence du coût des études sur les trois années, soit environ 30 000 €. Ce prêt, traditionnellement contracté auprès des banques partenaires de l'école lors de la rentrée universitaire, bénéficie de conditions très favorables (taux préférentiel, report du remboursement un an après le diplôme, etc.). La décision d'emprunter est communément dictée par la situation des parents qui n'ont pas toujours les moyens de financer ces études onéreuses ou qui aspirent à préserver une relative égalité de soutien familial au sein de la fratrie. En dépit du rendement élevé du diplôme, les montants en jeu, considérables dans le contexte de l'enseignement supérieur français, font de l'emprunt un « *mal nécessaire* » plutôt qu'un véritable investissement. Parmi ces étudiants emprunteurs, certains bénéficient aussi d'une bourse du Crous ou de l'établissement⁶⁴, ou bien occupent des emplois étudiants sur le campus ou à proximité. A l'inverse, d'autres étudiants, plutôt d'origine plus aisée, n'ont ni emprunté ni travaillé au cours de leur scolarité, leurs parents finançant les droits d'inscription, les dépenses courantes et l'argent de poche, parfois à des niveaux élevés.

La spécificité des étudiants à HEC relève de leur prise d'indépendance financière relative vis-à-vis de leurs parents lors de l'année de césure. Celle-ci représente une période de quinze mois dédiée à la réalisation de stages, entre la deuxième et la troisième année. Pendant cette année, la rémunération des étudiants rencontrés à HEC atteint jusqu'à 1 800 € net par mois. Ces revenus, souvent équivalents au salaire minimum, procurent ainsi aux étudiants une relative indépendance financière le temps de l'année de césure, voire permettent d'économiser en vue de financer partiellement leur dernière année d'études.

L'expérience de l'étudiant français moyen est sans commune mesure avec celle des enquêtés rencontrés à HEC, si l'on en croit la dernière enquête « Conditions de vie » de l'Observatoire national de la vie étudiante (Cordazzo et Tenret, 2011). Interrogés sur leurs difficultés financières au cours de l'année universitaire 2009/2010, il est arrivé aux étudiants de « se restreindre » (52,4%), de « piocher dans leurs économies » (48,3%), d'« avoir un découvert à la banque » (32,3%), de « demander une aide exceptionnelle à leur famille » (23,9%), de « se mettre à travailler davantage pour boucler leur budget ou faire face à des imprévus » (15,8%), de « demander une aide exceptionnelle à leurs amis » (8%), d'« emprunter à la banque » (6,4%), de « demander une aide sociale exceptionnelle » (6,1%), d'« avoir un refus de prêt » (1,7%). Dans cette énumération hétéroclite des difficultés financières, on perçoit aisément l'ordre de priorité des étudiants quant à leur budget : avant tout, il s'agit de réduire ses propres dépenses ou alors d'employer des ressources provisoires et limitées (économies, découvert, aide exceptionnelle de la famille). Les solutions durables à une augmentation de leur budget

⁶⁴ Comme celles des Crous, les bourses HEC sont attribuées en fonction des revenus des parents. Cette bourse peut être conséquente puisqu'elle va, depuis 2009, jusqu'à couvrir l'ensemble des droits d'inscription.

ne viennent que plus tard et, d'abord, par le travail étudiant, puis les amis, et enfin l'emprunt et l'aide sociale exceptionnelle.

Ainsi, à l'inverse d'HEC, aborder la question de l'emprunt étudiant à l'université Paris 13 *pour* financer ses études paraît incongru, presque absurde. Pour la plupart des étudiants interrogés, la question ne s'est pas posée dans ces termes. En effet, la faiblesse du budget accordé aux études et le rendement incertain des formations ne font pas des études une "bonne raison" pour emprunter. Cela ne signifie pas pour autant qu'on ne rencontre aucun étudiant endetté. Plutôt qu'un moyen de financer ses études, le prêt constitue un ultime recours après la bourse, le soutien familial, l'emploi salarié et l'auto-limitation de son budget. Cette étudiante en Histoire, d'origine populaire (père absent, mère agent de nettoyage), explique ainsi son malaise face à l'emprunt étudiant, qui rappelle la situation de certains étudiants anglais décrits par Callender (2006) :

- « - Et vous aviez pensé à faire un prêt ?
- *Non ça ne m'a pas effleuré l'esprit. Après, ça ne me dit rien du tout...*
- Pourquoi ça ne vous dit rien du tout ?
- *Parce que qui dit prêt dit remboursement ! Du coup, là, ça m'a pas... Après, c'est de l'endettement...*
- Les études supérieures, ça ne vous semblait pas une bonne justification pour emprunter ?
- *Non je ne crois pas. Je n'avais pas nécessairement besoin de plus d'argent. [...]*
- Qu'est-ce qui vous dérange dans l'emprunt ?
- *Après ça dépend, parce que tous les gens que j'ai connus, et qui ont emprunté, ils ont eu des soucis, avec les taux d'intérêts, ça augmente tout le temps, c'est pas... Y'en a à qui on a bloqué leur compte en banque, qui se sont retrouvés à la banque de France... »*

Les étudiants rencontrés à l'université Paris 13, pour la plupart boursiers sur critères sociaux, sont dispensés de payer les droits d'inscription universitaire et de sécurité sociale étudiante. Cette bourse constitue généralement leur principale source de revenus. Pour une partie d'entre eux, il ne serait pas déraisonnable d'affirmer qu'elle détermine leur niveau global de revenus, au sens où leur préférence va à la restriction des dépenses plutôt qu'à la recherche d'autres sources de revenus difficilement mobilisables ou trop contraignantes. Il s'agit dès lors, de l'aveu de certains étudiants, de « *survivre* », de « *faire avec* » un budget *a minima*. En effet, le niveau des solidarités familiales demeure faible, les parents privilégiant souvent un équilibre entre deux objectifs contradictoires : aider son enfant à poursuivre ses études tout en évitant de le rendre trop dépendant (Cicchelli, 2001). Au mieux, pour les étudiants rencontrés à l'université Paris 13, cet équilibre se traduit par une prise en charge relativement répandue des frais incompressibles d'études (droits d'inscription, livres, transports) et de vie (logement, repas), mais beaucoup plus rarement des frais liés aux projets personnels (sorties, cours de

conduite, etc.). La bourse leur sert dès lors à s'autoriser quelques loisirs et à rendre la pareille, de manière symbolique, à leurs parents (cadeaux, participation irrégulière aux dépenses du foyer).

Certains des étudiants interrogés à l'université Paris 13 exercent une activité salariée pendant leur année universitaire. Parmi les six études de cas, c'est dans cette université que les étudiants rencontrés ressentent le plus intensément l'emploi salarié comme une contrainte, si bien que certains regrettent leur engagement parallèle aux études : *« Si je n'avais pas eu besoin de travailler, je pense que je me serais consacrée uniquement aux études en fait. »* Le cas de cette étudiante à l'université Paris 13 logeant chez sa tante et n'ayant quasiment aucune dépense pour ses études, mais travaillant pourtant à mi-temps pour 450 € par mois, rend compte d'une des contradictions auxquelles les étudiants sont confrontés : sans aide publique, il s'agit d'arbitrer entre la dépendance financière et symbolique vis-à-vis de sa famille et le risque d'échec lié à l'emploi salarié, comme le note cet étudiant d'origine étrangère : *« Je regrette de travailler autant pour le temps que ça me prend, mais pas par rapport à l'argent. [...] C'est vrai que ce qui me motive à travailler, c'est juste que moins je travaille, plus il y a de gens qui se sacrifient pour moi. Et pour stopper tout ça, c'était le seul moyen. Maintenant, j'ai les moyens de me faire plaisir, et de le faire tout seul. »*

Les faibles revenus des étudiants rendent parfois difficiles à assumer les dépenses incompressibles (livres, transports, etc.), dont le montant est pourtant limité au regard des étudiants anglais et suédois : *« Je n'ai pas de dépenses pour le logement. Mais le coût du transport... C'est pour ça qu'hier, quand je viens une fois pour un cours d'1h30 et que je fais l'aller-retour, ça fait 50 km. Ça fait 200 km en un mois et, à la pompe, ça se ressent. »* L'accessibilité limitée de l'université Paris 13 en transport en commun rend l'équilibre entre le temps consacré aux études et à l'activité salariée plus complexe à trouver. Ainsi, la durée du trajet entre le domicile des étudiants et l'université Paris 13 atteint en moyenne 50 minutes, soit un niveau bien plus élevé qu'en Ile-de-France (43 minutes) et en France (31 minutes) (Amrous, Gruel et Vourc'h, 2005). Le même étudiant poursuit ainsi : *« Pendant ce temps-là, je pourrais avoir une journée libre. Ce n'est pas pour avoir une journée de vacances, mais ça me fait économiser un trajet. Vous voyez ? Donc il y a plein de petites choses comme ça qui font qu'en fait, si tous ces trucs s'accumulent, on ne s'en sort pas. »*

En dépit des mauvaises conditions de transport spécifiques aux universités de la région parisienne, dont l'université Paris 13 constitue un cas extrême, les étudiants y ont tendance à moins décohabiter que dans les autres universités françaises (Amrous, Gruel et Vourc'h, 2005), conséquence de la faiblesse des ressources à la fois publiques et privées. Comme l'expliquait déjà Erlich (1998, p. 128), cette situation oppose les étudiants « qui n'éprouvent pas le besoin de s'émanciper et qui, de ce fait, profitent des avantages financiers de leur cohabitation [...] et] ceux dont le logement chez les parents apparaît quelque peu contraint ». A l'instar du tiers des étudiants cohabitants, en particulier ceux en situation difficile, qui vivent

ce manque d'autonomie comme une contrainte (Laferrère, 2011), une partie des étudiants rencontrés, notamment en fin de parcours universitaire, subit cette situation :

« - Si jamais, un jour, je veux partir de chez mes parents pour une raison X ou Y, il faudrait que je vive au moins une année seul avant de pouvoir toucher quelque chose. C'est-à-dire, qu'une année seule, je ne vis pas, je ne survis même pas.

- Mais vous aimeriez partir de chez vous ?

- Oui je vous l'ai dit, j'ai une petite amie, j'aimerais bien m'installer chez moi, bien sûr. Mais je préfère assurer l'avenir. Je reste chez mes parents, je mets de l'argent de côté, pour essayer d'avoir un petit chez moi plus tard. Parce que je sais que pour l'instant, ce ne sera pas possible. Parce que si jamais je veux prendre un loyer, il faut que je travaille ; et si je travaille, pour suivre mes études, on connaît tous les taux de réussite des gens qui travaillent. C'est un risque que je ne suis pas prêt à prendre, puisque je ne suis pas contraint par la vie. J'ai cette chance-là. »

Étudiant en Licence 3 d'Histoire, 21 ans.

« J'aimerais bien être un petit peu indépendant financièrement, sortir sans avoir à demander à ma mère. J'ai envie de faire ma vie, aller faire mes courses, voilà, trouver une copine, avoir mon petit appart'. [...] Si mes parents m'autorisent à faire ce que je veux, j'ai une petite dette à chaque fois envers eux. [...] Mais c'est pas un cadre super bien pour commencer sa vie... enfin avoir une copine, commencer des projets. Voilà, je commence à me sentir un peu... pas comme Tanguy, mais presque. »

Étudiant en Licence 3 de Géographie, 23 ans.

Les deux études de cas illustrent bien les données statistiques présentées précédemment. Le croisement de ces données qualitatives et quantitatives révèle à la fois le caractère parcellaire du système d'aides publiques et l'ampleur des mécanismes sociaux qui pèsent sur la capacité à financer ses études en France. A la suite de l'enquête quantitative, les situations rencontrées à l'université Paris 13 suggèrent, même si cela ne demeure qu'une étude de cas, que l'auto-limitation drastique du budget étudiant et le caractère subi de la dépendance financière constituent bel et bien des situations propres à la France.

IV. Les représentations sociales des étudiants sur le financement des études

Parmi les données recueillies auprès des étudiants, le financement des études supérieures

s'avère de loin être la thématique la plus sujette à des représentations sociales. En raison du caractère tangible des frais d'inscription pour des étudiants, cette question concentre l'essentiel de leur attention. La plupart des étudiants rencontrés ont réfléchi à ces questions et sont imprégnés des catégories d'entendement du débat public sur le rôle des études supérieures. Dans ce cadre, il apparaîtra des différences notables entre les étudiants dans les filières de démocratisation et dans celles dites d'excellence.

IV.1. En Angleterre, la primauté des bénéfices économiques individuels

Pour la plupart des étudiants rencontrés dans les universités d'Oxford et de l'Est de Londres, la participation au coût de la formation est légitime, pour des raisons conjoncturelles – l'État ne peut supporter cette dépense publique en situation de crise économique – mais surtout structurelles – les bénéfices privés issus des études supérieures sont considérés comme importants. L'idée que les études supérieures apportent principalement des bénéfices économiques individuels est fortement intériorisée par les étudiants britanniques rencontrés : *« Finalement, on fait un investissement pour l'avenir, non ? [...] L'éducation est gratuite jusqu'à 18 ans. A cet âge, on est assez grand pour décider si on veut aller à l'Université. On choisit d'étudier à l'Université, on choisit d'étudier une discipline. Et puis, avec le diplôme, tu as un meilleur boulot à la fin. Je ne pense pas que ce soit un problème de payer £ 3 000. »* (étudiante à Oxford) Ces représentations s'inscrivent parfaitement au cœur des politiques publiques anglaises qui considèrent que les formations supérieures apportent principalement des bénéfices individuels économiques (Committee on Higher Education, 1963). Les PARC correspondent ainsi à un partage du coût de la formation, contrairement à la Suède où ce dispositif relève plutôt d'une socialisation du coût de la vie (Vinokur, 2007). De fait, le rendement privé des études supérieures⁶⁵ en Angleterre atteint l'un des niveaux les plus élevés des pays de l'OCDE avec des taux de 14,3% pour les hommes et de 14,5% pour les femmes (OCDE, 2008a, p. 209).

Les étudiants issus de milieux populaires ou de minorités ethniques croient tout autant que les autres en l'intérêt économique individuel de poursuivre des études supérieures (Archer et

⁶⁵ Le taux de rendement privé des études supérieures rend compte de l'intérêt économique moyen pour un individu de poursuivre des études supérieures. Il est calculé en mettant en relation les différents coûts des études et les bénéfices reçus en matière de rémunération. Plus précisément, « le rendement économique de l'éducation est estimé sous la forme d'un taux de rendement interne, soit un taux d'escompte dans lequel la valeur actuelle des revenus du travail futurs est nulle ou, en d'autres termes, un taux d'intérêt dans lequel la valeur nette des coûts de l'investissement dans l'éducation est égale aux bénéfices. [...] Le taux de rendement interne privé est estimé sur la base de l'augmentation des revenus du travail après impôts sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, déduction faite des coûts privés que ces études ont occasionnés (dépenses personnelles et manque à gagner). En règle générale, les coûts privés indirects (frais de logement, de subsistance, d'habillement, de loisirs, etc.) sont exclus des coûts privés. » (OCDE, 2008a, pp. 207-208)

Hutchings, 2000). Même pour la plupart des étudiants en Histoire à l'université de l'Est de Londres, à £ 3 000 par an, *« ça vaut encore le coup de faire des études. »* Le système actuel des droits d'inscription, qui couvrent environ la moitié du coût réel de la formation, apparaît légitime à la plupart des étudiants interrogés. Si la hiérarchie du rendement des diplômes pourrait justifier des droits d'inscription variables, beaucoup d'étudiants estiment cependant, à l'instar de cette étudiante en Histoire, que *« lorsque l'on a les notes pour entrer dans une université d'excellence, pourquoi devrait-on payer davantage ? »* La forte légitimité dont jouit le système actuel renvoie, à l'inverse, à la réforme à venir en 2012 (voir encadré n°3) qui paraît déraisonnable aux étudiants en termes à la fois d'équité et d'efficacité : payer le coût complet d'une formation supérieure en vaut-il encore la peine ? Si les étudiants à l'université d'Oxford peuvent répondre par l'affirmative, c'est probablement moins le cas à l'université de l'Est de Londres.

La nouvelle réforme concentre ainsi les critiques des étudiants, en particulier à l'université de l'Est de Londres. Certains étudiants ont le sentiment que les inégalités d'accès aux études supérieures prennent leur source dans le système de financement. Ainsi, pour cette étudiante en Histoire, *« il y a des pauvres qui sont brillants et intelligents [...] Pourquoi seuls les classes supérieures devraient réussir ? »* Au-delà de l'égalité des chances d'accès aux études supérieures, c'est bien la mobilité sociale et l'accès aux positions inégales sur le marché du travail qui est en jeu : *« Ils veulent tripler les droits d'inscription, ça va empêcher beaucoup de monde de venir à l'université. C'est vraiment mauvais car, de toute évidence, si tu ne vas pas à la fac, certains emplois requièrent un diplôme du supérieur et tu ne pourras pas y postuler. Et si tu ne peux pas te permettre de venir à la fac, alors tu es clairement coincé. »*

IV.2. En Suède, un consensus sur les multiples fonctions des études supérieures

Les étudiants suédois rencontrés soutiennent généralement le système de financement des études supérieures en place dans leur pays. Pour la plupart d'entre eux, il garantirait l'égalité des chances d'accès aux études et il apporterait également des bénéfices à la société, comme le relève cet étudiant en Histoire : *« Je pense qu'il serait injuste que les études supérieures soient payantes. Je ne sais pas pourquoi, mais je pense qu'on devrait pouvoir étudier sans payer trop cher. Car la société a besoin de gens éduqués. Et ça devrait être disponible pour le plus possible de personnes. Ça serait injuste si ça coûtait cher, parce que tout le monde ne pourrait pas se le permettre. »*

Si ce rôle général pour la société est important, il ne résume pas le point de vue des étudiants suédois. Nous le verrons en détail dans les chapitres 5 et 6, les étudiants changent de statut social (étudiant, salarié, les deux à la fois), de disciplines d'études, ou encore d'établissements

de manière très libre. Pour une partie des étudiants rencontrés, le système de financement public constitue l'instrument principal de cette autonomie en matière d'orientation scolaire, dont ils retirent des bénéfices non économiques très concrets et essentiels à leurs yeux. D'abord, les étudiants suédois ont un droit à l'erreur qui se manifeste dans la possibilité laissée aux individus de changer de voie, comme cela a été le cas pour cet étudiant en Management :

« Quand j'étais au lycée, l'école de commerce était la dernière chose que je voulais faire. [...] Donc, pour moi, j'avais besoin de ces années pour me rendre compte de ce que je voulais faire. Et bien sûr j'aurais pu travailler sinon, mais je pensais... Je pense que pour moi, ça a été une bonne opportunité [de poursuivre d'autres études gratuitement]. Et puis, je ne sais pas, peut-être que si on pousse les étudiants à choisir leur discipline juste après le lycée, ils choisissent quelque chose qui ne leur convient pas... Je sais pas... Je n'aurais pas voulu être dans cette situation. »

Par ailleurs, la gratuité des études autorise les étudiants suédois à envisager leurs études comme une période de développement personnel : *« c'est une bonne opportunité [qu'elles soient gratuites] parce que tu n'étudies pas seulement pour obtenir un boulot. Tu le fais aussi pour te développer en tant que personne et pour apprendre. » « Avec la bourse et le prêt, tu as la possibilité d'essayer différents cours et de trouver ce pour quoi tu es bon et ce que tu aimes. »* Dans le cadre de l'expérience de la jeunesse dans les pays nordiques, les études supérieures ont pour fonction principale de « se trouver » (Van de Velde, 2008).

Outre ces bénéfices individuels non économiques, les étudiants en école de commerce en appellent également à des arguments en termes d'efficacité. Le budget de l'État serait sensiblement alourdi par le financement de la bourse universelle d'études, alors même que ce dispositif contribuerait à déresponsabiliser les étudiants. Ainsi, pour cette étudiante en Management, *« dans le système suédois, on peut juste passer beaucoup de temps à prendre différents cours et à ne jamais obtenir de diplôme. J'ai beaucoup d'amis qui ont commencé une année ici, une année là, puis ils étudient autre chose comme l'Art, et puis ils réalisent que l'Art n'est pas leur truc, donc ils essaient autre chose comme le Journalisme. Et puis ils ne sont jamais diplômés, et tout est gratuit. »* Pour autant, l'argument de l'efficacité de l'augmentation des droits d'inscription dépend aussi largement du système dans lequel elle s'inscrirait. Dans le système suédois, c'est bien l'absence des frais de scolarité qui pourrait représenter un signal de qualité plutôt que l'inverse. Alors que les étudiants britanniques sont prompts à croire en l'effet auto-réalisateur d'un coût élevé des études sur la qualité de la formation, cet étudiant de l'école de commerce de Stockholm estime, au contraire, que *« s'il y avait des droits d'inscription pour étudier à l'école, je ne serais pas venu pour deux raisons : d'abord parce que ça aurait coûté de l'argent ; ensuite, parce que je crois que ça n'attirerait pas les meilleurs étudiants, les plus intelligents, car les meilleurs étudiants feraient d'autres études. »*

Les représentations des étudiants suédois semblent ainsi très contrastées. Signalons néanmoins que la position de l'école de commerce de Stockholm au sein de l'espace des formations supérieures en Suède semble extrême, tant en termes de prestige que de recrutement social (Broady et Palme, 1992). Si les représentations dans cette école se rapprochent de celles des autres établissements d'excellence en Économie et Management, les étudiants à l'université de Södertörn semblent, quant à eux, accorder aux études supérieures une multitude de rôles à jouer : d'abord des bénéfices économiques collectifs mais, surtout, une mission non économique à l'échelle individuelle et sociétale. De fait, les bénéfices que retirent les étudiants dans les deux formations varient considérablement. Tandis que les étudiants de l'école de commerce, qui s'insèrent dans un marché du travail dans lequel les emplois et les rémunérations dépendent étroitement du contexte international, peuvent attendre un retour individuel rapide de leurs études, le rendement privé des études supérieures en Suède semble, en moyenne, particulièrement faible relativement aux autres pays de l'OCDE, à savoir autour de 4,2% pour les femmes et de 5,1% pour les hommes (OCDE, 2008a, p. 209).

IV.3. En France, des représentations très contrastées

A l'instar de la Suède, les représentations sur le financement des études opposent en partie les étudiants rencontrés à HEC et ceux interrogés à l'université Paris 13. A HEC, les étudiants attendent un bénéfice économique individuel considérable de leur diplôme, à la fois parce que les rémunérations sur le marché du travail sont élevées, mais aussi parce qu'ils sont conscients de ne payer qu'une petite partie du coût total des études. Finalement, *« on n'est quand même pas à plaindre à HEC, on a des moyens qui sont plutôt pas mal, on a des profs qui sont globalement bons, on a une bibliothèque pas mal. Je pense que ça vaut les sous qu'on verse. Ça vaut en fait beaucoup plus, et tout le monde le sait. »*

A HEC, l'argumentation en termes d'efficacité est omniprésente. Certains étudiants projettent leur école dans le cadre d'une compétition internationale où *« c'est dur de tenir face à des gens comme la London Business School où tu lâches £ 23 000. C'est facile après d'être bon quand tu as de l'argent, c'est pour ça que les Américains sont bons. Tu donnes les moyens d'Harvard à HEC, je pense qu'on est bon. »* Si une partie des étudiants conteste la réalité de l'équité financière à l'entrée de HEC, la plupart restent indécis face à un système qui leur semble théoriquement équitable (bourses sur critères sociaux) mais concrètement inéquitable (faible présence d'étudiants d'origine modeste). A l'inverse, certains étudiants issus de milieux plus aisés apprécient l'équité du système de financement en postulant une rationalité strictement économique des acteurs sociaux. Un étudiant d'origine aisée (deux parents médecins) conclut ainsi que :

« L'argent ne doit pas être un problème et ne l'est pas. Je suis peut-être mal placé pour le dire, parce que je n'ai pas trop de problème mais... Je pense que ça ne l'est pas parce que, si tu as des problèmes, HEC peut donner une bourse conséquente. Et la BNP qui est la banque partenaire de l'école, ou les autres, te font des prêts à quasiment 2 ou 3%. Un prêt à 3%, tu le rembourses après tes études, tu as un salaire de 50 000 € en moyenne à la sortie, donc ce n'est pas un problème. Donc ceux qui disent que l'argent est un problème, je ne suis pas d'accord. »

La situation du financement des études dans les universités interroge nombre d'étudiants rencontrés à HEC, avec le sentiment général que l'Université constitue un « *autre monde* » où les pratiques, les codes sociaux et les valeurs n'auraient rien à voir avec ceux des grandes écoles. Aux finalités et aux moyens différents dans les grandes écoles et dans les universités correspondent des logiques contrastées de financement des études : « *quand on regarde la fac, ils ne payent pas, mais ils n'ont pas non plus les mêmes moyens que nous, ça ne me choque pas.* » Tout au plus, certains étudiants, en particulier ceux issus d'un parcours universitaire, estiment qu'intégrer une logique d'utilité privée des études serait probablement bénéfique : « *Peut-être que si l'Université était un peu plus chère, je ne dis pas 5 000 € par an pour l'université, allez 500 au lieu de 200, ou 1 000, peut-être que d'une part ils auraient plus de moyens, parce que c'est quand même un gros problème, parce que je crois qu'ils ont très peu de moyens. Et ça responsabiliserait davantage les étudiants.* »

Contrairement aux étudiants à HEC, les étudiants en Histoire rencontrés à l'université Paris 13 paraissent dans l'ensemble se sentir beaucoup moins légitimes à exprimer un point de vue sur le système de financement, alors même qu'ils sont les premiers à souffrir de leurs conditions d'étude. La faiblesse du budget semble intériorisée dans les pratiques étudiantes. Si la plupart des étudiants rencontrés à l'université Paris 13 adhèrent à l'idéal d'une éducation supérieure quasi gratuite et constatent leur situation de pauvreté relative, peu d'entre eux, à l'inverse des étudiants anglais, adoptent une démarche réflexive, voire critique, lors des entretiens. Le système de financement apparaît plutôt comme une contingence extérieure aux étudiants, alors même que cet enjeu implique une grande partie de leurs conditions de vie. Ainsi, pour cet étudiant dont les parents paient les droits d'inscription, « *ce n'est pas que je ne suis pas au courant, mais c'est que du coup, ça ne me concerne pas* », et un autre étudiant, boursier et donc dispensé de payer les droits d'inscription universitaire, explique qu'il ne sait « *même pas combien c'est.* »

L'absence de débat critique à l'université Paris 13, en décalage avec les revendications traditionnellement portées par les organisations étudiantes au niveau national, est difficile à interpréter. Les représentations paraissent finalement davantage contrastées en France qu'en Suède et en Angleterre. Cette différence s'explique probablement partiellement par l'échelle étendue des rendements privés des études en France, dont les deux formations étudiées constituent probablement des cas extrêmes (Courtioux, 2010).

V. Conclusion

A première vue, la France semble occuper, en matière de financement des étudiants, une position intermédiaire entre la Suède et l'Angleterre. En effet, les droits d'inscription ne sont ni nuls comme en Suède, ni très élevés comme c'est le cas en Angleterre. Mais le niveau intermédiaire des frais de scolarité masque en réalité l'essentiel, à savoir que le système d'aides financières en France est beaucoup moins développé qu'en Angleterre et qu'en Suède. C'est pourquoi l'expérience des étudiants français est plus éloignée de celles des étudiants anglais et suédois. En Angleterre, l'expérience des étudiants est relativement homogène, compte tenu des sources de revenus provenant essentiellement du système public de prêt. Le financement varie en fonction de l'âge des étudiants et de leur origine sociale, les plus âgés et ceux d'origine populaire exerçant plus souvent que les autres une activité salariée. Pour autant, le système de financement est essentiellement universaliste et très autonomisant, si bien qu'une grande partie des étudiants disposent de ressources élevées provenant à parts égales de l'aide publique et de l'emploi salarié. En Suède, le niveau élevé et le caractère universaliste du financement public contribuent fortement à l'homogénéité des expériences étudiantes caractérisées par un budget conséquent, principalement constitué de l'aide publique et permettant une décohabitation presque systématique. Finalement, la comparaison d'études de cas rend compte de l'homogénéité du système anglais mais aussi, avec plus de force encore, du modèle suédois.

A l'inverse, l'analyse comparée des deux études de cas réalisées en France met en exergue l'hétérogénéité très forte des expériences. Les entretiens ont ainsi bien illustré les données quantitatives, renforçant l'idée que le niveau et la structure des revenus sont davantage contrastés en France qu'en Suède et en Angleterre. Le système de financement français se traduit par le développement de fortes inégalités sociales et inter-individuelles, à la fois de niveau et d'origine des ressources mobilisables par les étudiants. Il révèle ainsi deux paradoxes étonnants – et problématiques pour les étudiants – au regard de l'Angleterre et de la Suède. D'une part, les droits d'inscription, en moyenne peu élevés en France, représentent pourtant une proportion essentielle du coût des études pour la plupart des étudiants, y compris à l'Université. D'autre part, l'aide publique directe, principalement attribuée sur critères sociaux, soutient les étudiants modestes moins intensément et moins fréquemment qu'en Angleterre et en Suède.

Il paraît néanmoins déraisonnable de conclure qu'un système proche du modèle suédois ou *a fortiori* anglais puisse s'imposer en France. L'ampleur des manifestations étudiantes récentes en Angleterre (voir encadré n°3) et au Québec contre l'augmentation des frais de scolarité rend compte de l'attachement d'une partie des étudiants à une éducation gratuite et de la difficulté à mettre en œuvre des réformes importées d'autres pays dans le contexte français (Charles, 2012). En effet, l'hétérogénéité de ces modèles de financement des étudiants

s'explique par des conceptions nationales particulières du rôle de l'État et de l'étudiant dans le financement de ses études, dont nous proposons ici une typologie librement inspirée de celle de Schwarz et Rehburg (2004).

En Angleterre, l'étudiant est un *investisseur*. Il participe largement au coût des études qu'il considère comme un investissement dans son capital humain, dans la perspective de sa carrière professionnelle. L'État, y gagnant également en termes de croissance économique, le soutient fortement dans son indépendance financière. La justice du système repose dès lors sur des bourses sur critères sociaux, actant l'existence d'une société très inégalitaire, mais aussi sur un système d'emprunt, rendant l'individu responsable de ses études dont le bénéfice principal est perçu comme économique et individuel. Le principe d'égalité des chances est appréhendé dans sa définition la plus large, de sorte que la poursuite de l'égalité des chances se confond avec la recherche d'autonomie par les étudiants.

En Suède, l'étudiant est un *citoyen autonome*. Les droits d'inscription sont nuls et l'État procure un très haut niveau de financement pour tous. L'étudiant est considéré comme un adulte libre d'organiser ses études comme il l'entend, l'État garantissant son autonomie financière. Au-delà de l'égalité financière des chances, le système de financement suédois se fixe pour objectif essentiel de permettre aux étudiants de prendre leur temps, de trouver leur voie, quitte à se tromper, et ce tout au long de la vie, cette liberté étant interprétée comme un bénéfice non économique à la fois individuel – l'autonomie – et collectif – la construction d'un citoyen en devenir. Le désir d'autonomie, auquel répond en premier lieu le modèle de financement des étudiants en Suède, va de pair avec la quête d'égalité, des résultats comme des chances. Puisque l'État doit permettre à chacun de prendre son autonomie, l'égale distribution des aides financières ne souffre guère d'exception.

En France, l'étudiant est un *jeune apprenant*. Jugé peu autonome, il est pris en charge par sa famille qui a la responsabilité d'aider son enfant à poursuivre ses études (Cicchelli, 2001). D'ailleurs, l'étudiant est bien souvent tout juste sorti du lycée. Ici, la justice du financement des études repose sur des droits d'inscription faibles et un soutien public, à condition que la famille ne puisse pas subvenir aux besoins de l'étudiant. C'est donc bien le principe d'égalité des chances qui prédomine. Les bourses sur critères sociaux visent à donner à tous (y compris aux moins fortunés) les mêmes chances de participer à la compétition scolaire, quand des bourses au mérite et des subventions publiques plus élevées aux formations prestigieuses valorisent davantage le principe méritocratique, en donnant davantage aux étudiants les plus sélectionnés scolairement. La recherche d'autonomie est, quant à elle, négligée dans le système de financement français.

Tandis que les aides financières aux étudiants demeurent le sujet récurrent des plaintes des étudiants, ce n'est pas la seule dimension qui affecte la poursuite d'études supérieures. L'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur dépend tout autant du système d'admission, que nous nous proposons d'explorer dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 :

L'admission dans les études supérieures, une question de mérite ?

Le système de sélection et d'admission devrait offrir à tous les individus les mêmes chances de participer à une compétition équitable pour accéder aux formations supérieures. Ni l'Angleterre, ni la France, ni la Suède ne font exception à cette logique méritocratique constitutive des sociétés démocratiques (Bell, 1972). Les individus sont considérés comme égaux en droits et l'accès à l'éducation ne devrait donc pas dépendre de privilèges hérités, mais uniquement du mérite personnel des individus. En effet, la transmission des inégalités sociales de génération en génération contrevient à l'idéal démocratique et au bon fonctionnement de l'économie de marché. Cette logique méritocratique s'est institutionnalisée dans les sociétés occidentales (Sennett, 2002), notamment autour de la méritocratie scolaire. Cet idéal est souvent poussé à son paroxysme, si bien que le critère scolaire en devient un vecteur hégémonique. A ce titre, on peut ainsi parler d'une « scolarisation » du mérite dans les sociétés modernes (Tenret, 2011a).

Si la méritocratie scolaire jouit d'une légitimité très forte dans les sociétés occidentales, la mise en œuvre de ce principe n'en est pas moins profondément discutable, notamment car il fait oublier que le mérite est également voire principalement une affaire d'environnement social (Duru-Bellat, 2009). Le principe méritocratique est d'ailleurs largement critiqué par les acteurs sociaux, que ce soient les travailleurs (Dubet, 2006) ou les étudiants (Tenret, 2011a). En particulier, cet idéal souffre de deux objections majeures. D'une part, en excluant d'autres critères extra-scolaires des procédures de sélection, il restreint le mérite à un fragment réduit de la vie sociale, à savoir les seules performances à l'école⁶⁶. D'autre part, la pertinence de la mesure des performances académiques n'est jamais réellement assurée, compte tenu des nombreux biais pouvant apparaître dans la mise en œuvre des mécanismes de sélection et d'admission (voir notamment les critiques sur la mise en œuvre du principe méritocratique dans le chapitre 1). Partant de ces deux critiques, il s'agira ici de rendre compte des conceptions de justice en matière de sélection⁶⁷ et d'admission. Comment les sociétés anglaise, française et suédoise évaluent-elles le mérite des candidats ? En particulier,

⁶⁶ En France, ce questionnement renvoie notamment à la question du poids du diplôme initial sur le devenir des individus (Bauer et Bertin-Mouro, 1995 ; Dubet, Duru-Bellat et Véréto, 2010).

⁶⁷ Nous excluons de l'analyse les enjeux relatifs à la sélection *au cours des études supérieures*. Ce choix a notamment été dicté par la volonté, présente dans toute la thèse, d'éviter d'entrer dans les problématiques pédagogiques qui ouvrirait un pan entier de recherche en sciences sociales. Néanmoins, à l'université Paris 13, où l'"absence" relative de sélection à l'entrée dans la formation est fortement corrélée avec le modèle de sélection au cours des études, nous aborderons cette question dans l'optique de mieux caractériser le système de sélection à l'entrée et l'expérience des étudiants.

comment ces systèmes parviennent-ils à équilibrer la mise en œuvre du principe méritocratique avec des procédures alternatives à la seule méritocratie scolaire initiale ?

La volonté de restituer des modèles sociétaux nous a incité à présenter les trois cas nationaux de manière successive et selon un raisonnement analytique commun. Au préalable, il conviendra de préciser les fondements théoriques et méthodologiques de la construction sociale de la justice en matière d'admission à l'enseignement supérieur. Il s'agira ensuite : 1) de caractériser la diversité des procédures de sélection à l'entrée des formations supérieures ; 2) d'analyser les outils d'information à destination des étudiants et les processus d'inscription à l'enseignement supérieur, deux mécanismes qui contribuent à légitimer l'équité des procédures de sélection ; 3) d'étudier les mécanismes de sélection alternatifs, c'est-à-dire ne reposant pas uniquement sur la méritocratie scolaire initiale.

I. La construction sociale du « juste » dans les systèmes de sélection et d'admission

La justice dans les systèmes de sélection et d'admission s'inscrit essentiellement dans la promotion du principe méritocratique. Mais une juste sélection repose-t-elle uniquement sur cet idéal ? Et les procédures de sélection ne devraient-elles pas être agrémentées d'un système d'admission plus large (information systématique à destination des étudiants, processus d'inscription automatisés, etc.) ?

I.1. Le mérite dans les procédures de sélection

Les normes méritocratiques : logiques d'évaluation du mérite (universalisme vs. individualisme) et types de mérites évalués (scolaires vs. extra-scolaires)

Matross Helms (2008) a mis en évidence la variété des procédures et des critères de sélection pour accéder à l'enseignement supérieur. Les procédures reposant sur des critères académiques se réduisent à un nombre restreint de formes qui coexistent et se combinent diversement selon les pays : un examen national du secondaire dont la validation garantit l'accès aux études supérieures ou à des filières données ; les performances scolaires à l'école secondaire prises en considération de manière systématisée ou au travers d'un dossier scolaire (moyenne générale, notes minimales, recommandations) ; un examen spécifique à l'entrée du supérieur, dont l'évaluation porte sur les connaissances scolaires. Ces procédures de sélection,

basées sur les résultats scolaires initiaux, tiennent modestement compte des aptitudes réelles des adultes. C'est pourquoi ces derniers prennent part à deux types de procédures de sélection dépassant le seul mérite scolaire : les tests d'aptitude, évaluant les individus sur des capacités cognitives générales ; la validation de leur expérience personnelle et professionnelle. De ce rapide tour d'horizon des procédures et des critères de sélection émergent deux distinctions heuristiques pour notre analyse⁶⁸.

Premièrement, la distinction entre les critères de types scolaires et extra-scolaires est fondamentale. Elle s'inscrit dans le phénomène de scolarisation du mérite à l'œuvre dans les sociétés modernes. Si la logique méritocratique s'est peu à peu imposée comme le modèle dominant de l'attribution des places scolaires, c'est en plaçant la réussite scolaire, notamment initiale, au cœur du dispositif d'évaluation du mérite. En tant que facteurs déterminants de la réussite scolaire future, on ne peut d'ailleurs pas nier la légitimité des résultats et du potentiel académique comme outils de sélection. Pour autant, les procédures de sélection mobilisent parfois des critères extra-scolaires.

Deuxièmement, les critères de sélection s'inscrivent dans des logiques d'évaluation du mérite déjà distinguées par Stevens (2007) : l'*universalisme*, qui consiste à sélectionner les candidats de manière impersonnelle, notamment à travers des conditions formellement identiques⁶⁹, par opposition à l'*individualisme*, dans lequel les candidats sont, avant tout, considérés en tant qu'individus, le mérite s'appréciant sur la base d'une évaluation globale de l'histoire personnelle.

L'articulation des procédures de sélection entre elles : différenciation et diversification

Il ne convient pas seulement de décrire les procédures existantes à l'entrée de chaque filière d'études, mais aussi d'appréhender l'articulation entre ces procédures, qui conditionne de

⁶⁸ Cette double distinction informe également sur la nature des mérites évalués – entre les réalisations déjà accomplies et le potentiel, c'est-à-dire un mérite qui existe en puissance – et sur les composantes du mérite (capacités, motivations, travail, efforts, etc.). Ces aspects seront traités de manière superficielle tant leur enchevêtrement rend leur analyse délicate à mener dans le cadre d'un travail qui ne leur est pas spécifiquement consacrés.

⁶⁹ Dans une perspective proprement française, l'universalisme des procédures de sélection est souvent assimilé à leur objectivité. Si les deux notions sont souvent confondues en France, c'est que la notion d'« objectivité » possède une double signification : d'un côté, l'impartialité qui, supposant l'absence de jugement personnel ou de valeur, relève d'un objectif de justice commun à tout système de sélection méritocratique et, de l'autre, l'objectivité au sens de l'exemption de tout jugement sur l'individu qui, en tant que mode d'évaluation du mérite typiquement universaliste, renvoie à la distinction réalisée précédemment entre individualisme et universalisme. La relation entre l'impartialité et l'exemption de tout jugement sur l'individu, loin d'être systématique, relève d'une interprétation nationale : dans un système d'évaluation universaliste, l'impartialité résulte de l'exemption stricte et formelle de tout jugement sur l'individu ; dans une logique davantage individualiste, l'absence de jugement personnel, et donc partial, procède de l'encadrement rigoureux de procédures de sélection reposant sur l'évaluation du candidat en tant qu'individu, en clair sur un jugement de l'individu et de son histoire personnelle. Finalement, l'impartialité s'inscrit soit dans l'exclusion de tout jugement individuel, soit dans sa valorisation encadrée.

manière importante les mécanismes sociaux et *in fine* les enjeux de justice en matière de sélection. Deux types d'articulation sont à distinguer.

D'un côté, les formations supérieures ne sélectionnent pas toutes au travers des mêmes dispositifs, comme c'est le cas en France : sur dossier scolaire en IUT, sur concours dans les grandes écoles, etc. Cette variété témoigne de différences de projets pédagogiques, de statuts, de valeurs, de prestige, etc. Parfois au sein d'un même secteur de l'enseignement supérieur, les procédures de formations varient fortement. Il existe donc une *différenciation* des procédures entre les filières d'études et les formations.

De l'autre côté, chaque formation supérieure donnée recrute ses étudiants au travers de plusieurs procédures distinctes. C'est par exemple le cas de certaines écoles de commerce françaises qui proposent un concours à la sortie des classes préparatoires, un autre à la sortie de l'Université, encore un autre à destination des étudiants internationaux, et une sélection sur dossier pour les candidats aux mérites "particuliers" (sportifs, entrepreneurs, artistes, etc.). Il existe donc dans certains systèmes une *multiplicité* des procédures pour une formation donnée.

Ces logiques de différenciation/multiplicité éclairent la façon dont le principe méritocratique est mis en œuvre dans un système d'enseignement supérieur : tous les candidats peuvent-ils être évalués à l'aune des mêmes procédures ? Ou leurs mérites individuels relèvent-ils d'ordres si peu comparables, qu'il convient de les sélectionner sur des bases différentes ?

Tableau n°18 – Caractéristiques des procédures de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur

Caractéristiques	Modalités
Type de mérites évalués	Scolaires ou extra-scolaires
Logique d'évaluation du mérite	Universalisme, individualisme
Différenciation des procédures entre les filières d'études et les formations	Faible, moyenne, forte
Multiplicité des procédures pour une formation supérieure donnée	Faible, moyenne, forte

Note : Ces « modalités » ne doivent pas être entendues comme des modalités d'une variable au sens strict. L'analyse de ces modalités est très qualitative et aucun système de sélection et d'admission ne peut par exemple se prévaloir d'une logique strictement universaliste d'évaluation du mérite.

En définitive, ces diverses caractéristiques, organisant les procédures de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, s'articulent de manière variable au sein de chaque société. C'est pourquoi nous cherchons à rendre compte des modèles de sélection à l'entrée des études supérieures à partir de la nature des critères de sélection (scolaires ou extra-scolaires), de la logique d'évaluation (universaliste ou individualiste), de la différenciation des procédures entre les filières d'études et de la multiplicité des procédures pour une formation donnée. Le

croisement de ces critères permet alors de comprendre la manière dont les différents contextes nationaux s'efforcent de mettre en œuvre le principe méritocratique.

I.2. Le mérite dans les systèmes d'admission

Il ne suffit pas que les procédures de sélection soient équitables pour que l'ensemble du système d'admission puisse être considéré comme juste. En effet, les étudiants devraient avoir accès à toutes les informations concernant leur choix d'orientation scolaire ; leurs dossiers devraient être traités de manière équitable ; et aucune barrière informelle à la candidature et à l'inscription ne devrait avoir sa place dans un système juste. On comprend aisément qu'une sélection ne permet pas de limiter les inégalités des chances si, dans le même temps, les candidats n'ont pas été informés des choix d'études possibles et font face à un processus d'inscription éclaté et incohérent.

La distinction entre sélection et admission prend ici toute son importance. La *sélection* n'est qu'un moyen de classer les candidats afin de choisir les plus méritants, alors que l'*admission*, qui vise à recruter les candidats, constitue la finalité de la sélection. La notion d'admission fait ainsi référence à un phénomène plus large que la seule sélection, à savoir l'amorce du processus de décision d'orientation vers les études supérieures jusqu'à l'inscription effective dans un établissement (Harman, 1994). Le système d'admission inclut notamment : 1) la mise à disposition d'information aux étudiants en vue de leur orientation ; 2) la gestion du processus d'inscription à l'enseignement supérieur, en particulier l'organisation administrative des candidatures ; 3) les procédures de sélection ; 4) la gestion de l'inscription administrative et pédagogique dans la formation (mais ce dernier aspect soulève des enjeux moins forts en matière de mérite).

Cette analyse des outils d'information à destination des étudiants et du processus d'inscription aux études doit être mise au regard des structures des systèmes d'enseignement supérieur : segmentation des filières, articulation des niveaux d'études et des diplômes, accès plus ou moins universel à la certification scolaire dans le secondaire, etc. En effet, l'équité du système d'admission est d'autant plus nécessaire que des inégalités sociales se sont accumulées en amont et que le système d'enseignement supérieur est peu lisible pour les étudiants.

I.3. Les alternatives à la méritocratie scolaire

La méritocratie scolaire se traduit par des critères de sélection principalement basés sur la performance académique, qu'elle soit passée ou potentielle. Dès lors, la mesure des résultats scolaires se traduit souvent par l'élimination des adultes de la compétition strictement

académique. En effet, beaucoup de candidats plus âgés n'ont pas obtenu de certification de fin d'études secondaires supérieures. Le critère de performance académique ne reflète ainsi qu'approximativement l'ensemble des mérites individuels, puisqu'il ignore les aptitudes extra-scolaires.

Cette critique de la méritocratie scolaire est entretenue par deux tendances qui remettent en cause la mesure strictement scolaire du mérite individuel : la massification de l'enseignement supérieur et la diversification des publics étudiants (Goastellec, 2008*b*). C'est pourquoi, les trois sociétés étudiées ici tentent, de manière très différente, d'équilibrer la méritocratie scolaire avec le développement de procédures d'évaluation du mérite qui ne reposent pas uniquement sur la forme scolaire. Le dépassement de cette logique méritocratique prend principalement deux formes : la remise à niveau scolaire et la valorisation des mérites extra-scolaires.

Dans le premier cas, les adultes accèdent à une formation qui prépare aux études supérieures et qui favorise l'accès à la compétition méritocratique traditionnelle aux formations supérieures. Les conditions financières et temporelles de cette mise à niveau sont adaptées à leurs contraintes individuelles (fréquemment salariés à temps plein, déjà parents, etc.). La durée de la formation, le type de diplôme (identique à celui du lycée ou spécifique) et l'organisme responsable (lycée, université, etc.) varient selon les pays.

Dans le second cas, il s'agit de valoriser des critères de performance non strictement académiques, notamment : les capacités cognitives des candidats, évaluées à travers un test d'aptitude ; les expériences professionnelles, associatives et personnelles ; la motivation des individus à poursuivre des études supérieures. Au-delà du dépassement du mérite strictement scolaire, certaines procédures de sélection peuvent être entièrement déconnectées de toute évaluation du mérite, si bien qu'aucune condition formelle n'est exigée à l'entrée de la formation.

II. De l'application pragmatique du principe méritocratique à sa critique en Angleterre

Le modèle anglais de sélection et d'admission constitue un point d'entrée particulièrement intéressant, tant ses principes de fonctionnement diffèrent de ceux gouvernant les systèmes français et suédois. Comme en France, l'Angleterre semble pourtant bien placer le mérite au cœur de l'articulation des principes de justice. Comment le système anglais cherche-t-il à garantir l'application du principe méritocratique dans un système pourtant fortement

hiérarchisé, et de quelle manière tient-il compte des autres principes de justice ?

Nous verrons d'abord que les procédures de sélection se caractérisent par une logique individualiste, la prégnance des critères extra-scolaires et la volonté latente d'évaluer davantage le potentiel des individus que leurs performances passées. Nous examinerons alors comment le système d'admission vise à rendre effectif ces procédures de sélection en créant les conditions structurelles d'une compétition équitable. Enfin, nous analyserons en quoi le modèle anglais n'en développe pas moins une critique élaborée du principe méritocratique et la met en œuvre dans la construction de procédures de sélection dépassant l'évaluation du mérite scolaire initiale, voire de tout mérite individuel.

II.1. Un système de sélection individualiste et relativement uniforme

L'individualisme prégnant des procédures de sélection

En Angleterre, il n'existe pas de diplôme, à l'instar du baccalauréat en France, qui donne droit à entrer à l'Université. En fait, aucune condition d'éligibilité n'est formellement requise au niveau national pour accéder aux études supérieures. En revanche, en contraignant les universités à utiliser le système national de gestion des procédures d'admission UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*), l'État en fixe le cadre général au niveau Licence⁷⁰. Chaque établissement, et parfois chaque formation, spécifie ses propres conditions d'éligibilité en termes de performances scolaires. Chaque formation détermine ainsi un seuil minimal de points obtenus (*tariff points*)⁷¹. Ce mécanisme attribue aux lycéens, pour chaque enseignement validé, un nombre défini de points. Ce mécanisme accorde d'autant plus de points que l'élève obtient une meilleure note (de « A » à « F »), que l'enseignement revêt une portée générale (vs. professionnelle⁷²) et dure longtemps (cours complet vs. demi-cours). A titre d'exemple, l'obtention d'un « A », dans un cours complet à portée générale octroie 120 points à l'élève, alors qu'un « D », une note moyenne, n'équivaut qu'à 60 points dans le même cours. Outre ce niveau scolaire général, certaines filières exigent des candidats la validation d'un enseignement de terminale (*A levels*) avec une note minimale.

Au-delà de l'éligibilité, les universités sélectionnent principalement les élèves à partir de leurs notes du secondaire, d'un *personal statement*⁷³, d'une fiche d'informations personnelles et

⁷⁰ Au niveau Master, les établissements organisent librement leurs procédures de sélection.

⁷¹ Ces conditions sont fournies de manière explicite sur les sites Internet et les brochures d'information des universités.

⁷² On y retrouve, comme en France, des disciplines plus appliquées, que ce soit dans les services (hôtellerie, restauration, design, etc.) et l'industrie (environnement, mécanique, etc.)

⁷³ Dans la suite du texte, nous utiliserons le terme de *personal statement* afin de conserver la signification

d'une lettre de référence de leur enseignant tuteur au lycée (directement envoyée par leur école secondaire). Les candidats plus âgés fournissent aussi un historique de leurs expériences professionnelles. Parmi ces éléments, le *personal statement* rend compte d'une singularité du système anglais, qui tient compte de la personnalité (*character*) de l'individu (Rothblatt, 2007). Dans ce document, le candidat expose ses motivations, ses qualités et ses expériences personnelles avec pour objectif de convaincre qu'elles font de lui un bon candidat pour les études supérieures en général et pour la filière visée en particulier (voir les exemples de *personal statements* dans l'annexe n°3). Davantage qu'une lettre de motivation, l'étudiant raconte *son* histoire personnelle, « ce document aidant les établissements à en savoir plus sur [lui] en tant qu'individu. »⁷⁴ C'est en partie sur ce *personal statement* que se joue la compétition entre les étudiants puisque ceux-ci « doivent [y] démontrer leur enthousiasme et leur engagement et, par-dessus tout, essayer de sortir du lot »⁷⁵. Les universités l'utilisent essentiellement comme un outil positif de valorisation des mérites autres que scolaires. Ainsi, « si on vous offre une place conditionnelle [aux dernières notes obtenues au lycée] et que vous manquez de peu les notes requises pour intégrer la formation, l'université regardera probablement à nouveau votre *personal statement* pour voir si vos intérêts et votre expérience démontrent des compétences supplémentaires qui vous aideraient à suivre le cours. »⁷⁶ Ce traitement individualisé des candidats vise ainsi à contextualiser le jugement objectivé de leurs résultats scolaires, dans le but d'identifier le potentiel global des candidats à réussir leurs études.

L'individualisme, très prégnant dans ces procédures, ne signifie en aucun cas que la sélection soit subjective, au sens d'arbitraire. Considérer l'individu dans son ensemble apparaît en Angleterre comme la manière la plus juste de faire un choix parmi tous les candidats. Dans son analyse comparative des cas anglais et américain en termes d'accès à l'enseignement supérieur, Rothblatt (2007, p. 61) souligne ainsi que « si la valeur personnelle⁷⁷ est un concept, qui peut être mobilisé dans un sens large mais aussi pour masquer une sélection sociale, le mérite, en tant qu'évaluation objective, est, en pratique, corrélé aux avantages sociaux procurés par les revenus, la famille, l'éducation et la culture, la sélection scolaire et des conditions de vie confortables. » Il importe donc moins d'opposer une objectivité méritocratique à une subjectivité injuste que de s'interroger, de manière pragmatique, sur l'intérêt réel d'une évaluation d'un mérite objectivé, facteur d'inégalités sociales à l'école, au regard d'une vision plus large de l'individu qui, à défaut d'être parfaitement équitable, permet d'émettre un jugement plus ouvert sur les candidats aux études supérieures.

particulière qu'il véhicule.

⁷⁴ Site Internet de l'UCAS, <http://www.ucas.com/students/applying/howtoapply/overview>, consulté le 10 janvier 2011, traduction personnelle.

⁷⁵ Site Internet de l'UCAS, <http://www.ucas.com/students/applying/howtoapply/personalstatement>, consulté le 10 janvier 2011, traduction personnelle.

⁷⁶ Source identique.

⁷⁷ L'auteur parle de *worth* en anglais. Il faut donc ici comprendre par « valeur personnelle » l'ensemble des qualités intellectuelles et morales d'une personne. On aurait également pu envisager de traduire par « vertu », quoique le terme paraisse un peu fort.

La logique individualiste porte pourtant en elle un risque de partialité lié à la nature même des procédures de sélection : comment juger du contexte familial et social d'un individu ? Comment apprécier sa motivation réelle à travers un *personal statement* ? Si les candidats sont ainsi évalués en tant qu'individus, et non en tant que simples élèves, les pouvoirs publics encadrent précisément ces procédures d'évaluation. Trois éléments illustrent de façon pertinente cette régulation nationale. Premièrement, en créant une échelle des mérites scolaires dans le secondaire, le système d'attribution de *tariff points* vise à objectiver les performances scolaires des lycéens au niveau national. Deuxièmement, les *personal statements* passent systématiquement à travers un logiciel de détection du plagiat, afin de garantir que l'étudiant n'a pas réutilisé une lettre de motivation disponible sur Internet ou fournie par un autre candidat. Troisièmement, la standardisation des informations individuelles demandées aux étudiants atténue *a priori* la subjectivité potentielle dans l'analyse des dossiers de candidature par le personnel universitaire en charge de la sélection.

En dépit de la diversité des niveaux de sélectivité, des procédures globalement uniformes

Qu'en est-il exactement dans nos deux études de cas ? A l'université d'Oxford, les candidats à la Licence en Économie et Management doivent se prévaloir de trois « A » pour les trois matières de dernière année du lycée⁷⁸, dont les mathématiques. Les élèves doivent s'inscrire dès le mois d'octobre sur UCAS, alors que la procédure pour les autres universités n'a lieu qu'au mois de février suivant. Outre les notes déjà obtenues à l'école secondaire supérieure, l'enseignant référent indique à l'université les « notes prévisionnelles » (*predicted grades*)⁷⁹ de la dernière année du lycée. Ces élèves doivent aussi fournir plusieurs lettres de recommandation de leurs enseignants et se soumettre à une évaluation de leurs aptitudes cognitives (*thinking skills assessment*). Sur les 15 000 candidats au niveau Licence chaque année, dont 1 171 en Licence d'Économie et Management en 2009, l'université d'Oxford en accueille environ 10 000 aux épreuves orales (67,7%), dont 621 en Licence d'Économie et Management en 2009 (53%). Les candidats sont conviés à plusieurs entretiens – au moins un à l'école de commerce et un dans le *college* d'accueil – afin d'y discuter de leurs motivations (University of Oxford, 2010b). Environ 3 500 d'entre eux se verront offrir une place à l'université d'Oxford, dont 92 en Licence d'Économie et Management en 2009.

Quant à l'université de l'Est de Londres, l'accès à la plupart des formations de Licence requiert l'obtention de 200 points UCAS au minimum, ce qui équivaut à une réussite minimale au lycée. Chaque filière définit ensuite ses propres exigences complémentaires. Le

⁷⁸ Un programme complet en dernière année du lycée consiste en trois cours, mais les élèves ont la possibilité d'en suivre davantage s'ils le souhaitent. Les *A-levels* sont notés en lettres (de la meilleure à la moins bonne) : A*, A, B, C, D et E.

⁷⁹ Les enseignants réalisent un pronostic de la performance future de l'élève. Ces notes prévisionnelles offrent une chance aux élèves aux performances limitées les années précédentes, notamment pour des raisons non liées au mérite (maladie, difficultés familiales, etc.), de se voir reconnaître leur potentiel à réussir leurs études secondaires, puis supérieures.

curus en Histoire ne pose aucune autre condition particulière mais les candidats aux parcours bi-disciplinaires, c'est-à-dire combinant deux disciplines dont l'Histoire, doivent répondre aux exigences des deux filières. Par exemple, l'accès à la Licence en « Langue anglaise » requiert l'obtention d'un « B » au minimum au cours d'Anglais en dernière année du lycée ; pour la Licence « Ecriture créative et professionnelle », les étudiants doivent produire tout ou partie d'un travail écrit qu'ils ont réalisé avant l'université. S'articulent ainsi des procédures de sélection qui répondent à la fois aux exigences disciplinaires spécifiques et au positionnement de la formation, à son attractivité sur le marché de l'enseignement supérieur. Pour les candidats issus d'une autre formation supérieure, la sélection a souvent été vécue comme une formalité. Une partie d'entre eux est passée par le *clearing* : organisé au niveau national par UCAS, ce mécanisme vise à attribuer, après la phase principale de sélection au début de l'été aux candidats, les places restantes des universités aux candidats non encore admis dans l'enseignement supérieur, que ce soit en raison de leur niveau scolaire, d'un changement d'orientation de dernière minute, ou encore d'une candidature trop tardive. Le nombre maximal de places dans la Licence d'Histoire à l'université de l'Est de Londres n'étant jamais atteint, tous les étudiants dépassant le niveau d'éligibilité sont admis. Dès lors, cette filière ne peut se caractériser par un taux de sélectivité, mais plutôt par le niveau minimal exigé à l'entrée (200 points UCAS). Avec un niveau d'éligibilité peu élevé et la procédure de *clearing*, le faible degré de sélectivité réelle fait ainsi de l'université de l'Est de Londres un établissement visant explicitement à démocratiser les études supérieures.

Malgré des niveaux de sélectivité radicalement différents entre les universités d'Oxford et de l'Est de Londres, la première sélection sur dossier écrit reste, quelle que soit l'université, très proche dans la structure qu'elle revêt. En revanche, cette sélection écrite est suivie d'une procédure orale dont la forme et le degré de sélectivité varient considérablement. A l'instar de l'université de l'Est de Londres, les universités les moins sélectives en Angleterre invitent les étudiants à participer à une « journée d'accueil »⁸⁰ (*open day*), leur donnant la possibilité de visiter l'université, de discuter avec des enseignants, mais aussi de se renseigner sur le financement de leurs études. Il s'agit alors moins, pour l'établissement, de sélectionner les futurs étudiants que de les séduire et de les persuader de venir étudier dans leur université. A l'opposé des anciennes polytechniques, les universités d'Oxford et de Cambridge – mais aussi certaines formations supérieures comme la médecine et le droit dans d'autres universités – convient les candidats à plusieurs entretiens et, selon les disciplines, à des tests *ad hoc*. Si l'institution dans son ensemble, enseignants et étudiants compris, participe à l'accueil et veille au bien-être des candidats, ces journées consacrent, avant tout, le long processus d'admission à travers une dernière sélection drastique. Entre les universités de recherche très sélectives et

⁸⁰ Le terme « journée d'accueil » véhicule un sens plus proche de celui d'*open day* que celui de « journée portes ouvertes », terme utilisé en France pour la présentation de l'établissement avant le choix d'orientation des lycéens. Contrairement à la France, où ces journées se déroulent, pour la plupart, entre janvier et mars, soit avant les choix des étudiants, les universités britanniques organisent leurs *open days* entre mai et juillet. Dans les universités sélectives, d'autres journées, plus proches des journées « portes ouvertes », dont l'objectif est de présenter les formations avant le choix d'orientation, ont lieu entre octobre et janvier.

celles orientées vers leur communauté locale, les universités dites d'enseignement (Ainley, 2003), moyennement sélectives, invitent les candidats à un entretien informel (*informal interview*). Cette épreuve sanctionne certes un processus réel de sélection mais il concourt surtout à faire découvrir l'université et son environnement.

Bien que le degré de sélectivité des épreuves orales diffère sensiblement selon les universités et les formations, le système d'admission britannique s'inscrit finalement dans des procédures relativement uniformisées autour de trois étapes successives : l'éligibilité, la sélection écrite et l'oral. Chaque formation explicite les performances scolaires requises à l'éligibilité, laissant libre choix aux étudiants d'y postuler. Pour la sélection écrite, les candidats doivent envoyer leurs notes du secondaire, leur *personal statement*, des lettres de recommandation et, éventuellement, certaines de leurs dissertations rédigées au lycée. Les candidats admissibles sont alors tous conviés à des épreuves orales, sous une forme ou sous une autre, même si, dans les établissements les moins sélectifs, l'oral relève davantage d'une entreprise de communication envers les étudiants que d'une véritable sélection.

Au sein de ce cadre national structuré en trois étapes, la variation progressive du degré réel de sélectivité reflète la hiérarchisation très forte mais continue du prestige des universités et des filières d'études. Quelques années d'expérience professionnelle accompagnées d'une lettre de motivation, ou un dossier scolaire passable suffisent dans les universités peu sélectives. Une bonne moyenne scolaire et la démonstration de sa motivation (*personal statement* et entretien) s'avèrent souvent nécessaires dans les formations plus sélectives. A *Oxbridge*, si les étudiants doivent se prévaloir d'excellentes performances scolaires, les épreuves orales demeurent, malgré cela, très sélectives (un étudiant sur trois est admis).

A l'université d'Oxford, la recherche du "potentiel" à tout prix

L'université d'Oxford accueille une part très importante d'élèves des écoles privées. Ceux-ci sont largement surreprésentés : seuls 7% des jeunes Anglais de seize ans étudient dans un établissement privé alors que 42,1% des nouveaux admis en 2009 à l'université d'Oxford proviennent de ces établissements. Parmi les candidats, toutes choses égales par ailleurs (notamment les performances scolaires), les élèves issus d'écoles publiques ont pourtant davantage de chances d'intégrer l'université d'Oxford, notamment en raison d'une discrimination positive implicite des évaluateurs qui estiment que l'objectif de justice requiert de limiter les effectifs d'élèves issus du privé (Zimdars, 2007)⁸¹.

⁸¹ En Économie et Management, sans pouvoir le confirmer autrement que par l'observation, il semble que l'origine sociale et ethnique soit plus diversifiée que dans l'ensemble de l'université d'Oxford, peut-être parce que les études en Management ont été historiquement dévalorisées à l'université d'Oxford comme de manière générale dans l'enseignement supérieur britannique (Locke, 1989). A l'université d'Oxford, la discipline semble pourtant être l'une des plus sélectives : 7,9% des candidats sont finalement admis en Économie et Management contre 21% des candidats pour l'ensemble des Licences. Mais cette discipline

Analysant les inégalités d'origine sociale à l'université d'Oxford, Boliver (2005) suggère que la notion de *fair access* y repose sur trois principes. Premièrement, le mérite devrait constituer l'unique critère de sélection des candidats. Deuxièmement, la mesure du mérite devrait principalement se baser sur des indicateurs de capacités potentielles. Troisièmement, l'importance accordée au mérite dériverait, avant tout, d'un engagement à traiter les candidats de manière équitable. Si les premier et troisième objectifs demeurent communs à la très grande majorité des systèmes de sélection aux études supérieures, ce n'est pas le cas du second qui renvoie clairement au modèle anglais d'évaluation du mérite.

En effet, l'histoire individuelle constitue, à l'université d'Oxford, le principal critère d'évaluation du mérite des étudiants, les recruteurs s'attachant à établir si le candidat « est fait pour Oxford » (*to be Oxford material*) et s'il possède des capacités intellectuelles exceptionnelles. L'analyse des "capacités" passe par la prise en compte de l'histoire individuelle puisque, comme UCAS le précise à l'attention des enseignants, « si les notes prédites de l'étudiant ne reflètent pas ses véritables capacités, il est utile de préciser pourquoi l'étudiant a été désavantagé et quel pourrait être son véritable potentiel intellectuel »⁸². Outre les performances proprement scolaires, l'évaluation du "potentiel" des candidats repose sur une estimation de leurs capacités. En effet, dans la perspective anglaise, et encore davantage à Oxford, les capacités intellectuelles sont censées être moins corrélées aux caractéristiques sociodémographiques que la seule réussite scolaire, davantage influencée par le capital culturel. C'est pourquoi les tests et les entretiens organisés à l'université d'Oxford se donnent pour objectif de contourner les savoirs scolaires et culturels afin de déterminer les capacités intellectuelles au-delà des efforts scolaires dans le secondaire, eux-mêmes corrélés à l'origine scolaire, sociale et ethnique de l'individu (University of Oxford, 2010a). Les entretiens constituent également l'épreuve la plus sélective à l'échelle de l'ensemble du processus de recrutement. En effet, les deux tiers des candidats se voient offrir la possibilité d'exposer leur cas individuel (contre seulement un sixième des candidats à HEC par exemple). Au cours des épreuves orales, l'université d'Oxford ne sélectionne qu'un étudiant sur 2,9 (1,8 à HEC), si bien que le degré de sélectivité est deux fois plus intense à l'oral qu'à l'écrit.

Si l'on ne peut exclure l'hypothèse qu'un réflexe corporatiste pousserait ces étudiants à légitimer le processus de sélection par lequel ils ont intégré leur formation, leur discours n'en révèle pas moins la légitimité de la logique de sélection du système britannique dans son ensemble. Pour la plupart des étudiants rencontrés, l'entretien paraît à la fois assez subjectif et pourtant légitime, car impartial à leurs yeux, comme l'exprime cet étudiant : « *l'entretien est un peu un mystère que personne ne peut véritablement élucider, [...] mais il est essentiellement basé sur le mérite. [...] Les examinateurs, lorsqu'ils choisissent, se moquent*

souffre, d'après un membre de l'administration, de nombreuses candidatures de moindre qualité, si bien que seuls 53% des candidats sont conviés aux épreuves orales (contre 67,4% des candidats à l'ensemble des Licences).

⁸² Consulté le 10 janvier 2011 sur <http://www.ucas.com/advisers/online/references>, traduction personnelle.

de ta richesse et d'où tu viens. Ils veulent juste savoir qui tu es, si tu peux réfléchir et s'ils peuvent bien s'entendre avec toi. » L'entretien possède dès lors un inconvénient que les étudiants s'empressent de relativiser, toujours au regard de la pertinence du critère lui-même : la sélection par l'oral comporte une part de « *chance* », notion souvent exprimée dans le sens d'un risque d'aléa lié à la rencontre avec les membres du jury : « *Je pense que les procédures de sélection sont équitables. Certains pourraient dire 'Si tu ne t'entends pas avec les examinateurs, tu ne seras pas pris.' Finalement, les examinateurs sont aussi tes futurs enseignants donc si tu ne t'entends pas avec eux, tu risques de ne pas apprendre d'eux non plus si tu viens à Oxford. Et si les examinateurs ne s'entendent pas avec toi mais s'ils voient que tu es fait pour Oxford, ils te recruteront. Clairement, ce n'est pas une personne qui décide si elle t'apprécie ou pas. »*

Cela n'est pas sans rappeler l'enquête de Turner (1960) sur les systèmes scolaires aux États-Unis et en Angleterre. Il met en lumière que le recrutement des élèves dans les positions scolaires et sociales ne mobilise pas les mêmes types de procédures. Il s'inscrit dans une compétition aux États-Unis (*contest*), quand c'est une logique de parrainage (*sponsored*) qui domine en Angleterre. Le système anglais tend à coopter les individus. Dès lors, les mécanismes sociaux de reproduction ne s'inscrivent pas dans le détournement des règles rationnelles d'une compétition apparemment ouverte, mais plutôt dans l'intériorisation des valeurs du groupe dominant par les "nouveaux élus".

De ce point de vue, le cas de l'université d'Oxford représente une forme extrême du modèle anglais, dans lequel la logique individualiste d'évaluation du mérite vise à apprécier le "potentiel" des étudiants. A ce titre, les recruteurs s'efforcent, au travers de l'histoire individuelle du candidat, de révéler ses capacités intellectuelles par-delà ses savoirs scolaires et culturels. La recherche du "potentiel" témoigne, en quelque sorte, d'un dépassement du mérite (*merit*) vers la prise en compte, plus large, de la valeur personnelle (*worth*), car autant le mérite se réfère aux qualités scolaires et intellectuelles mesurables, autant la valeur personnelle renvoie aux qualités humaines de l'individu (Rothblatt, 2007). *In fine*, c'est bien l'évaluation compréhensive de l'individu qui assoit la légitimité du système de sélection anglais et que l'université d'Oxford porte à son paroxysme en sélectionnant principalement sur la base des épreuves orales, en valorisant y compris la dimension peu objectivable des relations interpersonnelles entre les membres du jury et les candidats.

II.2. L'idéal d'un « système d'admission juste »⁸³

Plus encore que la pertinence des critères de sélection, l'application pragmatique du principe

⁸³ Cet idéal est notamment prégnant dans le rapport Schwartz (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004), le dernier document de référence des politiques publiques anglaises en matière de sélection et d'admission à l'enseignement supérieur,

méritocratique est au cœur des politiques publiques anglaises en matière de sélection et d'admission. Sélectionner sur la base de critères justes ne suffit pas, si les candidats ne disposent pas des informations nécessaires sur les programmes ou si la complexité du processus de candidature les dissuade de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Au sein d'un système fortement hiérarchisé, l'objectif d'un « système d'admission juste » (*fair admissions system*) s'est ainsi imposé au cœur des politiques publiques en Angleterre. De quelle manière cet objectif se traduit-il dans le processus d'inscription à l'enseignement supérieur (équité procédurale) et le système d'information à destination des étudiants (transparence du système) ?

Viser un système d'admission juste : un enjeu au cœur des politiques publiques anglaises

En Angleterre, le système universitaire a été en grande partie unifié avec la réforme de 1992 (Mayhew, Deer et Dua, 2004), restreignant le secteur non universitaire à deux types d'établissements supérieurs (*higher education colleges* et *further education colleges*) qui accueillent environ 18% des étudiants anglais (Williams et Brennan, 2008). Malgré cela, les anciennes universités ou « universités d'avant 1992 » demeurent bien plus prestigieuses que les nouvelles universités ou « universités d'après 1992 ». Ces types d'universités ne sont pas seulement hiérarchisés dans des classements universitaires mais aussi plus largement selon leur fonction principale. Ainley (2003) distingue ainsi les universités de recherche, celles d'enseignement et celles à vocation locale, mettant en évidence qu'à statut identique, le rôle de l'université varie fortement.

Au cœur de l'objectif d'équité qui anime la politique publique anglaise apparaît ainsi un argument principal : la hiérarchisation très forte des formations supérieures requiert, en contrepartie, une application pragmatique du principe méritocratique. Autrement dit, compte tenu de ses conséquences importantes sur la distribution des places scolaires et sociales, la mesure du mérite ne devrait acquérir un poids crucial qu'à condition d'être strictement encadrée. De ce point de vue, le rapport Schwartz (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004) met en évidence la logique sous-jacente du système d'admission anglais, dont le souci est de garantir l'application du principe méritocratique. Dans ce cadre, le rapport distingue trois grandes caractéristiques d'un système d'admission juste (*fair admissions system*), à savoir la transparence du système (*transparency*), sa pertinence (*consistency*) et l'équité des procédures (*fairness*).⁸⁴

⁸⁴ Traduction personnelle. Les « grands principes » d'un système d'admission juste sont dans le texte d'origine :
A fair admissions system should be transparent.
A fair admissions system should enable institutions to select students who are able to complete the course as judged by their achievements and their potential.
A fair admissions system should strive to use assessment methods that are reliable and valid.
A fair admissions system should seek to minimise barriers for applicants. Admissions processes should seek to minimise any barriers that are irrelevant to satisfying admissions requirements. This could include

Les fondements du premier principe, la transparence du système, sont explicites : « Les universités devraient fournir, à travers des mécanismes appropriés et de manière consistante et efficace, l'information dont les candidats ont besoin, afin de réaliser un choix informé. Cela devrait inclure la politique de sélection de l'établissement et les critères détaillés d'admission à l'entrée des formations supérieures, accompagnés d'une explication des procédures de sélection. Ces informations devraient comprendre une indication générale du poids accordé aux performances académiques passées et au potentiel démontré à travers d'autres moyens. »⁸⁵ (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004, p. 7)

Deux propositions guident le deuxième principe, à savoir la pertinence de la sélection : « Un système d'admission juste devrait permettre aux établissements de sélectionner les étudiants capables de réussir leurs études à partir de leurs réussites et de leur potentiel [...] et [...] devrait tendre à utiliser les méthodes d'évaluation qui sont fiables et valides. » (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004, pp. 7-8). La spécificité du modèle anglais de sélection consiste à évaluer davantage un mérite *potentiel*, c'est-à-dire une "capacité à faire" dans l'avenir, qu'un mérite *réalisé*, c'est-à-dire un accomplissement dans le passé. Cette logique est imprégnée par la conception traditionnelle de l'Université en Angleterre, qui vise à favoriser un processus de développement intellectuel chez les étudiants. Dans cette perspective, l'éducation devrait davantage mettre l'accent sur les facultés mentales et la réflexion que sur la mémoire et l'encyclopédisme (Drèze et Debelle, 1968). On peut également y voir l'expression des doutes du système anglais envers les mesures « objectivées » du mérite, mais aussi la volonté de valoriser les mérites non scolaires en tant qu'outil de démocratisation. Plus précisément :

« Tout le monde s'accorde à dire que les candidats devraient être choisis à partir de leur mérite : le problème survient lorsque l'on essaie de le définir. Le mérite pourrait se traduire par l'admission des candidats qui ont réalisé les meilleures performances scolaires, ou cela pourrait impliquer d'adopter une vision plus large sur les réussites et le potentiel de chaque candidat. [...] Des performances scolaires égales n'entraînent pas nécessairement des potentiels égaux. L'effet du milieu social sur la réussite commence à apparaître dès l'âge de deux ans. Beaucoup de candidats ont des responsabilités à la maison ou au travail, ou encore des scolarités interrompues, ce qui peut influencer leurs performances scolaires. [...] La Commission ne veut pas biaiser les admissions en faveur des candidats de certaines origines ou écoles. Elle croit pourtant qu'il est juste et approprié de considérer les facteurs contextuels au même titre que les performances scolaires formelles, compte tenu de la diversité des opportunités et des circonstances pour les étudiants. La Commission veut aussi garantir que les facteurs considérés dans la procédure d'évaluation soient

barriers arising from the means of assessment; the varying resources and support available to applicants; disability; and the type of an applicant's qualifications (e.g. vocational or academic).

A fair admissions system should be professional in every respect and underpinned by appropriate institutional structures and processes.

⁸⁵ Traduction personnelle.

fiables et pertinents, et donnent à tous les candidats des chances égales de démontrer leurs réussites et leur potentiel. Cet objectif est facilité par une ‘évaluation holistique’, à savoir en prenant en compte tous les facteurs pertinents, incluant le contexte des réussites, des origines et des compétences du candidat. Les approches ‘simplistes’ ne sont généralement pas appropriées ; les candidats doivent être évalués en tant qu’individus. » (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004, pp. 5-6)⁸⁶

Cet extrait met en évidence l’importance accordée à l’histoire individuelle dans le système anglais de sélection (*cf. personal statements* décrits auparavant). Avant tout, il explicite clairement que sa prise en compte « holistique » ne peut pas relever d’un jugement personnel « simpliste » qui serait basé sur une vision partielle et partielle du mérite individuel.

Deux propositions, enfin, s’inscrivent davantage dans un principe d’équité des procédures. D’une part, « un système d’admission juste devrait viser à diminuer les barrières non pertinentes dans les conditions d’admission. Cela pourrait inclure des barrières provenant des moyens d’évaluation, des différentes ressources et soutiens reçus par les étudiants, du handicap ou type de diplôme du secondaire (général ou professionnel) » (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004, p. 8). D’autre part, « un système d’admission juste devrait aussi être professionnel à tout point de vue et être sous-tendu par des structures et des processus institutionnels appropriés. » (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004, p. 8) Ces deux dimensions renvoient à l’équité des procédures, en particulier leur uniformisation (*standardisation*), en vue de limiter les discriminations négatives et les biais informationnels auxquels les candidats pourraient faire face. Dans ce domaine, l’Angleterre s’est dotée d’un arsenal législatif visant à assurer une stricte égalité administrative des candidats, quels que soient leur race, leur sexe, leur handicap, leur âge, leur religion, leur orientation sexuelle et, plus récemment, leur origine socio-économique (Race Relations Amendment Act en 2000 et Equality Act en 2006 notamment).

Une traduction opérationnelle de l’idéal de justice du système d’admission

Viser un système d’admission juste n’est pas une mince affaire comme le montrent les recherches critiques sur les politiques publiques mises en œuvre (Adnett N., McCaig *et al.*, 2011). Pour autant, la traduction opérationnelle de cet objectif se manifeste dans deux dispositifs importants, à savoir le processus d’inscription à l’enseignement supérieur et le système d’information des étudiants, qui interrogent respectivement l’uniformisation et la transparence des procédures.

En Angleterre, l’État régule la population étudiante en fixant un plafond des effectifs d’étudiants pour chaque établissement. Comme évoqué précédemment, les candidats aux

⁸⁶ Traduction personnelle.

formations de niveau Licence et à temps plein soumettent obligatoirement leur demande d'inscription à travers le système national d'admission à l'enseignement supérieur UCAS⁸⁷. Depuis 1994, cet organisme gère le processus administratif d'admission et informe les candidats sur les formations. Mais ce sont les établissements qui décident *in fine* de l'admission des candidats. Ces derniers réalisent leur choix d'études supérieures en janvier de l'année d'inscription, voire en octobre de l'année précédente pour certains établissements (Oxford, Cambridge) et certaines formations très demandées (médecine, vétérinaire, etc.).

Quant aux informations mises à disposition des étudiants, chaque formation est tenue de renseigner les étudiants sur le niveau d'admissibilité, la procédure de sélection et les études de manière générale. Très souvent, les sites Internet des établissements détaillent précisément l'ensemble de ces éléments. Les étudiants disposent également de nombreuses données standardisées sur les formations elles-mêmes. En effet, outre le site Internet des admissions au supérieur (wwwucas.com), qui réunit l'ensemble des cursus proposés dans l'enseignement supérieur, le site *Unistats* (unistats.direct.gov.uk) informe les étudiants, entre autres, sur le niveau de satisfaction des étudiants, le niveau scolaire des étudiants intégrés, le taux d'accès à un emploi de cadre après la formation, etc.

A partir de ces données publiques, la presse publie des classements par discipline et par université (*Daily Telegraph*, *Financial Times*, *The Guardian*, *The Sunday Times*, *The Times*, *Times Higher Education Supplement*). D'après un sondage (TNS, 2007), la grande majorité des étudiants ont basé leur choix sur les informations publiques et les nombreux classements existants. La proportion d'étudiants pour qui les informations obtenues se sont révélées suffisantes pour choisir leurs études est difficile à évaluer. En effet, seuls 16% des étudiants n'ont consulté aucune publication pour s'informer sur leur future formation, mais l'utilisation des classements s'avère très contrastée selon l'origine sociale (Ball, Davies *et al.* 2001). L'activité des magazines et des journaux n'est pas régulée par les pouvoirs publics si bien que ces nombreux classements posent tous des problèmes similaires (CHERI, 2008). Tout d'abord, ils se concentrent sur les étudiants à temps plein, sur la Licence et sur les établissements plutôt que sur les disciplines. Ensuite, les indicateurs disponibles constituent parfois des approximations très éloignées de ce qu'ils souhaitent réellement mesurer. Enfin, les résultats de ces classements, souvent peu transparents sur la méthodologie employée, reflètent davantage le prestige des universités que la qualité ou la performance des formations.

Le dernier livre blanc sur l'enseignement supérieur en Angleterre (DBIS, 2011a) propose de perfectionner encore ces dispositifs, notamment en mettant à disposition du public davantage d'information sur les formations supérieures, et en fusionnant les sites Internet administrant l'inscription et le financement des étudiants. Ces actions s'inscrivent dans les objectifs précédemment décrits, à savoir la transparence et l'équité des procédures. Pour autant, il ne

⁸⁷ La procédure d'admission est organisée différemment pour les étudiants à temps partiel et au niveau Master, qui adressent leurs demandes directement aux établissements.

faudrait pas voir dans les trois dimensions de la justice du système d'admission anglais – équité procédurale, pertinence et transparence – des modalités que l'on devrait retrouver dans tout système d'admission juste. Elles forment plutôt un ensemble d'objectifs rendus nécessaires par la forte hiérarchie des formations supérieures.

II.3. Le dépassement de la méritocratie scolaire initiale

En Angleterre, la logique individualiste se traduit par une évaluation globale des mérites individuels, c'est pourquoi la mesure du mérite ne repose pas sur la seule performance scolaire. Comment l'Angleterre cherche-t-elle à dépasser la méritocratie scolaire, principe qui fonde traditionnellement les mécanismes de sélection ?

La valorisation des mérites extra-scolaires

Nous l'avons vu, les étudiants plus âgés ne rentrent pas dans un cadre différent des candidats sortant du lycée. Néanmoins, la partie « performances scolaires » de la procédure de sélection s'avère inopérante pour les candidats âgés de plus de 25 ans, même s'ils ont suivi une formation secondaire auparavant, puisque celle-ci n'est pas intégrée au système de points UCAS créé en 2002. Dès lors, les universités tiennent d'autant plus compte de l'histoire individuelle de ces candidats, dans l'objectif de mieux cerner leurs capacités et leur motivation. Ainsi, l'université de l'Est de Londres met davantage l'accent sur leurs expériences individuelles que sur les performances scolaires : « Nous attendons des candidats plus âgés et qui n'ont pas de qualification scolaire qu'ils démontrent un intérêt clair pour l'Histoire mais aussi toutes compétences transférables qu'ils ont acquis à travers leurs expériences professionnelles ou personnelles »⁸⁸.

Seconde manière de tenir compte des mérites extra-scolaires, la validation des acquis sur la base des formations, initiales ou continues, et de l'expérience professionnelle (*Accreditation of prior certificated/experiential learning*), proche dans son fonctionnement du système français, n'est guère répandue au-delà des nouvelles universités (HEFCE, 2003). Obtenir un diplôme sur la base de son expérience (*vs.* d'une formation) accorde un avantage limité à l'égard de la recherche d'employabilité qui, sur le marché du travail anglais, repose sur les compétences effectivement mobilisables dans le travail plutôt que sur la qualification par le titre scolaire (voir, plus loin, le chapitre 5). Dans ce cadre, l'intérêt des études réside bien dans l'accumulation de compétences au travers d'un processus global de *learning experience*, qui englobe les enseignements formels et les activités extra-académiques (voir chapitre 6). Se voir

⁸⁸ Citation issue du site Internet de la Licence en Histoire à l'université de l'Est de Londres, traduction personnelle.

conférer un diplôme, sans suivre la formation qui y mène, présente dès lors peu d'intérêt pour les individus.

Se mettre à niveau en vue d'une reprise d'études

L'université de l'Est de Londres propose deux types de programmes para-universitaires. Premièrement, afin de valider leur intérêt pour les études universitaires et leur capacité à poursuivre des études, l'université offre aux candidats la possibilité de suivre un enseignement d'introduction aux études supérieures : découverte du monde universitaire, méthodologies de travail, gestion du temps universitaire en tension avec les contraintes personnelles et professionnelles. A l'université de l'Est de Londres, ce programme (*New Beginnings 2*) consiste en un module de trois heures par semaine pendant 14 semaines.

Deuxièmement, les candidats ne satisfaisant pas aux conditions d'accès aux études supérieures peuvent participer à une remise à niveau intégrée au diplôme universitaire visé, c'est-à-dire un diplôme de Licence en trois années, auquel s'ajoute une année préparatoire (*extended degree*). Environ la moitié des cursus à l'université de l'Est de Londres propose ainsi cet arrangement du parcours d'études. Cette année supplémentaire comporte des enseignements de niveau secondaire supérieur dans la discipline, et éventuellement dans des sujets connexes, et d'autres, plus pratiques, sur la méthodologie du travail universitaire.

Au-delà des programmes mis en œuvre par l'université de l'Est de Londres, l'Angleterre a largement développé l'éducation secondaire pour adultes (*Access to Higher Education Diploma* ou *Access course*). Pour ces adultes, l'objectif est triple : se remettre à niveau ; obtenir des « crédits scolaires » pour améliorer leur dossier de sélection ; anticiper les difficultés d'une reprise d'études supérieures. Ces établissements de formation post-secondaire (*further education institutions*), qu'ils soient ou non spécialisés dans la formation des adultes, proposent un large choix de programmes complets (comptabilité, arts, commerce, etc.), mais il est aussi possible de ne suivre qu'un seul cours en particulier. L'obtention d'un tel diplôme n'est pas suffisante pour accéder à l'université, mais permet d'intégrer le processus de sélection classique, par la qualification scolaire, ou d'améliorer son dossier de reprise d'études en tant qu'adulte. Les étudiants dans les *Access courses* étaient 31 860 en 2008/09 ; 19 960 diplômes ont été délivrés (63% de réussite) et 12 305 (62%) de ces diplômés ont accédé au supérieur cette année-là (QAA, 2010). Si l'on tient compte des effectifs d'étudiants en Angleterre, ces chiffres peuvent paraître relativement faibles, mais ce dispositif constitue une voie d'accès répandue dans les nouvelles universités.

L'Open University et la logique du « premier arrivé, premier servi »

L'*Open University* accueille près de 250 000 étudiants, soit environ 10% des étudiants au Royaume-Uni à elle seule. Elle offre presque exclusivement des formations à distance et propose des diplômes dans la quasi totalité des disciplines du supérieur, jusqu'au doctorat. Les étudiants âgés de plus de 25 ans sont surreprésentés, mais on assiste actuellement à un fort retour des étudiants en formation initiale, notamment depuis que les droits d'inscription atteignent des niveaux moins élevés que dans les universités en présentiel (Woodley, 2010). A titre d'exemple, l'ensemble des trois années de Licence en Psychologie coûtent 5 000 livres en 2009 (contre 10 000 livres dans une autre université). Par ailleurs, la faiblesse du financement public traditionnel dans ces formations à distance⁸⁹ est compensée par un mécanisme, différent mais moins avantageux, de remboursement des droits d'inscription par l'État, sur la base de critères sociaux.

Lorsque l'*Open University* est créée, elle se fixe pour but de devenir une « université pour les gens » (*Open as to people*) (Woodley, 2010). En 1969, le premier président de l'université commence ainsi son discours : « La tâche première et la plus urgente qui nous incombe est de répondre aux attentes des milliers de personnes, absolument capables de suivre des études supérieures et qui, pour une raison ou pour une autre, ne l'ont pas fait, ou pas assez longtemps pour en retirer un bénéfice, ou pour découvrir parfois trop tard qu'elles en ont besoin. »⁹⁰ Déjà dans les années 1970, l'Angleterre se fixe pour objectif d'ouvrir l'université à tous, sans aucune condition de qualification scolaire. Ainsi, en l'absence de sélection formelle, chaque individu est libre de s'inscrire dans le cursus de Licence souhaité⁹¹. Lorsque le nombre de demandes pour un cours dépasse l'offre de places disponibles, c'est le principe du « premier arrivé, premier servi » (*first-come, first-served*) qui prévaut. Grâce à ce système, près de 40% des nouveaux inscrits à l'*Open University* n'ont pas terminé le lycée, avant d'entrer à l'*Open University*. Au regard de l'étendue des formations proposées, de ses effectifs – près de 250 000 étudiants – et de sa procédure particulière de sélection à l'entrée en Licence, l'*Open University* ne trouve pas d'équivalent en France et en Suède⁹².

⁸⁹ Les étudiants dans ces formations ne pouvaient pas bénéficier du financement public direct jusqu'en 2012 (voir chapitre 3).

⁹⁰ Citation reprise de McIntosh et Woodley (1974), traduction personnelle.

⁹¹ Au niveau Licence, l'université conseille aux nouveaux étudiants de commencer en première année et de bien se préparer, tout seul ou bien avec l'aide d'un tuteur de l'université. Pour entrer au niveau Master, l'université exige soit le niveau Licence, soit une expérience professionnelle suffisante.

⁹² En France, nous verrons que deux institutions, le Cnam et le Cned, s'en approchent, mais seulement de manière très partielle.

L'équation anglaise de la méritocratie : promouvoir le mérite exige d'ignorer, à la marge, les mérites individuels mesurables

Le cas de l'*Open University* met en évidence une logique propre au système anglais, à savoir la critique de la méritocratie au nom du mérite, dont on retrouve une illustration historique dans la fiction sociologique de Young (1958) sur la méritocratie. L'auteur y imagine ce qu'il adviendrait de la société en 2033, si la logique du mérite était poussée à l'extrême. Illustrant l'absurdité de la quête d'une méritocratie toujours plus efficace, au travers d'un perfectionnement continu des dispositifs d'évaluation du mérite, l'auteur a probablement contribué à fonder la philosophie critique du principe méritocratique dont l'Angleterre est profondément imprégnée. Une société strictement méritocratique, c'est-à-dire où les places sociales seraient assignées sur la seule base d'une quantification objectivée du mérite, deviendrait invivable avec le temps, contrariant tout espoir de mobilité sociale.

Prenant appui sur la critique de Young, l'*Open University*, en admettant les candidats en Licence sur la base du « premier arrivé, premier servi », sans aucune autre forme de sélection, porte, au nom même du mérite, la critique la plus radicale du principe méritocratique. Cet énoncé semble paradoxal. En effet, comment mieux considérer le mérite qu'en l'évaluant de la manière la plus pertinente possible ? Aucune méthode ne permet d'évaluer parfaitement le mérite individuel, et de nombreux individus, pourtant capables de suivre des études supérieures, se voient dénier leur potentiel dans les procédures traditionnelles de sélection, censées être méritocratiques. C'est pourquoi une façon de tenir compte du mérite consiste paradoxalement à ne pas l'évaluer. On prend alors acte de l'absence de consensus sur sa nature d'une part et des difficultés à objectiver sa mesure d'autre part. Dès lors, le hasard, ou toute autre procédure non discriminatoire, peut légitimement affecter des places scolaires aux individus dont le mérite n'entre pas dans les canons de la sélection académique. La sélection sur la base du « premier arrivé, premier servi » à l'*Open University* assure ainsi un contrepoids à la méritocratie. Pour autant, ce mécanisme ne résulte pas d'une opposition stricte au principe méritocratique. Bien au contraire, la raison première d'un tel dispositif réside dans la nécessaire valorisation de tous les mérites, y compris de ceux qui ne sont pas aisément mesurables. Dans cet objectif, l'*Open University* accueille tous les candidats sans aucune différenciation autre que la date de leur demande. En Angleterre, ne pas évaluer le mérite à la marge du système – ici pour les formations à distance – devient un moyen d'apprécier à sa juste valeur la part insaisissable du mérite individuel, celle qui découle de l'ensemble des qualités intellectuelles et morales (*worth*) dont chaque individu est doté (Rothblatt, 2007).

Le principe de mérite occupe une place centrale dans le système anglais de sélection et d'admission. L'individualisme prégnant des procédures et la reconnaissance de leurs limites témoignent d'une mise en œuvre pragmatique de l'idéal méritocratique. Qu'en est-il en Suède ? Le mérite peut-il constituer la pierre angulaire d'un système par ailleurs si égalitaire ?

III. La garantie de la seconde chance en Suède

Alors que l'Angleterre présente un modèle de sélection et d'admission dont tous les enjeux gravitent autour de la méritocratie, depuis son application la plus pragmatique jusqu'à sa critique la plus radicale, le système suédois considère plutôt le principe méritocratique comme un mal nécessaire, lui préférant l'idéal de la seconde chance. Comment, sans pouvoir renier la nécessité de sélectionner les candidats selon leur mérite, le système suédois porte-t-il une attention toute particulière à garantir, en même temps, une seconde chance pour tous ?

Dans un premier temps, nous verrons que le système suédois se caractérise par la prégnance de la logique universaliste et par la diversité des procédures de sélection à l'entrée de chaque formation. Dans un deuxième temps, nous montrerons que le système d'admission met structurellement l'accent sur la transparence des procédures et sur l'accès de tous à la certification secondaire supérieure. Dans un troisième temps, nous mettrons en évidence que la critique de la méritocratie repose principalement sur l'idéal de la seconde chance et sur la multiplicité des procédures de sélection.

III.1. Un modèle de sélection universaliste et homogène

Deux procédures universalistes de sélection permettant d'accéder à toutes les filières d'études

Toutes les formations supérieures suédoises recrutent leurs étudiants à travers deux voies d'accès.

La première procédure se base sur les performances à l'école secondaire supérieure. Elle tient compte de la moyenne générale du lycée et de la validation de certains enseignements (par exemple les Mathématiques au lycée pour entrer dans la majorité des formations en Économie). Pour chaque enseignement au lycée, l'élève réussit les examens avec les mentions G (*Godkänd*), VG (*Väl godkänd*) ou MVG (*Mycket väl godkänd*)⁹³, qui ont pour équivalents numériques 10, 15 et 20. Si l'étudiant ne valide pas le cours (mention IG : *Icke godkänd*), il doit alors le suivre à nouveau. La moyenne est calculée à partir des notes obtenues tout au long du lycée.

La seconde procédure de sélection, à savoir le test d'aptitude pour l'Université (*Högskoleprovet*), vise à classer les étudiants aussi justement que possible selon leur potentiel de réussite dans l'enseignement supérieur. Si le contenu du test ne repose pas sur des matières

⁹³ La traduction littérale de ces mentions serait : « non réussi », « réussi », « bien réussi », « très bien réussi ».

spécifiques, il est conçu en cohérence avec les apprentissages scolaires. Concrètement, le test comporte 122 questions à choix multiples dans cinq sous-domaines : la compréhension des mots et des concepts, les capacités de raisonnement mathématique, la compréhension écrite du suédois, la capacité d'interprétation de diagrammes, tableaux et cartes, et enfin, la compréhension écrite de l'anglais (voir des exemples du test en annexe n°4). Les notes, standardisées, varient entre 0 et 2. Les candidats peuvent se présenter au test autant de fois qu'ils le souhaitent, les résultats obtenus restant valides pendant cinq années et le meilleur résultat étant pris en considération lors des processus de sélection. En partie grâce à son coût modique (40 euros), environ 100 000 personnes par an⁹⁴ s'inscrivent à ce test lors d'une des deux sessions annuelles organisées par l'agence nationale pour l'enseignement supérieur.

Ces deux procédures de sélection peuvent être considérées comme universalistes puisqu'elles placent les candidats devant des conditions identiques et ne tiennent pas compte de leur histoire individuelle. De ce point de vue, elles ne prétendent pas évaluer un potentiel scolaire à travers la prise en compte des capacités et des motivations des candidats. Par ailleurs, chaque formation décide de s'appuyer plus ou moins sur les différentes procédures de sélection, à condition de respecter les règles, édictées par le gouvernement, de répartition entre ces procédures : 1) Au moins un tiers des places doivent être attribuées à partir du test d'aptitude ; 2) Au moins un autre tiers des étudiants doivent être recrutés sur la base des notes à l'école secondaire supérieure ; 3) Pour un tiers (au maximum) des candidats admis, les établissements sont libres d'arbitrer entre le test d'aptitude, les notes à l'école secondaire et d'autres procédures *ad hoc*, qu'ils sont en charge d'établir s'ils le désirent (entretiens de motivation notamment)⁹⁵.

Des études de cas qui nuancent ce modèle idéal

L'analyse de nos études de cas met en lumière la mise en œuvre opérationnelle des procédures de sélection, tant en matière de degré de sélectivité, ici retracé à partir des données nationales (Verket för högskoleservice, 2009), que de multiplicité des procédures.

Dans le cursus d'Histoire au collège universitaire de Södertörn, pour 50 places proposées à l'automne 2008, seuls 19 individus se sont portés candidats en premier choix, parmi lesquels 14 ont été admis : 7 sur la base des notes, avec une moyenne minimale de 10,32 sur 20 ; 4 sur la base du test national, avec un minimum de 0,8 (sur une échelle de 0 à 2) ; 3 sur la base d'autres critères. Le degré de sélectivité semble aussi faible dans les autres formations du collège universitaire de Södertörn que dans le cursus en Histoire, puisque l'établissement

⁹⁴ Plus de 1% de la population suédoise passe ce test tous les ans. Rapporté à la population britannique ou française, cela représenterait 700 000 individus, soit la taille d'une génération environ.

⁹⁵ Cette disposition est appliquée dans quelques cas circonscrits, notamment pour les programmes d'architecture, de médecine ou d'ingénieurs, des entretiens de sélection ou des examens spécifiques permettent de distinguer les meilleurs étudiants parmi les très nombreux candidats.

admet quasiment autant de nouveaux étudiants qu'il reçoit de candidatures. Ce cas représente bien la situation d'un grand nombre de formations supérieures en Suède. En effet, toutes les filières d'études sélectionnent leurs étudiants, mais ce processus est plus formel que réel dans la grande majorité des formations de Licence (Verket för högskoleservice, 2009).

A l'inverse, l'école de commerce de Stockholm a enregistré environ huit candidats pour une place offerte en 2008. Les performances scolaires des candidats atteignant un niveau très élevé – jusqu'à une moyenne générale de 20/20, ce qui correspond à la note maximale pour toutes les matières du lycée –, l'administration centrale a autorisé l'école à déroger partiellement à ses obligations en matière de sélection. Plus précisément, elle passe outre la recommandation de recruter un tiers de candidats à partir du test national. Afin de ne pas sélectionner parmi les candidats atteignant la moyenne maximale dans le secondaire, l'école les admet tous, si bien qu'ils représentent 75% de la promotion en 2008. 15% des nouveaux étudiants ont par ailleurs été recrutés à travers le test national (au minimum 1,8 sur 2) et 10% l'ont été sur la base du mérite individuel extra-scolaire (HHS, 2009).

Cette procédure de sélection reconnaît des « mérites particuliers » (*särskilda meriter*), au sens de réalisations exceptionnelles accomplies à côté des études secondaires. Ces mérites embrassent des domaines très variés (technologie, sports, sciences humaines, arts, musique, leadership et esprit entrepreneurial), si bien que les accomplissements prennent de multiples formes : création d'une entreprise, pratique d'un sport au niveau professionnel, publication d'articles ou d'un ouvrage, etc. Cette procédure requiert néanmoins une très bonne réussite dans le secondaire (18/20⁹⁶). Elle ne prend pas en compte l'expérience des adultes, mais se concentre sur les candidats poursuivant leurs études après le lycée. Par ailleurs, si cette procédure prend davantage en considération l'individu, les élèves ne sont pour autant pas reçus en entretien. Cette procédure de sélection représente un moyen de contourner le système de notation suédois qui ne discrimine guère les candidats aux formations les plus sélectives. Il s'agit alors de se baser sur les performances scolaires passées, avec un seuil d'éligibilité scolaire élevé, tout en sélectionnant les candidats considérés comme les plus performants, à savoir ceux réussissant brillamment à mener de front leur parcours scolaire et leur passion. Le type de sélection poursuivi reste ainsi plutôt scolaire et universaliste, malgré la logique apparente de la recherche d'un « mérite particulier ».

Outre ce degré de sélectivité significativement différent, le passage par le test national distingue nos deux études de cas. Au collège universitaire de Södertörn, les étudiants rencontrés se décrivent pour la plupart comme des élèves moyens au lycée. Ils ont donc souvent passé le test national, au cas où leurs performances scolaires ne leur permettraient pas d'accéder aux études convoitées. A l'inverse, la plupart des étudiants interrogés à l'école de commerce ne se sont pas présentés au test national, se sachant assurés d'accéder à l'école

⁹⁶ Compte tenu du système de notation plus généreux en Suède, une moyenne de 18/20 n'y équivaut pas à une moyenne de 18/20 en France.

avec leurs notes du secondaire, une moyenne de 20/20 représentant une condition à la fois nécessaire et suffisante.

III.2. L'égalité scolaire comme fondement d'une admission juste

En Angleterre, le niveau élevé des inégalités scolaires requiert de viser un système d'admission le plus juste possible. En Suède, cet enjeu est interprété très différemment, puisque l'existence même d'un système d'admission juste représente une sorte d'évidence et n'est, à ce titre, pas intensément débattue comme c'est le cas en Angleterre. En effet, la prédominance du principe d'égalité dans le monde scolaire constitue le fondement de la justice du système d'admission.

Une certification secondaire supérieure réellement accessible à tous

Pour être éligible aux études supérieures, il faut valider au moins 90% des 2500 points du programme des trois années scolaires du lycée, ce que les trois-quarts des jeunes Suédois parviennent à réaliser en quatre années au plus, *i.e.* la durée maximale qui leur est impartie. Le taux élevé de réussite initiale au certificat de fin d'études secondaires supérieures n'empêche pas la Suède de promouvoir l'éducation secondaire pour les adultes. A l'âge de 22 ans, 85% des individus ont obtenu le certificat du lycée. Une fois adulte, la majorité des Suédois n'ayant pas terminé le lycée reprend des études, si bien que la réussite au certificat de fin d'études secondaires devient quasiment universelle.

L'éducation secondaire pour adulte⁹⁷ (*kommunal vuxenutbildning* ou *Komvux*) contribue à procurer une seconde chance de terminer son cursus secondaire. Près de 44% des étudiants admis dans le supérieur ont suivi des enseignements dédiés aux adultes avant l'âge de 30 ans (Berggren, 2007), soit pour obtenir le certificat de fin d'études secondaires, soit pour améliorer le dossier d'admission pour les formations envisagées. Avec ce système, le modèle suédois tient compte de l'accumulation des inégalités jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires. Le taux d'accès quasiment universel à la certification secondaire supérieure concrétise ainsi le principe méritocratique en Suède, en élargissant à la totalité des individus l'accès aux procédures d'admission à l'enseignement supérieur.

⁹⁷ A la frontière entre secondaire et supérieur, il existe un autre type de formations post-secondaires, les écoles du peuple (*folkhögskola*), dont les formations sont davantage tournées vers des métiers professionnels et des activités créatives. Mais ces écoles jouent un rôle plus marginal dans la reprise d'études supérieures.

Un système d'enseignement supérieur très égalitaire, condition suffisante d'un système d'admission simple et transparent

En Suède, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, la segmentation du système d'enseignement supérieur est très faible depuis la réforme de 1977 qui a intégré les formations universitaires et non universitaires au sein d'un système unifié (Premfors, 1980). Seule la distinction entre universités (*universitet*) et collèges universitaires (*högskolor*) subsiste, mais sans aucune conséquence au regard des procédures d'admission. Les formations post-secondaires professionnelles courtes (*yrkeshögskolan*) sélectionnent différemment mais sont encore peu développées (Deen, 2007). Le système suédois, ainsi caractérisé par une relative égalité des établissements et par une forte uniformité de leurs fonctionnements (Kim, 2004), conditionne l'organisation du système d'admission et, ainsi, l'équité qui en résulte.

En matière d'équité procédurale, le processus concret de demande d'inscription, automatisé au maximum, ne requiert des étudiants que de se connecter à un site Internet et de cocher les formations envisagées. Les notes du lycée et du test national sont transmises directement, via la numérisation des dossiers. Concrètement, l'établissement qui constitue le premier choix du candidat gère le processus d'inscription, quelles que soient les autres formations pour lesquelles le candidat a exprimé une préférence. Ce dernier ne reçoit alors qu'une proposition d'admission au vu de ses mérites, mais en tenant compte des demandes des autres étudiants et des capacités d'accueil des universités. La très faible segmentation du système d'enseignement supérieur autorise ainsi le développement d'un processus d'inscription simplifié au maximum. Ce dernier atténue dès lors la barrière procédurale que constitue la complexité des procédures strictement administratives nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

Quant à la mise à disposition d'informations aux étudiants sur les études supérieures, le système suédois oscille entre deux logiques contradictoires : l'idéal de transparence envers les étudiants et la volonté de préserver son système d'enseignement supérieur d'une mise en concurrence des formations entre elles. La relative absence de classements en Suède, doublée d'une diffusion modérée des données publiques sur les formations, contraste fortement avec la volonté, qui prévaut en Angleterre, de mettre à disposition des étudiants toute information potentiellement utile pour éclairer les décisions d'orientation scolaire. Le dilemme suédois est expliqué précisément par l'agence nationale pour l'enseignement supérieur (HSV, 2009) : la large diffusion des données conduirait à développer des classements ; or, si ces derniers permettent théoriquement de garantir une transparence totale de l'information pour les étudiants, les données recueillies, souvent quantitatives, ne rendent pas compte de la qualité des études supérieures de manière détaillée, pertinente et fiable. Ainsi, si l'agence statistique nationale collecte et publie des données précises sur les universités et les formations supérieures, celles-ci ne sont pas mises à disposition des étudiants de manière apparente et intelligible. Par exemple, l'organisme en charge des statistiques d'admission rend publics les

niveaux de sélectivité à l'entrée de chaque formation, à savoir la moyenne minimale des lycéens et la note minimale au test d'aptitude pour y accéder, mais dans un tableau Excel complexe à analyser⁹⁸. Malgré cela, la chambre de commerce et d'industrie d'un côté (SIH, 2008) et un organisme privé de l'autre (Forneng, Lind et Nybom, 2011) publient un classement des universités incluant les volets d'enseignement et de recherche. Mais, d'après les entretiens conduits auprès des étudiants suédois, ces classements semblent peu utilisés, en cohérence avec la hiérarchisation limitée des universités suédoises.

III.3. L'idéal de la seconde chance face au principe méritocratique

Tandis que l'existence d'un système d'admission semble être inhérente à l'organisation même du système d'enseignement supérieur en Suède, l'analyse des procédures de sélection révèle une contradiction entre deux idéaux puissants : la poursuite de la seconde chance, particulièrement ancrée dans le contexte national, et le principe méritocratique, inhérent à tout système de sélection et d'admission. Quel équilibre résulte-t-il en Suède de la confrontation entre ces deux principes ?

La primauté de la seconde chance (förlåtande)

Créé en 1977, le test national d'aptitude, d'abord exclusivement réservé aux individus âgés de plus de 25 ans, visait à promouvoir la possibilité de reprendre des études supérieures et, par là même, l'égalité sociale de tous les citoyens (Premfors, 1980). En 1991, ses modalités ont évolué : le test a été ouvert à tous et, depuis lors, l'administration encourage fortement sa prise en compte dans toutes les formations. Aujourd'hui, environ 43% des Suédois ont passé ce test avant l'âge de 30 ans (Berggren, 2007) ; cette procédure est ainsi devenue une alternative essentielle, y compris pour les plus jeunes, à la sélection sur les performances scolaires. Pour autant, il avantage toujours les plus âgés, puisque les individus qui peuvent se prévaloir de quelques années d'expérience professionnelle obtiennent automatiquement un bonus, dont le niveau (de +0,5 points sur une note maximale de 2) contribue à améliorer significativement leur taux d'accès à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, ce test est plus facilement accessible aux individus plus âgés. En effet, il valorise des savoirs génériques de base pour suivre des études supérieures mais aussi une expérience de vie sans lien avec les performances scolaires. Le test national favorise ainsi les étudiants plus âgés, dans la mesure où il met davantage l'accent sur des capacités partiellement déconnectées des performances scolaires initiales.

⁹⁸ Voir le document analysé précédemment : Verket för högskoleservice, 2009.

La remise à niveau à l'école secondaire (voir *supra*) et le test national d'aptitude visent tous deux à atténuer les effets de la méritocratie scolaire initiale. Le premier participe à l'élargissement de l'accès à la certification secondaire supérieure, et le test national contribue à valoriser les mérites extra-scolaires. A ce titre, ces deux mécanismes remplissent une même fonction : accorder une seconde chance aux adultes.

Les étudiants soutiennent d'autant plus ces deux systèmes qu'ils en ont profité, ce qui est particulièrement le cas au collège universitaire de Södertörn. Ces mécanismes permettent que *« ton futur ne se décide pas entièrement à partir de toutes les mauvaises décisions que tu as pu prendre au début de ta vie »* (étudiant en Histoire ; a passé le test national). *« Si, au lycée, tu n'arrivais pas à te concentrer sur tout, tu peux avoir une seconde chance, car tu es une personne différente que lorsque tu as terminé les études au lycée »* (étudiant en Histoire ; a participé à l'éducation pour adultes). Arrivés à l'âge adulte, certains individus trouvent plus facilement un sens à leurs études. Pour cette étudiante en Histoire ayant poursuivi des enseignements pour adultes pendant un an et demi, *« on a l'expérience de la vie, donc c'est bien plus facile. Et puis, on comprend pourquoi on le fait. Quand j'avais 19 ans, je ne comprenais pas. Je me disais 'A quoi bon ? Je veux juste sortir, vivre ma vie, travailler, m'amuser, gagner de l'argent.' Mais quand tu es plus âgé, tu sais pourquoi tu fais tout ça. »*

Un rééquilibrage récent en faveur du principe méritocratique

Ces dix dernières années, les politiques publiques en Suède ont considérablement revalorisé le mérite comme principe de justice, en particulier dans le monde scolaire.

D'abord, le concept d'égalité des chances est davantage promu au sein de l'école secondaire supérieure. Le système de notation, historiquement peu discriminant avec seulement quatre notes possibles, incite désormais davantage les élèves à suivre des cours de haut niveau, notamment en mathématiques et en langues, en délivrant des « points de mérite » (*meritpoäng*) permettant ainsi d'obtenir une moyenne scolaire plus élevée (Studera.nu, 2010), ce qui peut se révéler déterminant pour accéder aux meilleures formations supérieures. Par ailleurs, alors que les notes étaient auparavant attribuées par les enseignants au niveau local, de plus en plus de matières font désormais l'objet d'une homogénéisation partielle de l'évaluation au niveau national. Les étudiants passent alors un examen national au même moment, mais celui-ci est corrigé par l'enseignant au niveau local et ne reste qu'un indicateur de la note que l'élève devrait obtenir. Dans le même objectif d'améliorer la justice procédurale et de valoriser les performances scolaires initiales, une série de réformes contribue à transformer l'école secondaire supérieure en un espace de formation de plus en plus segmenté : suppression de la carte scolaire, développement des écoles privées, création de cursus libres en dehors des programmes nationaux. Le système suédois passe ainsi d'une logique d'égalité des résultats à une logique d'égalité des chances. Ce revirement contribue au développement de nouvelles inégalités, que ce soit à travers l'augmentation de la ségrégation

sociale au sein de l'espace des formations secondaires supérieures (Broady, Heyman et Palme, 1997 ; Palme et Hultqvist, 2009), ou à travers les « points de mérite » dont profitent davantage les étudiants d'origine favorisée et les garçons (Krih et Lidegran, 2010).

Par ailleurs, les modes alternatifs d'accès aux études supérieures sont largement débattus par les chercheurs et les acteurs politiques au nom du principe méritocratique. Pour diverses raisons, le caractère méritocratique du test national et de l'éducation pour adultes est régulièrement remis en cause. D'une part, le test n'apparaît pas comme un critère pertinent, puisque les étudiants reçus grâce au test national d'admission réussissent moins bien leurs études que ceux reçus sur la base de leurs performances scolaires au lycée (Wolming, 2000), critique relayée par certains étudiants interrogés à l'école de commerce de Stockholm. Par ailleurs, si les résultats au test d'aptitude varient modestement selon l'origine sociale (Löfgren, 2005), ce sont les hommes issus de classes moyennes supérieures qui profitent le plus de la possibilité de se soumettre à nouveau à ce test dans le but d'obtenir un meilleur résultat (Berggren, 2007). D'autre part, suivre à nouveau des enseignements à l'école pour adultes ne permet pas d'améliorer, en moyenne, sa réussite dans le supérieur, alors que cela permet, en obtenant de meilleures notes dans le secondaire, d'augmenter ses chances d'accès aux études supérieures, en particulier aux filières les plus sélectives (Cliffordson, 2004). Face à ces critiques, l'accès aux formations pour adultes a été plus sévèrement encadré. En particulier, les étudiants n'ont plus la possibilité de suivre des enseignements déjà validés en formation initiale dans le seul objectif d'obtenir une meilleure note qu'au lycée. Par ailleurs, des quotas d'admission pour les étudiants passés par l'éducation pour adultes ont été créés (HSV, 2011a). Il est aussi actuellement question de limiter le nombre d'inscriptions au test national. Pour leurs opposants, ces deux procédures alternatives de sélection ne tiennent finalement pas leurs promesses méritocratiques, puisqu'elles n'identifient pas les capacités à réussir ses études plus précisément que le processus de sélection traditionnel. A l'inverse, les notes du lycée demeurent un des critères de sélection les plus légitimes pour les étudiants rencontrés, en particulier à l'école de commerce de Stockholm, car la moyenne « *est mesurée dans différents cours sur trois ans, donc ça dit quelque chose sur la performance scolaire sur une période longue.* » (étudiant en Management)

La multiplicité des procédures de sélection, une critique profonde du principe méritocratique

Le principe méritocratique demeure, dans le contexte suédois, imprégné par l'idéal de la seconde chance. La primauté accordée à la seconde chance face au mérite transparaît ainsi dans la marche arrière qu'opère le gouvernement actuel sur la plupart des évolutions décrites dans les paragraphes précédents (HSV, 2011b) mais aussi dans les propos mesurés de cet étudiant en Histoire passé par l'éducation pour adultes : « *On devrait avoir une seconde chance parce que tout le monde devrait avoir l'opportunité d'avoir accès à l'éducation. Je*

pense que c'est bien pour la société que les gens aient accès à l'éducation. Mais j'imagine que c'est un peu injuste que certaines personnes aient travaillé très dur au lycée, alors que d'autres qui n'ont rien fait puissent améliorer leurs notes. Mais pour moi, c'est bien d'avoir une seconde chance. »

D'avantage qu'une seconde chance offerte au-delà de la méritocratie scolaire initiale, la multiplicité des procédures d'accès à toutes les formations représente une remise en cause très forte du principe méritocratique. Les deux mesures du mérite, à partir du test national et des performances scolaires, varient parfois considérablement pour un seul et même étudiant, et l'admission dans une formation supérieure procède dès lors de la meilleure de ces deux performances. Cette double évaluation du mérite, qui mène à une dispersion des résultats pour un seul candidat, témoigne en elle-même des limites de l'objectivation du mérite académique. Elle traduit le sentiment, qui parcourt le système suédois, qu'aucune procédure de sélection ne permet de juger parfaitement du mérite des individus. Elle relativise alors les jugements scolaires sur les individus mais également les jugements sociaux qui pourraient en découler. En définitive, l'empilement des mécanismes de sélection en Suède contribue certes à garantir une seconde chance à tous les individus, mais il concourt surtout à jeter le soupçon sur le principe méritocratique, donnant encore davantage de légitimité à l'idéal égalitaire.

Ce tour de force est remarquable tant l'idéologie méritocratique imprègne les démocraties occidentales dont la Suède fait partie. A l'inverse, l'importance accordée aux concours aux grandes écoles et au baccalauréat semble laisser planer peu de doute sur la place dominante du mérite dans le système français. Qu'en est-il réellement ?

IV. L'idéalisation française de la méritocratie scolaire

A maints égards, les modèles anglais et suédois semblent éloignés du système français. A la fois plus familier des lecteurs français mais bien plus complexe que les deux autres systèmes, le cas français sera abordé de manière différente, en laissant davantage de place à ses caractéristiques moins connues et aux représentations des étudiants qu'à la description formelle des procédures de sélection. Comment le système français cherche-t-il à atteindre une sélection juste, et parvient-il à dépasser la méritocratie scolaire initiale qui semble tant le caractériser ?

Dans un premier temps, nous verrons que le modèle français de sélection repose, malgré des procédures très diverses, sur une même logique universaliste soutenue par un idéal de stricte égalité de traitement. Dans un deuxième temps, nous questionnerons la relative absence d'une véritable réflexion en matière d'information à destination des étudiants et de processus

d'inscription à l'enseignement supérieur. Dans un troisième temps, nous analyserons les critiques limitées de la méritocratie scolaire et les mécanismes permettant de rendre justice aux mérites extra-académiques en France.

IV.1. Une logique de sélection universaliste et diversifiée

Des procédures de sélection variables selon les filières d'études

Le diplôme du baccalauréat joue un rôle central mais multiforme dans les procédures d'accès aux études supérieures. Il constitue soit une condition d'éligibilité (classes préparatoires aux grandes écoles par exemple), soit un certificat utile mais non nécessaire pour l'admission (la plupart des STS et des formations privées), soit une condition suffisante d'accès (Université). Cette diversité du rôle du baccalauréat est révélatrice de la variation très forte des procédures de sélection selon les types d'établissements, dont nous présentons ici les grandes lignes.

Dans les universités françaises, l'obtention du baccalauréat reste le seul prérequis formel pour entrer en Licence générale. Mais elles participent aussi à l'orientation, dite active, des étudiants. Ce mécanisme fait partie d'un ensemble de dispositifs de « refroidissement » des étudiants (Clark 1960), largement mis en œuvre par les universités (Goastellec, 2010b), visant à prolonger le processus de sélection et à faire réfléchir les étudiants sur leurs capacités et leurs motivations pour réussir dans l'enseignement supérieur. Dans tous les cas, les universités opèrent une sélection plus tardivement dans le parcours d'études, sur concours (2^{ème} année de Licence en Médecine ou Pharmacie) ou sur dossier (2^{ème} année de Master, IUP, Licence professionnelle, etc.).

Les classes préparatoires et les formations professionnelles courtes (IUT et BTS notamment) sélectionnent sur dossier. Ces filières prennent notamment en compte les notes du lycée ainsi que les appréciations des enseignants. Au sein de chacune de ces filières, d'autres éléments sont pris en considération de manière non systématique et dans des proportions moindres : lettres de recommandation, lettres de motivation, expériences professionnelles, etc.

Les grandes écoles recrutent, quant à elles, sur la base d'un concours, soit après deux années de classes préparatoires, soit après diverses formations (Licence universitaire, IUT, baccalauréat, etc.), alors que les écoles moins prestigieuses privilégient plus souvent le concours après le baccalauréat. Les grandes écoles équilibrent souvent ces modes de recrutement, les plus prestigieuses donnant néanmoins la priorité aux concours à la sortie des classes préparatoires.

Le tableau suivant résume de la diversité des procédures de sélection en France. Compte tenu du grand nombre de situations existantes, nous nous concentrerons sur leurs formes

principales, correspondant à nos deux études de cas : le concours d'entrée à HEC et l'"absence" de sélection à l'université Paris 13.

Tableau n°19 – Mode de sélection et degré de sélectivité selon le type de formation en France

	Mode de sélection	Degré de sélectivité
<i>Classes préparatoires</i>	Dossier	Fort - dépend
<i>Grandes écoles</i>	Concours	Fort - dépend
<i>Ecoles Post-Bac</i>	Concours	Moyen - dépend
<i>Université (L1 hors médecine et pharma)</i>	Baccalauréat suffisant	Faible
<i>Université (L2 médecine et pharma)</i>	Concours	Fort
<i>Université (M2, IUP, IAE, etc.)</i>	Dossier	Moyen - dépend
<i>Instituts Universitaires de Technologie (IUT)</i>	Dossier	Moyen - dépend
<i>Sections de Technicien Supérieur (STS)</i>	Dossier	Moyen - dépend

Note : tableau inspiré de Tenret (2008, p. 75) ; seuls les grands types de formation sont mentionnés afin de ne pas alourdir le tableau.

Un concours "méritocratique" à HEC

A l'instar des grandes écoles françaises, la sélection à HEC prend la forme d'un concours, combinant des épreuves écrites et orales. Son fonctionnement vise à mettre tous les individus sur un même pied d'égalité, en créant les conditions idéales d'une égalité procédurale des chances. Cependant, comme dans le cas de l'université d'Oxford, l'existence d'un modèle apparemment idéal de sélection ne garantit pas l'absence d'inégalités d'accès à HEC. Les étudiants interrogés observent eux-mêmes la faible diversité, notamment sociale, du corps étudiant. Ils en sont largement conscients, comme ils l'étaient déjà lorsqu'ils étudiaient en classes préparatoires (Tenret, 2008), mais la sélection à l'entrée de HEC joue le rôle d'un filtre supplémentaire éliminant davantage d'étudiants d'origine modeste, si l'on compare le taux de boursiers à HEC (12%) et dans les écoles de commerce (jusqu'à 51%)⁹⁹. D'ailleurs, le dernier livre blanc de la Conférence des grandes écoles sur l'ouverture sociale confirme que « la diversité sociale diminue au fur et à mesure que l'on monte dans le classement et la sélectivité des grandes écoles » (CGE, 2010, p. 26).

Dans la formation initiale à HEC, appelée « Grande école », les étudiants entrent soit en première année d'école après deux années de classes préparatoires (380 places en 2009), soit directement en deuxième année d'école après avoir obtenu un diplôme de niveau bac+3

⁹⁹ Ces taux, déclarés par chaque école, sont issus du classement 2012 des écoles de commerce par le magazine « L'Etudiant ».

minimum (50 places en 2009) (CCIP, 2010a et 2010b). Le concours à l'issue des classes préparatoires aux grandes écoles¹⁰⁰ constitue la voie d'accès la plus répandue à HEC et aux très grandes écoles. De ce fait, il incarne l'idéal de sélection des élites scolaires. Les épreuves écrites portent sur l'enseignement des deux années de classes préparatoires (mathématiques, économie, histoire, culture générale, langues¹⁰¹), période pendant laquelle les étudiants travaillent en moyenne 56 heures par semaine (OVE, 2011). De manière générale, les épreuves orales des écoles de commerce évaluent plutôt les candidats à travers un entretien de personnalité et des oraux de langues. A HEC, outre l'épreuve du « Face-à-face » (ou « Triptyque ») qui vise à identifier les qualités intellectuelles, personnelles et relationnelles des candidats (HEC, 2012), l'oral valide principalement, comme à l'écrit, les acquis scolaires des classes préparatoires (mathématiques, histoire, etc.). En 2009, sur les 4 138 candidats issus des classes préparatoires aux grandes écoles, 695 ont réussi les épreuves écrites, et 380 se sont finalement vus proposer une place. Un candidat sur six accède à l'oral et un admissible sur 1,8 est admis à HEC, si bien que les épreuves écrites sont trois fois plus sélectives que l'oral, ce qui représente une situation inverse à celle d'Oxford. Au final, l'ensemble de la sélection à l'entrée de la formation « Grande école » porte, pour l'essentiel, sur la validation des acquis scolaires des classes préparatoires.

On aurait pu faire l'hypothèse que les étudiants rencontrés à HEC, se souciant de l'image de leur institution (Draelants, 2010), soient peu enclins à formuler des critiques sur le processus de sélection. Comme les étudiants des classes préparatoires que Tenret (2008) a étudiés, les critiques des étudiants interrogés à HEC portent davantage sur le concours d'entrée aux grandes écoles que sur la sélection en classes préparatoires. Dans ces dernières, la compétition est perçue comme relativement méritocratique, même si les étudiants restent conscients du recrutement socialement biaisé des classes préparatoires. Concernant les concours, deux critiques du processus de sélection à HEC émergent, l'une décriant la logique trop individualiste de certaines procédures d'évaluation des performances passées, l'autre interrogeant la prise en compte limitée des capacités potentielles dans le processus de sélection.

Certains étudiants rencontrés critiquent, parfois intensément, le caractère subjectif du concours d'entrée à HEC et, plus particulièrement, la discrimination sociale engendrée par les épreuves orales : *« À HEC, le mode de sélection m'a paru... En fait il n'y a pas d'entretien de personnalité ; il y a ce qu'on appelle un face-à-face où le but du jeu est de savoir répondre à n'importe quelle question de n'importe quelle façon, c'est-à-dire qu'on te dit que tu dois dire ça, et il faut le dire. Cela ne tient pas lieu d'entretien de personnalité, c'est plus de la rhétorique. [...] Donc, un peu comme tout à HEC, c'est très informel. »* A l'inverse de l'université d'Oxford, où les entretiens doivent révéler les capacités intellectuelles des

¹⁰⁰ Voir le détail des épreuves du concours d'entrée à HEC dans l'annexe n°5.

¹⁰¹ Les matières diffèrent selon les filières de classes préparatoires aux grandes écoles (économique et commerciale, scientifique, littéraire).

candidats, au-delà de leurs performances scolaires et de leur origine, les épreuves orales à HEC, principalement fondées sur des matières académiques, doivent avant tout confirmer les performances scolaires de l'écrit¹⁰².

A rebours de la critique précédente, certains étudiants rencontrés, probablement influencés par le contexte international dans lequel ils évoluent à HEC, s'interrogent sur la pertinence du critère de la performance scolaire (voir également Lazuech, 1999) et questionnent l'absence relative de l'évaluation des capacités requises pour la suite du parcours scolaire et professionnel. Un étudiant, issu d'une classe préparatoire prestigieuse dans la région parisienne, en donne ainsi « *un exemple tragique : on a une épreuve de dissertation à HEC, et j'ai connu des personnes qui apprenaient par cœur la dernière partie qu'ils devaient composer, parce qu'ils étaient certains qu'elle était fabuleuse et parce que cela évitait de devoir réfléchir sur l'épreuve sur laquelle on travaillait. C'était du bachotage à l'état pur, pas du tout de la réflexion. Et le pire, c'est que ce mec-là est arrivé troisième du concours. Bravo ! C'est bien, mais pour moi, il a refusé l'exercice en faisant ça. Il a bien bossé, oui, il a bien bossé, mais il a contourné l'exercice.* »

A HEC, plusieurs étudiants interrogés remettent en question la pertinence du processus de sélection dans son ensemble. Selon eux, les connaissances acquises pendant les deux années de classes préparatoires dépassent largement le niveau scolaire requis pour suivre des études à HEC et sont largement déconnectés des emplois occupés en fin d'études. A ce titre, quelques étudiants à HEC déplorent l'inadéquation entre la sélection et l'insertion sur le marché du travail :

« – Est-ce que ce sont les meilleurs étudiants parmi tes amis qui sont arrivés dans les meilleures écoles ?

– *J'ai des exemples en tête de gens qui ont un mérite essentiel et aussi les capacités de travail, à rapporter de l'argent en entreprise, au service des actionnaires, ou des sociétés en général, qui sont bien supérieurs à certains HEC, ils se retrouvent dans des petites écoles. Il y a des erreurs de casting à HEC. Il y a des gens qui n'ont rien à faire là, ça c'est sûr.*

– Ils n'ont rien à faire là dans quel sens ?

– *Dans le sens où ils ne sont pas capables de porter un jugement valable, moi je ne leur confierai jamais aucune responsabilité par exemple. Ils peuvent être techniciens éventuellement, mais il ne faut pas leur demander de penser.* »

¹⁰² HEC ne semble pas véritablement endosser la volonté de prendre en compte la personnalité ou les capacités intellectuelles à travers une épreuve spécifique, si ce n'est le « face-à-face » qui vise à « apprécier le comportement du candidat dans des situations de négociation et de décision, et sa personnalité. » (<http://www.hec.fr/Grande-Ecole/Admissions/Admission-sur-classes-preparatoires/Epreuves-Orales/Entretien-face-a-face-d-aptitude-au-management>, consulté le 4 juillet 2011)

Au final, la plupart des étudiants s'interrogent sur la pertinence d'une sélection principalement basée sur la mesure des performances scolaires passées. La logique sous-jacente au mode actuel de sélection voudrait que réussir ses études à HEC et sa vie professionnelle dépende uniquement des résultats académiques obtenus en classes préparatoires. Un tel système paraît souvent « bizarre », voire « absurde », puisqu'« *on passe deux ans à bosser comme des fous ; enfin après, c'est super intéressant, je ne regrette pas du tout de l'avoir fait, mais on fait de l'histoire, de la philo, des maths à un niveau quand même assez poussé ; tu passes le concours et, une fois passé le concours, tu te rends compte qu'en fait tout cela, ça ne te sert à rien, enfin dans la vie de tous les jours, à l'école. [...] Tu bosses comme un fou pendant deux ans et après tu fous rien pendant deux ans, enfin... Je ne sais pas trop... Mais il y a un côté un peu absurde.* ».

Le principe de "non sélection" à l'université Paris 13

Hormis l'obligation d'être bachelier, l'entrée en cycle Licence générale à l'Université (hors médecine en deuxième année) ne repose sur aucune autre procédure de sélection. En d'autres termes, le baccalauréat constitue une condition suffisante pour accéder à des études en Licence et, dans la très grande majorité des cas, les universités n'ont pas le pouvoir d'interdire à un bachelier de s'inscrire en Licence. L'"absence" de sélection à l'Université se fonde sur la volonté de donner le droit à tous (en réalité aux seuls bacheliers) de poursuivre des études supérieures, rendant l'idée même de sélection relativement « absurde et immorale » pour les étudiants, du moins au premier abord (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 217).

Dans une démarche plus réflexive, les avis des étudiants sont souvent plus partagés. D'après Felouzis (1997), les étudiants estiment que la sélection n'est bonne que lorsqu'elle s'applique aux autres et « les normes de justice et le rapport à la sélection apparaissent donc fortement liés aux conditions objectives d'accomplissement des études » (Felouzis, 1997, p. 98). Pour cet auteur, la rhétorique sur la sélection varie également selon l'origine sociale, le niveau d'études – la sélection à son niveau d'études paraît toujours moins pertinente – et la discipline universitaire, les étudiants en Géographie argumentant plus souvent en termes d'ouverture de l'Université et de faible niveau de sélectivité, et les étudiants en Droit et en Sciences questionnant plutôt l'équité et la méritocratie du système. A l'université Paris 13 en Histoire, aucune unité d'analyse en matière de normes de justice et de rapport à la sélection ne se dégage précisément, nous menant à admettre comme résultat provisoire et limité que les études universitaires sont probablement propices à une diversité de représentations chez ces étudiants.

Par ailleurs, à l'Université, l'enjeu ne réside pas seulement dans l'absence formelle de sélection à l'entrée, mais bien plutôt dans le type de sélection opéré pendant les études au travers du système d'examen. Les étudiants rencontrés ne perçoivent pas le baccalauréat comme un processus de sélection aux études supérieures en tant que tel, bien que cet examen

joue un rôle déterminant. Ils considèrent souvent que la sélection se joue principalement pendant les études. Mais, si toute formation supérieure admet l'échec aux examens d'une partie de ces étudiants, la sélection pendant les études prend, sur cette dimension, une forme toute particulière dans les universités françaises, le niveau d'échec y étant relativement élevé (voir entre autres Lemaire, 2011), et ce d'autant plus qu'il est souvent mis au regard de l'absence de procédures particulières de sélection à l'entrée en Licence.

Au titre de cette sélection *a posteriori*, les étudiants interrogés à l'université Paris 13 ont principalement rencontré deux types de sélection au-delà des examens intermédiaires existant dans toute formation supérieure.

D'une part, certains étudiants voient dans le parcours universitaire non pas les seuls examens mais un processus de sélection à part entière même s'il est plus implicite. Ils se retrouvent tout à fait dans les mécanismes d'élimination sans examen dénoncés par Bourdieu et Passeron (1968), dont l'impact sur la structure sociale du corps étudiant serait bien plus fort que l'effet propre du système d'examens. Sur ce point, nous ne pouvons que rejoindre les observations de Felouzis (1997, p. 96), pour qui « l'incompréhension des attentes professorales et des critères d'évaluation tend à produire un fort sentiment d'injustice. En fait, la sélection est pensée arbitraire et injuste dans la mesure où elle s'opère par le 'découragement'. Les conditions de travail, les amphithéâtres surchargés, les professeurs 'distants et froids' sont les premiers éléments évoqués pour décrire la sélection universitaire tout au long de l'année. [...] Ces tentatives de 'refroidissement' des étudiants apparaissent injustes car très éloignées des critères strictement scolaires et universitaires qui sont censés guider la sélection des 'meilleurs'. Elle apparaît surtout comme une tactique pour éliminer en décourageant. »

D'autre part, certains des étudiants interrogés ont fait face à la sélection à l'entrée ou au sein du cycle Master. Au-delà du fait que cette sélection, souvent réalisée entre les années de Master 1 et de Master 2, soit disjointe de l'organisation des cycles de diplôme désormais alignée sur le processus de Bologne (Licence – Master – Doctorat), l'existence même d'une sélection formelle, sur dossier, paraît parfois incongrue, et ce d'autant plus que la sélection implicite et continue paraît déjà très forte, comme pour cette étudiante en Histoire :

« D'un côté, le fait que ce ne soit pas sélectif, je pense que c'est bien. Après, que le cursus ne soit pas sélectif et, arrivée en M2, on vous ferme la porte, ça fait bizarre. Avoir fait 4 ans et là on peut pas aller plus loin. [...] Moi je ne trouve pas ça très juste, car tout au long des années, y'en a qui abandonnent, donc ceux qui arrivent jusqu'en Master 1, c'est qu'ils veulent aller plus loin, donc de là à mettre un barrage comme ça, c'est pas... [...] Parce que de toute façon en M1, on est peut-être une quinzaine, c'est tout. Donc en général, y'en a pas beaucoup qui veulent aller en M2. Donc si y'en a 4 ou 5 qui veulent y aller, je vois pas pourquoi il faudrait absolument 14 de moyenne... Bon après avec 10, c'est pas logique, mais c'est vrai que 14 de moyenne quand même, c'est mettre la barre un peu haut. »

La stricte égalité de traitement comme fondement de ces deux procédures de sélection

Les deux études de cas analysées précédemment semblent illustrer des logiques apparemment opposées en termes de justice (Goastellec, 2010b), entre un égalitarisme qui serait propre à l'Université et un idéal méritocratique dont pourraient se prévaloir les grandes écoles. Pourtant, ces deux types d'institution s'appuient, certes de manière spécifique, sur un seul et même principe, la stricte égalité de traitement, qui promeut l'égalité procédurale formelle au rang d'absolu.

L'obtention du baccalauréat ouvre le droit à poursuivre une formation à l'Université. Même si cet examen ne débouche pas sur un nombre de places limité et déterminé à l'avance, il repose, tout autant que les concours, sur une procédure dont l'égalité de traitement des candidats constitue un des piliers¹⁰³. La sélection par le baccalauréat s'inscrit à tel point dans l'histoire de l'Université en France (Renaut, 2007) que Deer (2003) fait de cette "non sélection" un idéal républicain. Ainsi, en acceptant tous les bacheliers, l'Université vise à garantir la stricte égalité républicaine dont l'examen national du baccalauréat est l'emblème. Dans les grandes écoles, les concours incarnent parfaitement cette conception de la stricte égalité de traitement. A la même heure, le même jour, la même semaine, en ayant suivi un programme scolaire théoriquement proche, les étudiants admis à concourir passent des épreuves strictement identiques. De manière formelle, les étudiants sont ainsi mis sur un même pied d'égalité.

Ainsi, l'égalité de traitement semble un dénominateur commun relativement important des procédures de sélection dans les grandes écoles et dans les universités. Dans des termes proches de l'égalité de traitement, Renaut (2007) fait remonter l'origine de la conception française de l'« égalité comme non discrimination » à la Déclaration des Droits de l'homme. Dans cette perspective, les étudiants peuvent accéder aux études supérieures dès lors qu'ils sont formellement égaux. Cette égalité de traitement s'inscrirait ainsi dans une logique républicaine privilégiant de longue date une application stricte, *i.e.* idéalisée et formelle, de la méritocratie scolaire. Ce faisant, la stricte égalité de traitement se manifeste dans « l'aptitude toute particulière du système français à créer *ex nihilo* des hiérarchies proprement scolaires et à les imposer, au-delà même des sphères d'activité qu'il contrôle directement et parfois contre les demandes les plus apparentes auxquelles il est censé répondre » (Bourdieu et Passeron, 1968, p. 234). Selon ces mêmes auteurs, cette hiérarchie s'inscrit dans la centralisation bureaucratique à l'époque napoléonienne, voire même dans l'auto-perpétuation du corps des universités au Moyen Âge.

La signification sociale prise par cette stricte égalité de traitement constitue une singularité française. Elle ne concerne ainsi pas tous les étudiants français. Si les candidats à chaque formation sont égaux entre eux, les procédures de sélection diffèrent sensiblement entre les

¹⁰³ On ne peut pas ignorer la complexité des mécanismes d'attribution du diplôme du baccalauréat à un candidat (Merle, 1996). Néanmoins, l'idéal sous-jacent est bien celui d'une égalité stricte de traitement.

filières d'études, voire entre des formations institutionnellement proches, comme le montre le tableau n°19 (voir *supra*). Il s'agit donc bien plutôt d'une différenciation des procédures entre les filières d'études et les formations qu'une multiplicité des procédures à l'entrée d'une même filière.

En Suède comme en Angleterre, les systèmes de sélection sont moins soucieux d'une stricte égalité de traitement. En Angleterre, les candidats devraient être évalués sur leurs qualités individuelles. Le système suédois, pourtant universaliste, ne tient pas davantage compte de l'égalité de traitement. Tous les candidats au test national bénéficient certes des mêmes conditions d'examen mais seuls ceux qui justifient de plusieurs années d'expérience professionnelle obtiennent un bonus significatif (0,5 point en plus sur une note maximale de 2). La volonté d'égaleriser le traitement de tous les candidats semble ainsi caractéristique du modèle français.

IV.2. La lente émergence d'une réflexion sur le système d'admission

Compte tenu de la hiérarchisation du système d'enseignement supérieur et du caractère très académique des procédures de sélection en France, on aurait pu s'attendre, à l'image de l'Angleterre, à une focalisation sur le système d'admission. Pourtant, la France semble accorder davantage d'attention à garantir l'égalité stricte de traitement des candidats qu'à inscrire les procédures de sélection dans un système d'admission plus global.

La laborieuse mise en œuvre d'une procédure nationale d'inscription

En France, l'histoire mouvementée du système d'enseignement supérieur a progressivement contribué à la dualité actuelle entre les universités et les grandes écoles (Prost, 1968), ces dernières réputées former les élites scolaires et sociales, en particulier dans le domaine scientifique et commercial (Renaut, 2008). Tout au long du 20^{ème} siècle, la segmentation du paysage universitaire augmente à mesure que de nouveaux types de formations à visée professionnelle sont créés, notamment les STS en 1959, et les IUT en 1966 (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011).

Le gouvernement français régule indirectement le nombre d'étudiants admis dans les universités, mais celui-ci dépend en grande partie du taux de réussite au baccalauréat. Les étudiants poursuivent en effet, pour la très grande majorité, leurs études directement après ce diplôme. Depuis 2008, le portail « Admission Post-Bac » réunit la majorité des formations supérieures, dans lesquelles les étudiants se préinscrivent entre janvier et mars. En 2011, près de 721 000 candidats se seraient préinscrits et 277 000 auraient demandé conseil à travers ce

portail d'information. Le système s'élargit et s'améliore progressivement : les établissements sont ajoutés au fur et à mesure ; les notes commencent à être remontées automatiquement ; les dossiers sont en partie dématérialisés ; un outil de simulation permet de vérifier la possibilité d'obtenir une bourse sur critères sociaux. Ces éléments pourraient apparaître comme des détails sans importance, mais le déploiement de telles mesures, déjà largement répandues en Angleterre et en Suède, fonde en partie l'équité procédurale du système d'admission. La segmentation du système d'enseignement supérieur rend très difficile l'uniformisation des procédures d'inscription, dont la complexité du processus sur Admission Post-Bac et la mise en place tardive et progressive de ces outils sont des symptômes révélateurs.

Un système parcellaire d'information à destination des étudiants

La segmentation du système d'enseignement supérieur français (voir chapitre 2) empêche toute connaissance approfondie des procédures de sélection par les étudiants. En effet, aucune source d'information fiable et largement accessible ne rassemble toutes les informations sur les procédures de sélection qui sont pourtant multiples et hétéroclites. Il paraît ainsi difficile pour les étudiants : 1) de connaître précisément les critères de sélection des diverses formations auxquelles ils postulent et 2) d'évaluer leurs chances d'accès à ces formations. La sélection à l'Université sur la base du seul baccalauréat limite aussi la compréhension, par les candidats, des exigences scolaires requises pour réussir leurs études. Le baccalauréat constitue parfois une sélection formelle qui s'avérera, en réalité, non suffisante comme pour une grande majorité des bacheliers professionnels en échec à l'Université (Lemaire, 2011).

Les informations mises à disposition des candidats dans les autres pays couvrent également la qualité des études et de l'insertion¹⁰⁴. Jusqu'à récemment, les étudiants ne disposaient d'aucune donnée publique sur la qualité des études, le niveau scolaire des étudiants intégrés ou l'insertion des diplômés. Le manque d'instruments de mesure n'est pas en cause, si l'on considère l'étendue actuelle des données recueillies via le système d'information du ministère de l'enseignement supérieur, et des recherches menées sur les conditions de vie des étudiants (Observatoire national de la Vie Étudiante) et sur leur insertion (Céreq). Cette absence de données publiques se traduit par une grande diversité des niveaux d'information selon le type d'études. Depuis de nombreuses années, plusieurs magazines (Financial Times, Le Point, l'Étudiant, etc.) interrogent directement certaines grandes écoles (commerce et ingénieurs) afin de les classer. Pour les universités (IUT inclus) et les grandes écoles au contenu d'études plus académique, l'État ne diffuse aucune donnée, hormis, depuis 2010, pour l'insertion des diplômés à l'Université, mais dont la méthodologie et les résultats sont sujets à un âpre

¹⁰⁴ Il ne s'agit pas ici de nier le rôle joué par les dispositifs locaux d'information (journées portes ouvertes, salons étudiants, etc.) dans l'orientation des étudiants, qu'on retrouve d'ailleurs dans les trois pays, mais l'analyse des systèmes standardisés d'information des étudiants donne un point de comparaison national plus pertinent.

débat¹⁰⁵. Les STS font aussi depuis peu l'objet d'un classement, mais uniquement sur la réussite à l'examen (L'Étudiant).

Finalement, l'information en matière d'orientation et de débouchés constitue le point noir de la satisfaction des étudiants à l'égard de leurs études (Galland, 2011). Tout se passe comme si la logique de stricte égalité procédurale décrite auparavant suffisait à garantir l'égalité des chances, c'est-à-dire comme si celle-ci ne nécessitait ni une véritable application pragmatique du principe méritocratique à travers des procédures de sélection objectivées et uniformisées comme en Angleterre, ni un élargissement de l'accès à la compétition pour les études supérieures comme en Suède.

IV.3. La quête d'une justice procédurale parfaite au détriment de la seconde chance

Comme dans les deux autres pays, la valorisation des mérites autres que les performances scolaires initiales relève principalement de deux mécanismes : suivre une remise à niveau avant de reprendre des études supérieures ou être recruté dans une formation sur la base de critères extra-académiques. Pour autant, le système français a ceci de particulier que ces procédures alternatives de sélection se confondent avec la formation continue dans l'enseignement supérieur. De plus, les mécanismes institutionnels de reprise d'études supérieures, parce qu'ils sont multiples mais très dispersés et insuffisamment développés, concrétisent modérément l'idéal de la seconde chance.

La formation continue, le socle des procédures alternatives de sélection

Avant d'étudier ces mécanismes dans le détail, un détour rapide par la description du fonctionnement de la formation continue supérieure paraît nécessaire. En France, contrairement à l'Angleterre et à la Suède, les politiques publiques, tout autant que le monde éducatif, opèrent une distinction très nette entre formation initiale et formation continue. Dans les universités, les grandes écoles mais aussi les lycées, les formations supérieures sont parfois ouvertes aux candidats dits « en formation continue ». En général, ils doivent avoir quitté leur formation initiale depuis quelques années pour prétendre à une formation continue.

En France, la formation continue universitaire n'est pas seulement disjointe de la formation initiale dans les représentations, elle l'est aussi dans les pratiques de sélection, si bien qu'elle accueille les principales procédures alternatives à la sélection sur la base du mérite scolaire

¹⁰⁵ En octobre 2010, le Ministère de l'enseignement supérieur a publié une première évaluation nationale des taux d'insertion professionnelle des universités. La méthodologie a été fortement critiquée, notamment car les données n'ont pas été présentées "toutes choses égales par ailleurs".

initial. Tandis qu'en Suède et en Angleterre, les alternatives aux procédures de sélection fondées sur le mérite scolaire initial sont ouvertes à tous les candidats, elles concernent en France principalement ceux postulant pour une formation continue diplômante. Or, cette dernière occupe une place très réduite en France (Verdier, 2008). En 2008, 65 000 diplômes ont été attribués via la formation continue universitaire, ce qui représente par exemple, au niveau des universités, 9% des diplômes délivrés (Grille, 2011). L'ampleur limitée du développement de la formation continue révèle dès lors la faiblesse des procédures alternatives de sélection.

L'accès au supérieur grâce à ses mérites extra-académiques soulève la question de la validation des acquis professionnels (VAP). Nous l'avons vu, les mérites extra-académiques sont rarement valorisés, et souvent de manière dérogatoire ou anecdotique, dans les procédures de sélection des candidats en formation initiale. Pour les adultes souhaitant reprendre des études, les mérites extra-scolaires sont évalués dans le cadre de la « validation des acquis » dont on distingue deux mécanismes aux objectifs proches : la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui complète, depuis 2002, la validation des acquis professionnels (VAP) créée en 1985. Après avoir analysé un dossier explicitant les expériences professionnelles et personnelles du candidat, l'établissement délivre tout ou partie d'un diplôme (VAE) ou bien une dispense de diplôme pour accéder à une formation (VAP). Si l'on s'en tient à notre propos, notre intérêt se porte sur la VAP en tant que moyen d'accéder aux études supérieures à travers la prise en considération des mérites professionnels. D'après le Ministère de l'enseignement supérieur (Le Roux, 2010, p. 6), la VAP a concerné environ 18 500 personnes en 2008 et « toute expérience peut être prise en compte, qu'elle ait été acquise dans le cadre d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, dès lors que l'expérience professionnelle, qui doit être d'au moins trois ans, est en relation avec le diplôme visé. Les jurys qui délivrent les validations peuvent aussi être des prescripteurs : à défaut de la totalité de la certification, ils peuvent accorder des validations partielles et se prononcer sur le parcours restant à accomplir par le candidat pour obtenir la totalité de la certification. » En définitive, ce mécanisme de VAP paraît relativement limité pour être considéré comme une véritable alternative importante à la méritocratie scolaire¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Dans le cadre de la comparaison, et notamment avec l'*Open University* anglaise, on peut également analyser le rôle des formations à distance dans les solutions alternatives à l'évaluation des mérites scolaires. En France, les formations à distance relèvent principalement de trois types d'institutions : les universités elles-mêmes, le Centre national d'enseignement à distance (Cned) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). Premièrement, à l'inverse du cas anglais, aucune université ne s'est spécialisée sur cette forme d'études. Chaque université propose ses propres formations à distance, et aucune statistique nationale n'a pu être obtenue sur ce mode de formation. Deuxièmement, le Cned accueille environ 38 000 étudiants dans l'enseignement supérieur en 2010, principalement dans des STS (15 000) et les cursus de préparation aux concours enseignants (12 500). Troisièmement, le Cnam, probablement l'organisation qui se rapproche le plus de l'*Open University*, forme près de 100 000 étudiants en « Management et société » et en « Sciences industrielles et technologies de l'information », deux champs d'étude tournés vers le monde de l'entreprise privée. Au sein de ces spécialités, l'offre de formation est très étendue, incluant même le diplôme de doctorat. Le Cnam accueillant de nombreux étudiants plus âgés et/ou en emploi, les formations leur sont adaptées : en centre régional ou à distance, à temps plein ou en alternance, etc. Enfin, contrairement aux procédures de

Se remettre à niveau est possible mais demeure peu probable

Le baccalauréat est probablement le titre scolaire symboliquement le plus important en France. Le rattrapage de la formation secondaire dépend notamment de la possibilité d'obtenir, en formation continue, le diplôme du baccalauréat.

De ce point de vue, ne subsistent en France que des expérimentations, comme les cinq « micro-lycées »¹⁰⁷, ou des dispositifs singuliers et souvent uniques, comme le lycée municipal pour adultes de la ville de Paris, qui propose à quelques dizaines d'étudiants un parcours classique du baccalauréat général, de la seconde à la terminale, et dispense ses enseignements entre 18h et 22h. Le Cned permet également à près de 25 000 individus de poursuivre des études jusqu'au baccalauréat, mais à distance¹⁰⁸. De nombreux autres enseignements secondaires, plus ou moins formels, existent (notamment à travers les cours municipaux), mais sans pour autant permettre d'accéder à l'enseignement supérieur.

Hormis ce rattrapage de la certification initiale du lycée, un autre diplôme, équivalent au baccalauréat, donne droit d'entrer en Licence à l'Université : le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU)¹⁰⁹. Ce dernier confère les mêmes droits que le baccalauréat moyennant certaines conditions d'âge et/ou d'activité professionnelle. En particulier, il permet de postuler aux concours de la fonction publique de niveau baccalauréat. Deux options existent : l'option A, à dominante littéraire, et l'option B, à dominante scientifique, accueillant respectivement 82% et 18% des étudiants en DAEU. L'inscription à cette formation n'est ouverte qu'aux individus qui ne sont plus rattachés au système scolaire¹¹⁰. 13 100 personnes ont suivi cette formation dans les universités en 2004 (auquel on peut ajouter environ 2 000 élèves du DAEU au Cned), chiffre en relative progression depuis les années 1990. Le taux de réussite atteint 33% en un an et 41% en trois ans. Sur les 4 330 diplômés en 2003, 37% ont poursuivi des études supérieures, soit 1 600 étudiants (0,3% du nombre de bacheliers) (Rodrigues, 2006)¹¹¹. Le nombre restreint d'individus concernés par le DAEU en France ne fait finalement pas de ce diplôme une alternative réelle au niveau national pour reprendre des études supérieures. Par ailleurs, près de 70% des étudiants au DAEU sont âgés de moins de 30 ans. Le DAEU

sélection à l'entrée de l'*Open University*, l'accès à la plupart des formations à distance en France reste conditionné par l'obtention du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent. C'est pourquoi, la formation à distance en France constitue d'abord un mode d'études avant d'être un processus alternatif de sélection.

¹⁰⁷ Les « micro-lycées » accueillent des jeunes adultes, décrocheurs au lycée depuis quelques années. De ce fait, ces établissements sont à la frontière entre la formation initiale et continue.

¹⁰⁸ Les élèves s'inscrivant au baccalauréat en auditeur libre, le Cned ne peut évaluer le taux de réussite de ses élèves.

¹⁰⁹ Nous laissons de côté un autre diplôme donnant accès aux études supérieures, la capacité en droit, car il est encore moins répandu que le DAEU.

¹¹⁰ Les conditions sont précises en théorie. Il faut soit avoir interrompu ses études initiales depuis deux ans au moins, soit avoir au moins 20 ans et deux ans d'activité professionnelle, soit avoir au moins 24 ans.

¹¹¹ Dans notre perspective comparative, les candidats aux *Access Courses* en Angleterre sont 2,5 fois plus nombreux qu'en France et, surtout, les étudiants poursuivant des études supérieures après ce diplôme sont 7,7 fois plus nombreux qu'après le DAEU. En outre, le dimensionnement de ces deux systèmes, français et anglais, est incomparable à celui des *Komvux* suédois.

constitue davantage une formation pour les jeunes décrocheurs qu'un dispositif de remise à niveau accessible tout au long de la vie.

A titre d'illustration, l'université Paris 13 a délivré 424 DAEU en 2004, l'un des plus larges contingents au niveau national. De plus, elle propose aussi un « cycle d'intégration » préparatoire à l'entrée à l'Université ou au DAEU. Ce programme vise à inciter la reprise d'études des non-bacheliers (accès au DAEU) et des titulaires d'un bac pro (accès direct à l'université), dans les deux cas ayant arrêté leurs études depuis au moins 2 ans. Il comprend des modules de mathématiques, de français, d'anglais, de méthodologie et de « réflexion autour du projet ». Les universités peuvent ainsi proposer, de leur propre chef, d'autres solutions pour accéder à l'enseignement supérieur, mais sans déroger à la sélection sur le baccalauréat ou un diplôme équivalent.

La croyance dans une justice procédurale parfaite, un succédané à la seconde chance

En définitive, les dispositifs de reprise d'études sont finalement relativement nombreux en France. Malgré cela, ils demeurent sous-utilisés si l'on considère la part réduite des étudiants plus âgés dans l'enseignement supérieur (voir le chapitre 2). C'est pourquoi certains étudiants rencontrés, ici à l'université Paris 13, questionnent l'absence de seconde chance en France :

« J'ai des potes qui ont fait les cons toute leur scolarité, avec le bac limite, et un dossier... complètement nul, ça leur a fermé des portes. C'est vrai que c'est dommage parce que moi, une fois que j'ai eu le bac, que j'ai commencé à rentrer en Histoire Géo, j'ai commencé à comprendre que ça devenait quelque chose d'important pour moi. Mais c'est vrai que je trouve le système un peu dommage quand même. [...] Chaque personne est différente, et va avoir un déclic à un certain moment de sa vie. Et le déclic, pour moi, il est arrivé un peu tard, mais j'ai la chance d'être calme, de travailler vraiment le minimum, juste de quoi passer. Mais il y a des gens qui ne sont pas comme moi, qui ont peut-être un peu plus de difficultés, et je pense qu'il y en a maintenant qui le regrettent. »¹¹²

A partir du moment où la formation initiale offre, à travers le baccalauréat, une chance "juste" d'accéder à l'enseignement supérieur, garantir une seconde chance semble superflu. En effet,

¹¹² Ce "déclic" n'a pas été retrouvé chez d'autres enquêtés interrogés en France, notamment car nous n'avons pas pu rencontrer d'étudiants en formation continue et/ou plus âgés. A l'opposé du cas français, ce "déclic" est apparu chez plusieurs étudiants rencontrés en Suède et surtout en Angleterre. La faiblesse du taux d'accès des adultes aux études supérieures semble se nourrir elle-même, la relative absence d'étudiants âgés dans la société n'encourageant pas les adultes à poursuivre des études supérieures. En France, les étudiants plus âgés, souvent autodidactes, sont parfois perçus, en particulier s'ils sont issus d'un milieu populaire, comme « porteurs d'une 'inquiétante étrangeté' et, dans certains cas, de folie » (Fosse-Poliak, 1991, p. 572). Mais on ne peut s'empêcher de faire le parallèle entre le jugement généralement porté sur ces étudiants et leur faible représentation dans l'enseignement supérieur français. N'ayant pas rencontré d'étudiants de ce type en France, il est difficile d'actualiser les données de l'enquête de Fosse-Poliak, mais aucun sentiment d'"étrangeté" n'est ressorti des entretiens ou des observations tant en Suède qu'en Angleterre.

plus on croit que la stricte égalité de traitement assure l'équité de la compétition scolaire, plus le développement d'alternatives aux procédures traditionnelles semble inutile. En France, les établissements d'enseignement supérieur ignorent pour l'essentiel les mérites extra-académiques, puisque la mesure du mérite scolaire initial semble tout à fait adéquat pour évaluer les mérites individuels.

Cette valorisation des performances scolaires initiales a pour conséquence d'exalter la formation initiale avec encore plus de force. La formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur s'en trouve considérablement limitée (Verdier, 2008), à mesure que la formation initiale est intensément valorisée dans les processus de sélection mais aussi dans les carrières professionnelles (voir entre autres Bauer et Bertin-Mouro, 1995). Dès lors, la possibilité d'obtenir une seconde chance étant *de facto* restreinte, garantir l'égalité initiale de traitement des candidats devient d'autant plus nécessaire pour assurer la justice du système. Cette logique du "toujours plus" d'égalité de traitement implique une critique modeste du mérite scolaire. Dès lors, la stricte égalité républicaine ne participe qu'à renforcer et légitimer le principe méritocratique..

V. Conclusion

Au terme de cette analyse, les trois systèmes d'enseignement supérieur analysés semblent interpréter différemment le principe méritocratique et s'inscrire, plus globalement, dans des conceptions nationales de justice qui façonnent les procédures de recrutement des candidats aux formations supérieures.

En Angleterre, la justice en matière de sélection et d'admission relève d'une logique méritocratique que l'on pourrait considérer comme pragmatique, en raison de son attachement aux conséquences réelles du principe méritocratique et non à l'idéal qu'il recouvre. La méritocratie scolaire joue certes un rôle central dans la sélection, mais tout concourt à ne négliger aucune forme de mérite. Ainsi, les procédures de sélection, basées sur une logique individualiste, dans laquelle le mérite des candidats est évalué à l'aune de leur potentiel, contribuent à valoriser les multiples formes du mérite, y compris extra-scolaires. La plasticité de la logique méritocratique en Angleterre va jusqu'à ignorer, à la marge (avec l'*Open University*), toute évaluation objective du mérite, dans le but même d'apprécier, à sa juste valeur, l'ensemble des qualités intellectuelles et morales des individus (*worth*) qu'il est difficile de mesurer. C'est bien tout l'enjeu du système anglais : détecter le potentiel des individus, en restant toujours à la limite d'une procédure perçue comme trop subjective.

En Suède, la logique méritocratique est imprégnée par la visée égalitaire de la société. Toutes les formations supérieures recrutent leurs étudiants à partir de deux procédures principales, la moyenne générale au lycée et le test national d'aptitude, qui évaluent différemment le mérite des individus. La coexistence de ces deux procédures d'accès rend le jugement sur le mérite individuel moins absolu, pour au moins deux raisons. D'une part, la dualité des procédures de sélection promeut l'idéal de la seconde chance : en cas de difficultés scolaires au lycée, le test national d'aptitude offre une nouvelle chance d'accéder à l'enseignement supérieur. D'autre part, en montrant qu'aucune procédure de sélection ne permet de juger parfaitement du mérite des individus, ces deux procédures parallèles contribuent à délégitimer le principe méritocratique, à la faveur de l'idéal égalitaire. Il en va ainsi du modèle suédois : conserver les grands principes méritocratiques, mais les mettre en œuvre dans le but de relativiser leur portée réelle.

Quant au modèle français, sa logique méritocratique peut être qualifiée d'idéaliste, au sens où elle devient sa propre fin. Les procédures de sélection valorisent presque exclusivement les performances scolaires initiales – plus facilement objectivables – et s'inscrivent dans une logique universaliste. Ainsi, au sein de chaque filière d'études, la procédure est bien souvent unique et standardisée. La stricte égalité de traitement, poussée en France à son paroxysme, garantit à chaque candidat les mêmes droits formels de participer à la compétition scolaire. L'équité de la compétition est censée émerger de cette égalité initiale de traitement¹¹³, qui concourt à envisager les procédures de sélection comme "naturellement" méritocratiques. La méritocratie scolaire en vient à être sacralisée. Dès lors, le modèle français vise à approfondir toujours davantage la recherche du mérite scolaire, en visant l'égalité de tous devant des procédures universelles : c'est la République.

En définitive, chaque pays tente de répondre à sa manière à l'idéal méritocratique qui imprègne les sociétés modernes et, en particulier, leurs écoles. La vigueur des critiques à l'encontre du mérite ne doit pas donner l'impression d'une négation de ce principe : il s'agit toujours d'adapter cette norme méritocratique afin de mieux la réhabiliter et, dans ce cadre, la France semble occuper une place relativement singulière. En effet, elle ne parvient pas à se détacher de la méritocratie en tant que norme idéale, c'est-à-dire à accepter les limites de l'objectivation du mérite académique d'un individu. Dès lors, le modèle français vise à perfectionner la mise en œuvre formelle de la méritocratie scolaire sans jamais dépasser ou remettre en cause ce principe. Ce processus pourrait s'expliquer par le caractère psychologiquement fonctionnel très puissant de la croyance dans la méritocratie (Tenret, 2011*b*). Dubet (2004) décrit même le mérite comme une « fiction nécessaire » : une fiction si l'on considère que ce principe peut toujours être discuté, mais nécessaire car il rend les inégalités acceptables pour les individus. En matière d'admission dans l'enseignement supérieur, cela entraîne deux conséquences. Premièrement, plus on croit dans la méritocratie

¹¹³ Il faut bien entendre « initiale » comme le moment d'entrée dans l'enseignement supérieur. Le système en oublie ainsi les inégalités en amont de l'enseignement supérieur.

des procédures de sélection, moins il est nécessaire d'organiser un système d'admission rendant ces procédures réellement justes. Deuxièmement, plus on croit dans la méritocratie à l'école, moins il est nécessaire de développer d'autres alternatives au mérite scolaire initial. A l'inverse, les modèles suédois et anglais suggèrent que moins on idéalise la fiction de la méritocratie scolaire, plus il apparaît légitime de la dépasser. De fait, si la fiction méritocratique est nécessaire dans les trois pays, les Français y accordent une attention bien plus grande que leurs voisins Suédois et Anglais.

On peut d'ailleurs se demander si un même processus n'est pas à l'œuvre en matière d'insertion professionnelle. Si la logique méritocratique occupe une place essentielle dans l'accès à l'enseignement supérieur, elle joue aussi un rôle crucial dans l'accès aux positions sociales.

Chapitre 5 :

La juste utilité des études

La justice d'un système d'enseignement ne se mesure pas seulement dans les modalités de sélection et de financement des étudiants. Elle se manifeste également dans l'utilité des études et des diplômes : que vaudrait en effet une école parfaitement juste dont les diplômes ne vaudraient rien ? Après tout, en France comme en Angleterre et en Suède, on attend désormais des études supérieures qu'elles permettent une meilleure insertion professionnelle. Alors même que ces interrogations ne sont pas nouvelles, la crise économique, latente depuis les années 1970 et manifeste depuis 2008, n'a fait qu'accentuer les difficultés des titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur à s'insérer sur le marché du travail. Encore sont-ils largement préservés des affres du chômage et du sous-emploi grâce à leur diplôme¹¹⁴. Comment les études supérieures s'articulent-elles avec les emplois, et par quels mécanismes sociaux permettent-elles d'accéder à un emploi en Angleterre, en France et en Suède ? Le mérite professionnel émerge-t-il du mérite scolaire ? Quelle autonomie l'obtention d'un titre scolaire assure-t-elle aux diplômés de l'enseignement supérieur ? Finalement, quelles formes nationales de relation entre les études et les emplois pouvons-nous identifier, et quels enjeux de justice en découlent ?

Fidèle à notre démarche d'ensemble, divers matériaux ont été récoltés pour mener à bien notre démonstration¹¹⁵. Il nous faudra d'abord examiner les modèles de la relation entre les études supérieures et les emplois. En particulier, nous porterons notre attention sur les modes d'articulation entre les formations et le marché du travail, mais aussi sur la manière dont les études contribuent à préparer les diplômés à l'insertion professionnelle. Ce n'est que lorsque ces points auront été déterminés avec suffisamment de précision que nous pourrons alors identifier les conceptions de justice sous-jacentes à l'utilité des études dans les trois sociétés.

¹¹⁴ Pour la France, voir, par exemple, Calmand, Epiphane et Hallier, 2009).

¹¹⁵ A ce propos, notons dès à présent une limite, spécifique à ce chapitre, de nos entretiens. La partie microsociologique de l'enquête qualitative repose sur des entretiens avec des étudiants en fin de cursus et non avec des diplômés. On se place donc ici dans la période en amont de l'insertion professionnelle.

I. Des modèles contrastés de relation des études avec l'emploi

A la suite de Maurice, Sellier et Silvestre (1982), de nombreux travaux ont analysé les spécificités nationales et les « cohérences sociétales » en matière d'insertion professionnelle des jeunes (Lamanthe et Valette, 2011)¹¹⁶. Ce chapitre se situe dans le droit fil de ces analyses sur les interactions entre les dispositifs d'éducation et la régulation des marchés du travail. La focalisation sur trois pays permet d'approfondir cette perspective dans le champ de l'enseignement supérieur. Disons-le d'emblée, il ne s'agira nullement ici de prétendre révolutionner les typologies déjà réalisées sur les régimes nationaux de transition de l'école vers l'emploi. Notre souci consistera à préciser la nature de cette relation au niveau des études supérieures.

Dans tous les pays, les diplômés passent ainsi par un processus de « qualification professionnelle »¹¹⁷, par lequel ils incorporent les qualités nécessaires à leur future activité professionnelle et, singulièrement, dans leur premier emploi. Selon les pays, ces qualités découlent de l'obtention d'un titre scolaire ou encore de l'acquisition de compétences. Ces formes de qualification professionnelle se manifestent également dans des dispositifs variés de « passage »¹¹⁸ des études supérieures vers l'emploi, qui contribuent à transformer les étudiants en travailleurs. Le monde scolaire joue, selon les pays, un rôle plus ou moins central dans ces dispositifs, qui prennent dès lors des formes variées (stages, formation professionnelle après un concours, activité professionnelle à temps partiel, etc.).

Au travers de ces processus de qualification professionnelle et de ces dispositifs d'accès à l'emploi, deux logiques – du savoir vs. de compétence – s'opposent dans la manière dont les études qualifient les diplômés pour l'emploi. Dans la première, les connaissances théoriques acquises lors des études suffisent à s'insérer sur le marché du travail. Dans la seconde, des compétences mobilisables au travail sont nécessaires pour trouver un emploi. En France

¹¹⁶ Certains travaux identifient des « régimes nationaux de transition de l'école vers l'emploi » (Hannan, Raffé et Smith, 1997 ; Raffé, 2008) et de « convention d'éducation et de formation » en matière de formation professionnelle des jeunes (Verdier, 2001), de formation tout au long de la vie (Verdier, 2008) et d'orientation scolaire et professionnelle (Verdier, 2010).

¹¹⁷ Nous préférons parler du terme plus générique de « qualification professionnelle » plutôt que de « professionnalisation », notion qui procède d'une catégorie de pensée trop française pour devenir un concept opératoire et qui a vu sa signification varier profondément ces dernières années (Agulhon, 2007). Alors que dans le contexte britannique, la *qualification* désigne le « diplôme » français (Méhaut et Winch, 2009), le terme français de « qualification » fait référence aux caractéristiques du poste de travail et/ou de l'individu, renvoyant à la notion anglaise de *skills* (Rainbird, 1995), les travailleurs et les emplois pouvant être *skilled* (travailleur ou emploi qualifié), *deskilled* (travailleur déqualifié) ou *unskilled* (emploi non qualifié) (Méhaut et Winch, 2009).

¹¹⁸ L'analyse de la relation entre les études supérieures et les emplois soulève de nombreuses questions sémantiques qui sont traitées au fil de la démonstration. Ainsi parlera-t-on, de manière générique, de « passage » des études supérieures vers l'emploi, et non d'« insertion », terme dont nous verrons qu'il correspond davantage à la situation française. De même, la terminologie « relation formation-emploi » relève d'une conception française du lien entre les études et l'emploi.

comme ailleurs en Europe, on peut constater une évolution générale d'un paradigme des savoirs (dans le monde de l'éducation) et des qualifications (dans le monde du travail) vers un paradigme des compétences¹¹⁹ (Ropé et Tanguy, 1994). Dans ce contexte changeant, quelles conceptions de la « qualification professionnelle » les trois sociétés étudiées mobilisent-elles et par quels dispositifs d'articulation des études supérieures avec l'emploi se traduisent ces conceptions ?

1.1. En Angleterre, des études supérieures au service de l'employabilité des étudiants

Une transition directe des études vers l'emploi

Le modèle d'éducation libérale, dont les universités anglaises sont imprégnées, promeut la recherche d'un savoir désintéressé et entre ainsi en contradiction avec l'idée de professionnalisation telle qu'on l'entend en France. Les formations universitaires s'efforcent de développer les capacités intellectuelles et la culture générale des étudiants, dans le but de leur permettre d'affronter de manière efficace et innovante des situations variées. En un mot, « parce qu'ils sont conformateurs et non libérateurs, restrictifs et spécialisés et non généraux et ouverts, la formation professionnelle et les savoirs utilitaires n'ont pas leur place à l'université. » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 137)

Ce modèle historique est certes à nuancer. Le système anglais évolue en effet vers une plus grande professionnalisation des formations supérieures (Barnett, 1994), transformation qui semble s'accélérer (Mayhew, Deer et Dua, 2004). Pour autant, cette évolution se manifeste très peu par des dispositifs d'insertion professionnelle intégrés au sein de la formation, à l'instar du stage en France. Dans l'enquête Reflex, les étudiants britanniques sont parmi les moins nombreux à avoir pris part à un stage (31,7% contre près de 83,9% pour la France¹²⁰) et affichent une des durées totales d'expérience professionnelle pendant les études (emploi en lien ou non avec les études, stage, volontariat, expérience à l'étranger) les plus faibles (Allen et van der Velden, 2007). Lorsque les étudiants réalisent des stages, ils durent quelques semaines et ont alors pour fonction de prendre contact avec un milieu professionnel donné et

¹¹⁹ Aucune définition de la notion de compétences ne fait l'objet d'un consensus parmi les chercheurs. Le découpage habituel entre savoirs, savoir-être et savoir-faire semble l'opérationnalisation la plus pertinente pour distinguer les logiques de qualification professionnelle (Stroobants, 1994). Nous reprenons ici à notre compte les définitions qu'en donnent Lessard et Bourdoncle (2002, p. 134) : « le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ; l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ; la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être). » Les savoir-faire renvoient ainsi davantage aux compétences professionnelles acquises alors que les compétences transversales découlent généralement de l'acquisition de savoir-être.

¹²⁰ Donnée non disponible pour la Suède.

non d'acquérir des compétences professionnelles, comme l'exemplifie le cas des futurs banquiers d'affaires à l'université d'Oxford (voir encadré n°5). Jary, Edmunds *et al.* (2010, p. 87) mettent ainsi en évidence que, quelle que soit la spécialité (sauf peut-être les médecins et les ingénieurs), « l'implication des étudiants dans leur discipline à l'Université ne constitue pas pour la majorité d'entre eux un processus de 'transformation' en sociologue, en historien ou en mathématicien. A tout le moins, cela ne revient pas à acquérir une identité professionnelle. » Ce n'est donc pas dans le cadre scolaire qu'on devient un professionnel, mais l'Université ouvre à une diversité de métiers, desquels le diplômé pourra devenir, avec la pratique, un professionnel.

Encadré n°5 – Comment devient-on banquier d'affaires ou consultant en stratégie ?

La banque d'affaires et le conseil en stratégie représentent les deux carrières les plus fréquentes parmi les étudiants interrogés en Économie et Management, mais les dispositifs d'accès à l'emploi qui y conduisent varient dans les trois études de cas.

A l'université d'Oxford, les étudiants suivent des stages de sensibilisation, d'une durée d'une à deux semaines, pendant les vacances scolaires. Ce stage est l'occasion, pour l'entreprise, d'identifier les étudiants prometteurs en vue de leur faire une proposition d'embauche, et, pour l'étudiant, de bénéficier d'un moment privilégié de réflexion sur son avenir professionnel. Dans le cas de la banque d'affaires et du conseil en stratégie, le stage permet aux étudiants d'apprécier la charge de travail (très élevée dans ces métiers) et la qualité de l'environnement de travail (ambiance, challenge intellectuel, etc.).

A HEC, le stage représente, tout comme à Oxford, une interface privilégiée de la mise en relation des étudiants avec le monde du travail. Pour autant, le stage procède en France d'une logique tout à fait différente. Les stages (souvent deux ou trois stage en fait, voire davantage) durent plus longtemps (généralement six mois) et ont pour objectif d'acquérir une première expérience professionnelle. Compte tenu des responsabilités que ces stages longs impliquent, l'étudiant est placé en situation réelle et développe ainsi des compétences professionnelles spécifiques au métier et au champ professionnel dans lequel il évolue.

A l'école de commerce de Stockholm, le dispositif le plus répandu parmi les étudiants rencontrés consiste à travailler à temps partiel dans un emploi fortement qualifié. Ce dispositif, qui prend place à côté des études, permet à la fois une réflexion sur son avenir professionnel et l'acquisition d'une première expérience professionnelle. Ce mécanisme combine une expérience de long terme et un engagement à la marge des études, faisant de l'étudiant un observateur davantage qu'un salarié au même titre que les autres.

A la croisée de ces trois mécanismes, et en raison de la logique d'internationalisation propre aux formations des élites économiques managériales (de Saint Martin et Gheorghiu, 1997 ; Lazuech, 1999), le stage d'été (*summer internship*), un dispositif à mi-chemin entre les modèles français (professionnalisant) et anglais (découverte), est notamment prisé par les étudiants étrangers (dont français et suédois) immigrant à Londres, une des premières places financières dans le monde, le temps de quelques mois.

Le passage de la formation à l'emploi ne constitue qu'une transition d'un monde social à l'autre ; on ne peut pas identifier d'entre-deux, de période intermédiaire d'insertion, mi-études mi-travail, comme c'est le cas en France (voir *infra*). Du statut d'étudiant, on accède directement au statut de travailleur. Le rôle restreint dévolu à l'institution scolaire dans le processus d'accès aux emplois est caractéristique d'une logique « marchande » (Verdier, 2010) dans laquelle la relation entre travailleurs et employeurs est plus directe. La transition vers l'emploi s'inscrit alors dans le cadre de la formation continue, formelle et informelle chez l'employeur, en vue d'améliorer les compétences individuelles des travailleurs (Little et Arthur, 2010). Du point de vue de la qualification professionnelle, ce passage constitue ainsi

une transition entre, d'un côté, l'acquisition de savoirs et de compétences transversales pendant la formation universitaire et, de l'autre côté, l'acquisition de nouvelles compétences transversales et professionnelles dans le monde du travail. Ce continuum est marqué par la même finalité : développer son capital humain.

L'employability, une logique que les étudiants anglais s'approprient diversement

S'il n'existe guère de dispositifs particuliers articulant les études supérieures et les emplois en Angleterre (stages ou autre), c'est que les formations supérieures intègrent la préoccupation de la logique des compétences au sein même de leur curriculum. Les universités doivent ainsi favoriser l'employabilité (*employability*) de leurs étudiants, entre autres en leur apprenant à s'autogérer (*self-management*), à résoudre des problèmes (*thinking and solving problems*), à comprendre un secteur d'activité (*understanding the business*), à travailler en groupe et à communiquer (*working together and communicating*)¹²¹. Cette logique d'employabilité ne consiste pas à développer des compétences spécifiques à un métier ou à un champ professionnel, mais à constituer un corpus de compétences transversales permettant d'être employable dans la plupart des métiers d'encadrement et d'expertise. Ainsi, les universités anglaises ne s'attardent guère sur les savoir-faire professionnels, qui ne sont pas gage d'employabilité à long terme. En effet, dans l'optique anglaise, seule une formation intellectuelle et générale assure une préparation professionnelle véritablement efficace. La notion d'employabilité embrasse certes des compétences plus larges que les savoir-faire, mais se cantonne aux savoirs « utiles » pour le marché du travail, aux *personal, transferable skills* (Bradshaw, 1985), terminologie devenue commune en Angleterre (Ainley, 1994).

Cette logique d'employabilité implique que les compétences sont puisées bien au-delà des seuls enseignements formels. Ce n'est pas seulement au travers des cours qu'on apprend, car toutes les expériences extra-académiques des étudiants contribuent à développer leur employabilité. L'intérêt des études n'est pas nécessairement d'exceller dans une discipline, mais bien d'acquérir un ensemble de qualités comportementales et cognitives que les recruteurs associent au fait d'avoir suivi des études supérieures. D'ailleurs, une majorité des étudiants vont jusqu'à affirmer que ces activités extra-académiques ont davantage contribué que la formation elle-même à leur apporter des compétences utiles pour trouver un emploi

¹²¹ Un rapport des pouvoirs publics (UKCES, 2009) décline ainsi ces compétences transversales au cœur de la notion d'employabilité. Cette logique est par ailleurs cohérente avec l'augmentation récente des frais de scolarité, l'utilité sur le marché du travail pouvant, en définitive, se mesurer via le rendement économique individuel des études (voir chapitre 3). Cette rationalité sociale, à la base de la réforme du financement (Browne, 2010), imprègne tous les rapports publics sur l'enseignement supérieur. Un rapport récent suggère ainsi que : « les étudiants devraient quitter l'université mieux équipés avec une large palette de compétences favorisant leur employabilité. Chaque université devrait pouvoir démontrer comment elle prépare ses étudiants pour l'emploi, notamment en développant, dans le lieu de travail, des compétences comme travailler en équipe, appréhender le secteur d'activité ou communiquer efficacement. Cette information devrait aider les étudiants à choisir des formations qui maximisent le rendement de leurs études supérieures. » (DBIS, 2009, p. 13)

(NUS, 2011a). Au-delà des enseignements, les étudiants anglais doivent ainsi se faire acteurs de la construction de leur employabilité. A cette fin, ils mettent à profit leurs activités extra-scolaires (emplois étudiants ou qualifiés à temps partiel, expériences associatives notamment) dans le but de « *muscler leur CV* » (*build up your CV* comme l'expriment certains enquêtés). C'est ainsi que, parmi les étudiants en Histoire, ceux qui se destinent à enseigner ont tous déjà occupé un poste non titulaire d'enseignant ou d'assistant d'éducation (voir encadré n°6).

La manière dont les étudiants se saisissent de cette logique d'employabilité varie cependant considérablement en fonction des universités (Ainley, 1994). Dans une ancienne *polytechnic*, à visée locale, et dans une université de recherche de haut niveau, les étudiants ont en commun d'avoir davantage développé leurs facultés cognitives et sociales que leurs compétences proprement professionnelles. Pour autant, les étudiants de l'université de recherche ont davantage appris de leur expérience académique. En effet, leur origine sociale les a dotés du capital utile pour tirer un plus grand profit de leur formation. L'analyse comparée de nos études de cas ne peut que confirmer la diversité d'expériences des études en vue d'améliorer son employabilité. A l'université de l'Est de Londres, l'âge des étudiants rencontrés est un facteur décisif de variation des manières d'apprendre. Les plus âgés, en raison de leur expérience professionnelle, possèdent déjà des compétences transversales fortes. Dès lors, ils gagnent en employabilité au travers des enseignements formels. A l'inverse, les plus jeunes recherchent ces compétences génériques dans une expérience académique multiforme, composée d'enseignements formels mais aussi d'un curriculum informel et d'activités extra-académiques. Néanmoins, à l'inverse des étudiants à l'université d'Oxford, qui bénéficient d'un environnement entièrement dévolu à l'amélioration de l'expérience étudiante, l'université de l'Est de Londres, en s'adaptant à son public très hétérogène (voir également le chapitre 6), offre une palette d'activités très large mais moins focalisée sur ces apprentissages informels.

I.2. En Suède, l'imbrication des études et des emplois, clef de voûte du *bildning*

Des parcours d'études articulant les activités scolaires et salariées (alternance, temps partiel)

Le passage des études supérieures à l'emploi en Suède est le fruit d'une élaboration individuelle et très progressive. En effet, les étudiants acquièrent, tout au long de leur parcours d'études, une expérience professionnelle qui prend deux formes principales : l'alternance entre des périodes d'études et des périodes d'emploi, et le travail à temps partiel à côté des études. Dans la figure présentée ci-après apparaît ainsi la totalité des parcours des

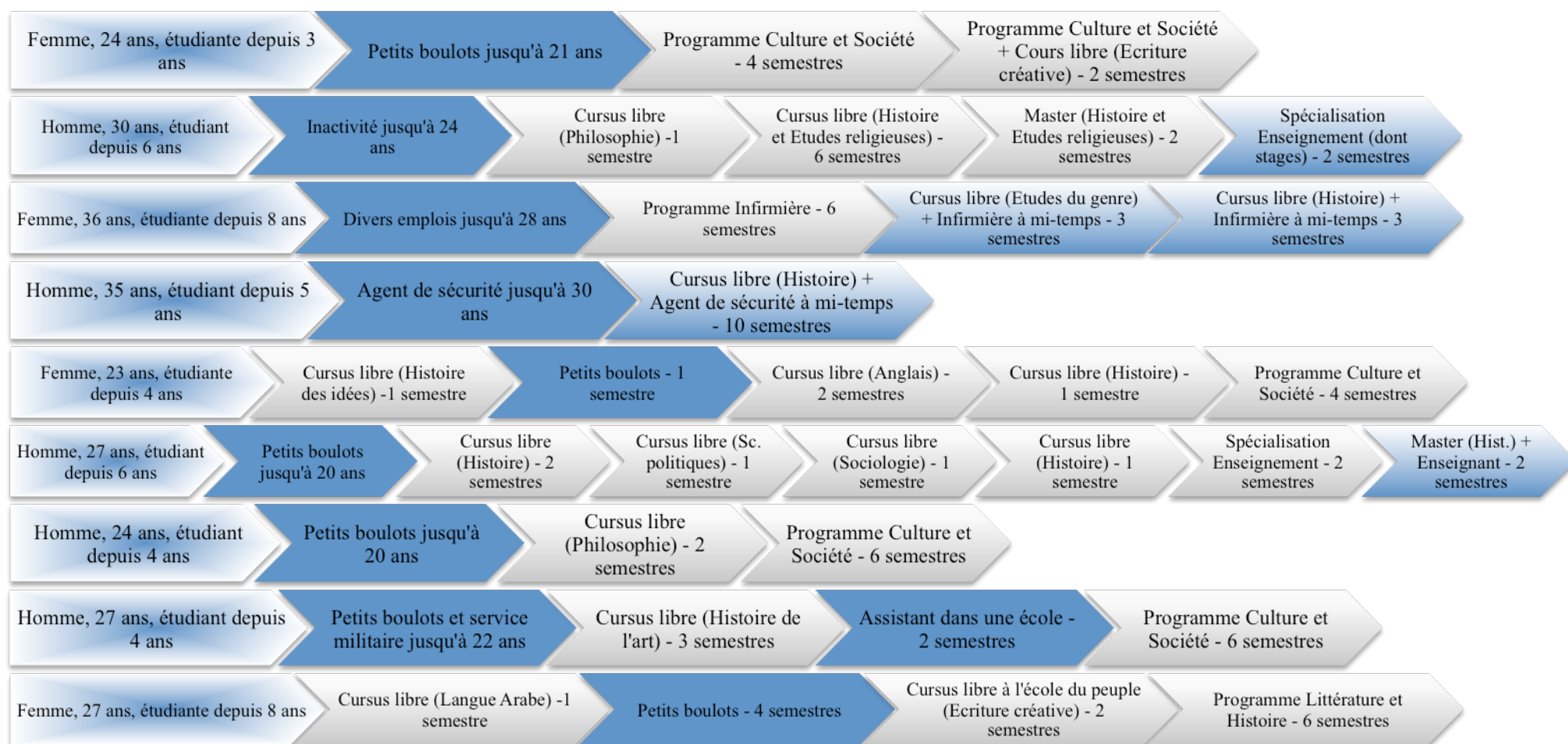
étudiants rencontrés au collège universitaire de Södertörn depuis la fin de leurs études secondaires supérieures. Ce schéma illustre bien cette construction progressive des parcours scolaires et professionnels, dans lesquels l'emploi joue en réalité deux rôles distincts et successifs dans le temps, selon qu'il soit qualifié ou non.

Dans un premier temps, souvent avant le début des études ou dans les premières années, les étudiants occupent des emplois peu qualifiés. Les étudiants attribuent plusieurs fonctions à ces emplois : une fonction "motivationnelle", rappelant la douceur du statut d'étudiant relativement à celui de salarié ; une fonction financière, en économisant en vue des dépenses à assumer pour étudier ; enfin, une fonction d'orientation scolaire, en donnant aux individus le temps de la réflexion sur leur projet d'études supérieures. D'ailleurs, exercer une activité professionnelle avant même le début des études ne constitue pas un accident de parcours ou une forme d'indécision, mais plutôt une amorce rationnelle de la vie d'adulte.

Dans un second temps, pendant les études et de manière privilégiée en fin de cursus, les étudiants occupent des emplois plus qualifiés, en rapport avec leur formation (voir l'exemple des étudiants qui se destinent à l'enseignement dans l'encadré n°6). Ces expériences assurent une fonction d'orientation et d'insertion professionnelle et peuvent prendre plusieurs formes. Les stages existent, mais ils restent beaucoup moins répandus que les emplois à temps partiel. D'ailleurs, à la fin de leur formation, les étudiants suédois continuent fréquemment – et beaucoup plus que dans les autres pays – à exercer l'emploi occupé, souvent à temps partiel, pendant leurs études (Petersson, 2007)¹²². Ainsi, pour les étudiants en Management rencontrés en Suède (voir encadré n°5), l'acquisition d'expériences professionnelles à côté de la formation contribue à préparer les étudiants aux principaux champs professionnels désirés (banque d'affaires, conseil en stratégie). Par exemple, un des étudiants rencontrés à l'école de commerce de Stockholm a cumulé un semestre à dispenser des cours de mathématiques et de marketing (emploi non qualifié à temps partiel), un semestre à travailler dans le conseil en ressources humaines (emploi qualifié à temps partiel), la création d'une entreprise pendant une année (emploi qualifié à temps partiel), un stage de quatre mois en marketing (emploi qualifié à temps plein), deux années à gérer un portefeuille d'action pour des particuliers (emploi qualifié à temps partiel), un stage d'été dans une société de conseil en stratégie (emploi qualifié à temps plein). Peu d'étudiants ont accumulé autant d'activités variées à côté de leur formation, mais son cas illustre la diversité des emplois occupés par les étudiants suédois et la prépondérance des emplois qualifiés à temps partiel.

¹²² Environ 41% des étudiants en Suède poursuivent à exercer la même activité professionnelle, très souvent qualifiée, après la fin de leur formation.

Figure n°1 – Parcours individuels, à partir de la fin du lycée (19 ans), des étudiants en Histoire rencontrés au collège universitaire de Södertörn



Légende : Les individus sont en études (gris), ou bien en activité / recherche d'emploi (bleu), ou encore en cumul études / emploi qualifié (dégradé).

Note : N'apparaissent pas ici les emplois alimentaires occasionnels. Pour les études, on distingue le niveau Licence, qu'il soit par cursus libre (l'étudiant choisit une matière au début de chaque nouveau semestre) ou par programme (prédéfini par l'université), et le niveau Master.

Ce passage des études supérieures vers l'emploi, sous la forme d'une construction progressive tout au long des études, est typique de la logique universaliste de l'orientation scolaire et professionnelle (Verdier, 2010). Cette « orientation intégratrice au service de parcours individualisés » (p. 116) est marquée par des allers-retours entre la formation et l'emploi, offrant constamment aux individus, devenant acteurs de leur parcours de vie, une nouvelle chance de reprendre des études et de changer d'orientation. Cette logique renvoie à un référentiel d'action publique qu'on pourrait qualifier de social-démocrate et qui « consiste surtout à refuser que les problèmes d'emploi soient traduits en problèmes de formation. » (Maroy, 2000, p. 49) En même temps que l'éducation est autonome vis-à-vis du marché du travail, elle s'inscrit aussi, avec l'emploi, dans une co-construction du parcours individuel.

Encadré n°6 – Comment devient-on enseignant à l'école secondaire ?

Les modalités du passage des études vers un emploi d'enseignant, notamment au niveau secondaire, carrière vers laquelle se dirigent une partie des étudiants rencontrés en Histoire dans les trois pays, varient fortement selon les pays.

En Angleterre, les enseignants doivent valider une certification pour obtenir un poste d'enseignant qualifié dans le secteur public (*qualified teacher status*). Les futurs enseignants disposent de deux modes de certification. Dans le premier cas, plus adapté aux étudiants en formation initiale, la certification (*postgraduate certificate in education*) peut être obtenue, à la suite d'une licence, via un diplôme universitaire de niveau Master alternant études et stages pendant une année. Dans le second cas, qui concerne plutôt les étudiants en formation continue, l'individu fait des démarches pour obtenir un poste d'enseignant « non qualifié ». Dans le même temps, il suit des enseignements universitaires pour obtenir une certification (*professional certificate in education*) qui n'est pas reconnue au niveau Master. Quant à la formation dispensée aux futurs enseignants en école primaire, les diplômés doivent aussi être titulaires d'une licence en sciences de l'éducation. Dans tous les cas, les futurs enseignants interrogés ont tous occupé, à un moment ou à un autre, un poste d'enseignant non titulaire ou d'assistant d'éducation.

En Suède, la formation varie selon le type d'enseignement (primaire ou secondaire, spécialisé ou professionnel). Pour l'enseignement spécialisé dans le secondaire, les futurs enseignants étudient souvent deux disciplines principales ainsi que la pédagogie (trois semestres pour chacune de ces trois matières). Bien que cela soit en discussion (Ambassade de France en Suède, 2010), il n'existe pas encore de véritable certification nationale pour devenir enseignant. Chaque université offre un ou plusieurs programmes dédiés comprenant les enseignements disciplinaires et pédagogiques ainsi que, dans certains cas, une expérience en milieu scolaire et un mémoire de recherche. Mais la validation des enseignements s'inscrit souvent dans un parcours d'études relativement libre. Le stage n'est pas obligatoire dans toutes les universités mais les étudiants suédois rencontrés projetant de devenir enseignant ont tous occupé, à un moment ou à un autre, un poste de non titulaire à côté de leurs études. Les écoles de base (jusqu'à 16 ans) et les lycées recrutent les diplômés de manière autonome. Par ailleurs, les enseignants non titulaires peuvent prétendre à une validation de leur expérience à la condition de compléter leur parcours avec 60 crédits universitaires, soit l'équivalent d'une année universitaire à temps plein.

En France, une formation disciplinaire en trois ou quatre années ouvre le droit de participer à un concours (notamment le Capes, le Caplp et l'Agrégation) puis, pour les admis, à une formation professionnelle dont l'objet est de préparer, par la théorie et la pratique, au métier d'enseignant. La réforme de 2009, et son réajustement en 2012 ont rendu le fonctionnement du système plus complexe et instable. Malgré tout, les concours demeurent encore ancrés dans une logique disciplinaire, et n'ont guère permis de développer la mise en pratique ou la formation à la pédagogie.

C'est pourquoi le cas suédois évoque davantage l'idée d'un « parcours » d'insertion fondé sur l'orientation scolaire et professionnelle. Si la désignation sémantique n'est pas uniforme dans les trois pays, on parle plus souvent d'« insertion » en France, de *transition* en Angleterre et d'*etableringen* en Suède. Les connotations qui entourent ces trois termes varient

considérablement. Le terme d'« insertion » suggère une action presque passive de l'étudiant, une étape transitoire avant l'accès au marché de l'emploi. Le terme de *transition* évoque l'idée d'une attitude relativement active de l'étudiant et d'un moment, plus qu'une période de temps, où l'on passe du statut d'étudiant à celui de travailleur. Enfin, dans le cas suédois, « s'établir » sur le marché du travail exprime plutôt l'idée d'un parcours issu d'une construction de long terme du passage des études vers l'emploi. Les étudiants y jouent un rôle actif en s'installant sur le marché du travail. Le parcours dépend des actions du passé, mais il peut toujours être réorienté par l'individu, car l'orientation scolaire et professionnelle (qui forme un ensemble cohérent), loin d'être figée une fois pour toutes, se réalise tout au long de la vie.

L'acquisition d'un ensemble unifié de savoirs pluridisciplinaires, la clé de l'entrée dans une profession

Dans un tel parcours, on aurait peine à imaginer que la qualification professionnelle prenne une signification confinée aux seuls savoir-faire. Bien au contraire, elle est ancrée, en Suède, dans le paradigme des savoirs. La qualification professionnelle résulte en effet de la formation, non pas qu'elle intègre la préparation à un métier, mais que les connaissances théoriques qu'elle procure permettent d'améliorer l'efficacité des diplômés sur le marché du travail. A l'instar du cas anglais, il importe davantage de conférer aux étudiants des compétences transversales, car elles seules garantissent la qualification professionnelle sur le long terme. Pour autant, le mécanisme de transformation des savoirs en compétences n'est pas le même qu'en Angleterre. Plutôt que l'acquisition de capacités intellectuelles ou de culture générale, c'est bien plutôt l'application de savoirs académiques à une pratique professionnelle qui permet de développer des compétences transversales. Si les compétences recherchées ne relèvent pas d'un ordre strictement professionnel, elles valent principalement au travers de leur mise en œuvre dans le cadre du travail. L'imbrication très forte des activités scolaires et salariées (voir *supra*) permet ainsi de combiner l'acquisition des savoirs avec leur application concrète.

En la matière, le système suédois d'enseignement supérieur et de recherche a largement été influencé par le modèle de l'Université humboldtienne. La recherche de la vérité s'y voit accorder une place centrale. C'est en recherchant le savoir pour lui-même que l'homme pourra s'accomplir. Dès lors, l'acquisition du savoir par la recherche réside au cœur de l'idéal de professionnalisation des formations universitaires. En d'autres termes, « le savoir forme » : il apporte non seulement un niveau supérieur de connaissances et de compétences transversales, mais il prépare aussi directement à un métier puisque c'est bien l'acquisition des savoirs qui permettra réellement d'être innovant dans son champ professionnel (Drèze et Debelle, 1968). Ainsi, « contrairement à la conception libérale de l'université, qui affirmait une incompatibilité de nature entre formation universitaire et formation professionnelle, la

conception de l'université vouée à la science trouve une parenté essentielle entre ces deux types de formation, leur engagement commun dans la recherche scientifique. » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 140).

A l'instar de la distinction traditionnelle dans la langue allemande entre *Ausbildung* et *Bildung*, on discerne en Suède l'*utbildning* du *bildning* (Liedman, 1993). Le premier terme renvoie à une préparation à un champ spécialisé alors que le second revêt une signification plus globale de la formation, en tant que résultat final et global d'un processus éducatif. En Suède, les universités s'efforcent d'apporter une *bildning* aux étudiants. Par l'acquisition d'un ensemble unifié et pluridisciplinaire de savoirs, l'éducation forme à un métier, non pas tant qu'elle transforme l'individu en professionnel, mais qu'elle donne les clés de l'amélioration de sa pratique professionnelle tout au long de la vie. Depuis les années 1960, « toutes les formations supérieures doivent viser à apprendre aux étudiants des compétences professionnelles. En Suède, aucune formation à ce niveau d'études ne vise uniquement à la 'consommation' ou à 'élargir ses perspectives'. » (Premfors et Ostergren, 1978, p. 61). La grande réforme de 1977 poursuit cet objectif qui ne sera plus remis en question : « Toutes les formations supérieures devaient être de nature professionnelle, mais pas étroitement professionnelle au sens où un métier viendrait à l'esprit pour chaque formation. Plutôt, beaucoup d'entre elles devaient viser un large secteur du marché du travail et certains programmes devaient être élargis pour être moins professionnels. » (*ibid.*, p. 58) Cette ambivalence de l'enseignement supérieur touche tout autant les objectifs assignés aux études supérieures par la société – émanciper les citoyens mais aussi préparer des professionnels – et par les individus eux-mêmes – s'épanouir tout en s'insérant dans le travail. Pour ainsi dire, le modèle suédois de formation s'efforce de réconcilier la quête de la vocation et de la professionnalisation qui, au sens noble du terme, s'inscrit parfaitement dans la conception du métier comme une fin en soi (*Beruf*) (Weber, [1904/1905] 2004).

En définitive, il convient de ne pas mettre sur un piédestal un modèle qui, s'il a jamais existé sous une forme relativement pure, n'a guère pu durer en raison de la demande de professionnalisation déjà largement prégnante au 19^{ème} siècle (Torstendahl, 1993). Néanmoins, il subsiste encore en Suède une logique de qualification professionnelle qui privilégie l'acquisition de savoirs généraux, sans exclure la recherche d'autres compétences plus transversales ou professionnelles.

I.3. En France, la pré-professionnalisation comme résultat de la persistance de la pensée "adéquationniste"

La notion de « professionnalisation », telle qu'on l'entend en France, ne trouve pas, en Suède comme en Angleterre, de traduction aisée. De ce fait, les cas anglais et suédois permettent de

mettre en discussion cette notion, et notamment l'existence d'un référentiel "néo-libéral" qui pousserait à la professionnalisation. Nous cherchons ici à mettre en lumière en quoi elle résulte davantage de la persistance de la pensée "adéquationniste" en France, qui fait, d'ailleurs, du passage des études à l'emploi une question d'"insertion professionnelle".

Des concours et des stages au service de l'"insertion professionnelle"

La singularité du cas français réside dans l'existence d'une période temporaire, entre les enseignements formels et l'accès à l'emploi, qui relève à la fois de la formation et de l'emploi : c'est l'"insertion professionnelle". A l'inverse, les diplômés accèdent directement au marché du travail en Angleterre, et le passage des études à l'emploi en Suède s'inscrit dans un continuum imbriquant activités scolaires et salariées. En France, cette période de la « prime insertion professionnelle » (Lima, 2008) est en grande partie internalisée au sein de la formation supérieure, le curriculum prévoyant une période de stage, ou débouchant explicitement sur des concours de la fonction publique menant eux-mêmes à une formation professionnelle parsemée de stages.

Près de 74% des sortants de l'enseignement supérieur ont ainsi réalisé un stage au cours de leurs études (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009). Les stages sont bien plus répandus en France qu'en Angleterre et qu'en Suède¹²³. Surtout, ils sont beaucoup plus longs et ne remplissent pas la même fonction sociale. Il est possible de distinguer plusieurs types de stages dans l'enseignement supérieur, à partir de la typologie réalisée par Pelpel (1989 et 2001) : 1) le « stage de sensibilisation », dont la durée n'excède pas quelques semaines, permet à l'étudiant de prendre contact avec un milieu professionnel ; 2) le « stage en situation », dont la durée s'étale d'un à plusieurs mois, consiste à participer à l'activité de l'organisation, mais dans le cadre de l'exécution de tâches sans responsabilité particulière ; 3) lors d'un « stage en responsabilité » dont la durée atteint parfois une année, l'étudiant est tenu d'occuper un emploi dont les responsabilités lui incombent au même titre qu'à un salarié ordinaire. L'enseignement supérieur français témoigne d'un développement important des stages en responsabilité. En effet, parmi les sortants de l'enseignement supérieur ayant effectué un stage, près de 43% ont réalisé un stage d'une durée supérieure à trois mois (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009). Enfin, ce dispositif s'est véritablement institutionnalisé dans le cadre scolaire, puisque le stage était, en 2004, obligatoire au sein du cursus pour 71% des sortants de l'enseignement supérieur ayant effectué un stage (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009). Parmi nos études de cas, cette logique de professionnalisation au travers du stage long atteint son paroxysme à HEC (voir l'encadré n°5 sur la façon dont on devient banquier d'affaires ou consultant en stratégie). Cet étudiant qui, comme la plupart de ses

¹²³ Voir *supra* pour l'Angleterre (enquête Reflex). Aucune donnée statistique précise et fiable sur les stages n'a pu être trouvée pour la Suède. L'enquête qualitative montre tout de même que le développement de ce type de dispositif n'y connaît pas d'ampleur équivalente.

camarades, a effectué une « année de césure » en entreprise entre la deuxième et la troisième année, raconte cette année parsemée de quatre stages :

« - Tu as fait des stages pendant cette année ?

- Oui, j'ai fait quatre stages. Sur quatorze mois, je n'ai pris que deux semaines de vacances. J'ai commencé par retourner chez S., j'avais déjà fait un stage chez eux l'été précédent, une étude de marché sur des résidences médicalisées pour des handicapés et des personnes âgées, un travail qui avait du sens pour moi. [...] Ensuite, pendant cinq mois et demi, j'ai fait de l'audit financier chez M., parce qu'on m'avait dit que c'était un excellent troisième cycle, une nouvelle formation, une nouvelle école. Oui, parce qu'on apprend la rigueur, pour peu qu'on ne l'ait pas. Et parce qu'on apprend à "prendre cher" au niveau horaire, car on est serviable et corvéable à merci, et qu'après coup, les recruteurs aiment bien ça en général. [...] Ensuite, je suis allé chez E. pendant quatre mois pour travailler sur la relance de leur réseau de boutiques avec la mise en place d'un nouveau concept. J'ai fini pendant deux mois à Houston chez A., puisque j'ai été sélectionné pour faire du contrôle de gestion, donc niveau boulot, ce n'était pas sensationnel, mais niveau voyages, ça a été sympa. »

Les concours de la fonction publique¹²⁴ constituent l'autre grand dispositif de qualification professionnelle en France (voir l'exemple des enseignants dans l'encadré n°6). Historiquement, ils ont constitué un des principaux débouchés des diplômés du supérieur en France (Audier, 1997). Ce dispositif occupe également, au niveau symbolique, une place centrale sur le marché du travail puisqu'il ouvre l'accès à un statut professionnel dans la fonction publique. Le nombre de recrutements externes¹²⁵ dans la fonction publique d'État est passé de 58 733 en 2000 (tous sur concours) à 30 317 en 2009 (dont 5,3% sans concours). Parmi ces recrutements en 2009, 20 213 concernaient des emplois de catégorie A, dont plus de 15 000 postes d'enseignants (7 084 dans le primaire et 7 999 dans le secondaire) (Bounakhla, 2011). Cet enjeu est particulièrement sensible pour les futurs enseignants qui ont, pour la plupart, suivi une formation universitaire générale. Ces étudiants se destinent plus souvent aux concours de la fonction publique que ceux en Master professionnel ou en grande écoles. Si seuls 14% des jeunes sortis de formation en 2004 ont intégré la fonction publique

¹²⁴ La dénomination « concours de la fonction publique » n'est pas sans rappeler celui des « concours aux grandes écoles » décrits dans le chapitre précédent. Les deux visent à sélectionner des étudiants, dans une logique d'évaluation universaliste (épreuves communes à tous) et sur la base de savoirs académiques, en vue d'une formation professionnelle de haut niveau qui prépare à un champ d'emploi plus ou moins vaste. En revanche, la finalité de ces deux dispositifs n'est pas strictement la même puisque les concours de la fonction publique ouvrent, en sus et comme leur nom l'indique, l'accès au statut de fonctionnaire. Si ces concours recrutent les candidats principalement sur la base de savoirs scolaires (Desforges et de Chalvron, 2008), ils s'ensuivent d'une formation professionnelle visant, encore bien davantage que les grandes écoles (commerce et ingénieurs notamment), à une profession précisément identifiée.

¹²⁵ Le recrutement externe, par opposition au recrutement interne, renvoie aux concours (externe et « troisième voie ») qui permettent d'accéder à la fonction publique. À l'inverse, le recrutement interne vise à promouvoir les agents au sein de la fonction publique. Si l'on considère l'insertion des nouveaux diplômés, les statistiques sur les recrutements externes donnent une vision plus pertinente des modalités de passage des études vers l'emploi.

trois années après la fin de leurs études, le taux d'accès aux emplois publics est plus élevé pour les sortants des universités. Ainsi, les diplômés de niveau Licence (38%) et Master (23%) occupent fréquemment un emploi dans la fonction publique trois années après la fin de leurs études, contre seulement 5% des sortants d'écoles de commerce et d'ingénieurs (Idmachiche, 2010). En particulier, les métiers de l'enseignement (primaire et secondaire) représentent un des principaux viviers d'emploi pour les étudiants dans les formations générales. Parmi l'espace des filières universitaires, l'Histoire fait partie, avec les Staps¹²⁶, des disciplines dont les diplômés s'orientent le plus volontiers vers les carrières de l'enseignement (Convert, 2010).

Le concours de la fonction publique et le stage en responsabilité constituent des voies d'accès privilégiées vers les deux « mondes de l'insertion » (Dubar, 2001, p. 33) auxquels les étudiants du supérieur se destinent majoritairement : « le monde de l'administration, des concours, des formations universitaires générales et de l'emploi bureaucratique à vie » d'un côté, et celui de « la grande entreprise compétitive, de la concurrence sur les emplois 'régulée' par des cabinets de recrutement et la logique de la compétence ou de l'expertise » de l'autre. Au contraire du système suédois, dans lequel l'accès à l'emploi émerge d'une expérience articulant des activités scolaires et professionnelles, ou du système anglais, dans lequel l'accès au marché du travail suit immédiatement les études, le modèle prédominant en France s'inscrit dans une conception du passage des études à l'emploi, séquencée en trois temps : études non-salariées, période d'insertion, puis accès à l'emploi (Van de Velde, 2008). Si la jeunesse française des années 1960 devait « s'insérer », elle doit désormais s'engager dans un « processus d'insertion » (Charlot et Glasman, 1998), au travers des concours de la fonction publique (et des formations professionnelles auxquelles ils conduisent) et des stages en responsabilité dans le secteur privé. Il s'agit bien d'un processus d'insertion sur le marché de l'emploi et non d'un parcours (Suède) ou d'une transition (Angleterre). Ces dispositifs interviennent principalement à la fin de la formation, et constituent un sas d'entrée avant d'accéder au statut de travailleur. L'"insertion" des étudiants revient à les introduire, les incorporer sur le marché du travail afin qu'ils en deviennent une partie intégrante. Ce terme exprime l'idée d'une étape transitoire, d'un "purgatoire" avant l'accès au marché du travail – « *on apprend à prendre cher* » comme le dit bien l'enquêté cité précédemment –, mais aussi une certaine passivité des étudiants, comme si le processus d'insertion émanait d'une force extérieure aux étudiants et au marché du travail¹²⁷.

De la quête des savoirs à la logique des compétences

Ces deux dispositifs reposent sur des logiques très différentes : les concours s'appuient sur les savoirs scolaires, quand le stage constitue une mise en acte des compétences au travail. Le

¹²⁶ L'acronyme « Staps » correspond, à l'Université, aux sciences et techniques des activités physiques et sportives.

¹²⁷ Faut-il y voir l'emprise de l'idéal de l'adéquation formation/emploi ?

système de concours répond d'une logique dans laquelle la qualification, certifiée par une formation organisée par l'État, aboutit à un statut dont les droits sont négociés collectivement. A l'inverse, le stage s'inscrit davantage dans une logique de compétence ; les recrutements s'y opèrent sur la base de l'acquisition de savoir-être requis pour être efficace en emploi. A l'instar du « vocationalisme intégré » diagnostiqué par Verdier (2010) à propos du systèmes français d'orientation scolaire et professionnelle, on retrouve ici, d'un côté, des traits d'une convention académique, qui repose sur un accès au marché du travail fortement corrélé au type et au niveau de diplôme, et, de l'autre côté, ceux d'une convention professionnelle de l'éducation et de la formation.

Ce processus dual de qualification – par les savoirs et par les compétences – semble bien tourner à l'avantage de la logique de compétences en France¹²⁸. Diverses études tendent à montrer l'impact de plus en plus déterminant des stages dans l'accès à l'emploi (Giret et Issehnane, 2012), y compris pour intégrer la fonction publique (Joseph et Recotillet, 2010)¹²⁹. A l'inverse, l'importance des concours de la fonction publique diminue progressivement. L'accès à la fonction publique décroît tendanciuellement (malgré des variations importantes depuis les années 1980). Près de la moitié des titulaires d'au moins une licence (ou d'un diplôme équivalent) entre dans la fonction publique entre 1983 et 1995 (Audier, 1997). En 2007, à peine un quart de ces diplômés de la génération 2004 travaillent dans la fonction publique (Idmachiche, 2010). Cette évolution va de pair avec la tendance au déclin des recrutements dans la fonction publique d'État depuis les années 1970. D'environ 145 000 en 1976, le nombre de postes offerts atteint un point bas en 1980 (46 400), fluctue à nouveau pour atteindre 67 940 postes en 1993, dont 79% de catégorie A, principalement dans

¹²⁸ La logique des compétences se manifeste également au cœur même des formations supérieures via : une expansion très forte des formations à visée professionnelle, et une intégration des enjeux de professionnalisation au sein des formations générales. Depuis les années 1960, on assiste à une expansion sans précédent des formations visant explicitement l'acquisition de compétences professionnelles et transversales. En effet, elles rassemblent désormais 42% des étudiants à l'Université en 2008, contre 29% en 1996 (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011). Cette évolution prend principalement deux formes. D'une part, elle passe par la création de nouvelles composantes au sein des universités, comme les IUT en 1966 et les divers instituts et les écoles faisant partie des universités. D'autre part, l'offre de formation a elle-même évolué selon deux modalités : la multiplication des diplômes universitaires à visée plus professionnelle (Master professionnel ex-DESS en 1979, diplôme d'ingénieur-maître en 1992, Licence professionnelle en 1999, etc.) et l'expansion rapide des disciplines dont les enseignements sont traditionnellement plus professionnalisants (Le Gall et Soulié, 2008). Plus récemment, les formations générales ont fait l'objet d'une attention particulière. Avec le nouvel arrêté Licence, le curriculum des formations générales incorpore les compétences transversales dans l'optique de favoriser l'employabilité des étudiants. Le Ministère et les syndicats étudiants travaillent aussi à la création d'un référentiel de compétences pour les Licences générales. Ces évolutions font suite à l'émergence de nouvelles initiatives dans le cadre du Plan pluriannuel pour la réussite en Licence et à l'ajout, par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, d'une nouvelle mission pour les universités (« l'orientation et l'insertion professionnelle »). Ce mouvement vers une professionnalisation des formations générales illustre la forme extrême de l'enchevêtrement entre formation et professionnalisation en France. On assiste en effet à deux mouvements qui s'entrecroisent. En même temps que la dimension strictement scolaire des études, débouchant sur le diplôme, s'approprie de plus en plus la "démarche compétences", les pratiques extra-académiques, par lesquelles s'enrichissent souvent les compétences, tendent à être davantage scolarisées.

¹²⁹ Malheureusement, les questions sur les stages dans les enquêtes Générations du Céreq sont difficilement comparables d'une enquête à l'autre.

l'enseignement (Audier, 1997). Le nombre de recrutements continue ensuite à stagner puis à diminuer jusqu'à atteindre 43 476 en 2010 (dont 66% de catégorie A).

Cette évolution croisée des dispositifs d'insertion professionnelle (baisse des concours et hausse des stages) pourrait bien être mis sur le compte du "référentiel néo-libéral", qui prend, pour certains auteurs, la forme d'une attente toujours plus forte d'employabilité à la fin de la formation. Dans cette « nouvelle école capitaliste » (Laval, Vergne *et al.*, 2011), la logique des compétences a remplacé la quête des savoirs, et l'employabilité est devenue le maître mot de l'organisation et de la pédagogie du système éducatif français. Pour ces auteurs, ce paradigme de l'employabilité vise à développer des compétences transversales (vs. professionnelles) et des attitudes utiles à l'organisation "flexible" du travail. Cette nouvelle forme de professionnalisation puiserait sa source dans les grandes orientations définies au niveau européen en matière de formation tout au long de la vie, entre autres au travers de la stratégie de Lisbonne (Laval, Vergne *et al.*, 2011).

Sous l'influence de ce "référentiel néo-libéral", la définition même de la professionnalisation a peu à peu évolué (Agulhon, 2007, p. 14) : « Généralement, la professionnalisation est comprise comme un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui se constitue ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel. [...] L'usage extensif du terme professionnalisation qui nomme aussi bien l'articulation entre formation et emploi, que l'adaptation des jeunes à des emplois par le biais de stages déplace la problématique et le sens du mot lui-même. Professionnaliser suppose, en fait, de construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. »¹³⁰

Une pré-professionalisation intégrée au diplôme et focalisée sur les compétences professionnelles

L'influence de la logique "néo-libérale" concerne tout autant la Suède et le Royaume-Uni que la France. Dans notre perspective comparée, nous cherchons ici à saisir ce qui est propre au cas français. La dualité des dispositifs d'insertion (entre concours et stages en responsabilité) et l'évolution vers une logique de compétences ne doivent pas masquer la relative unité du système français de qualification professionnelle, par rapport aux modèles anglais et suédois. Le concours de la fonction publique – et la formation professionnelle à laquelle il conduit – et

¹³⁰ Sur la base de ces deux définitions, nous adopterons ici une définition plus générique de la professionnalisation, comme la préparation à l'exercice d'un métier ou à l'accès à un champ professionnel, via l'acquisition de savoir-faire spécifiques.

le stage en responsabilité – et la formation à visée professionnelle¹³¹ dans laquelle il s'inscrit – partagent deux caractéristiques qui les opposent à la Suède et à l'Angleterre : 1) ce dispositif prend place au sein même du cadre scolaire et 2) il vise à préparer l'étudiant à un métier ou à un champ professionnel précis, via l'acquisition de savoir-faire spécifiques.

Les stages ne sont, eux, certes pas au cœur du curriculum mais ils s'inscrivent clairement dans le cadre scolaire. En effet, la réalisation d'un stage est devenue la condition *sine qua non* de l'obtention du titre scolaire puisque la plupart des diplômes l'incorporent désormais comme un dispositif obligatoire ou alors, *a minima*, aménagent les temps scolaires pour donner la possibilité aux étudiants de réaliser un stage s'ils le souhaitent¹³². Enfin, les stages, sous couvert de favoriser l'acquisition de compétences transversales, permettent principalement de se professionnaliser sur un métier ou, parfois, un champ professionnel plus étendu. C'est également ainsi que sont perçus les stages chez les étudiants rencontrés à HEC.

Les formations professionnelles scolaires font généralement suite à la réussite d'un concours de la fonction publique et à une formation universitaire. La particularité de ce parcours d'études réside dans la distinction assez nette entre la formation générale d'un côté et la formation professionnelle de l'autre (Laval, Vergne *et al.*, 2011). Pour autant, le seul fait que l'étape de professionnalisation soit distincte de celle de l'acquisition des savoirs signifie-t-il que ces parcours de formation sont entièrement fondés sur une logique des savoirs et sur une conception de la relation des études avec l'emploi détachée de toute utilitarisme ? Si les concours, en tant que procédures de recrutement, cherchent à mesurer des mérites foncièrement académiques, nombre d'entre eux débouchent sur une formation professionnelle accompagnée de stages, ensemble qui constitue bel et bien un dispositif scolaire largement imprégné par la logique de compétences. Particulièrement pour les diplômés de l'enseignement supérieur qui briguent des postes à responsabilité (de « catégorie A ») dans la fonction publique d'État, le passage par une école de la fonction publique ne souffre que peu d'exception et sa durée atteint 25 mois en moyenne. Elle prépare à un domaine fonctionnel déterminé dans lequel l'étudiant-fonctionnaire exercera son métier tout au long de sa carrière (Le Bris, 2009). Ainsi, le concours n'est pas seulement un mécanisme de recrutement mais aussi un instrument de professionnalisation des agents publics. Il ouvre sur une formation supérieure comprenant des stages et visant à acquérir des compétences professionnelles utiles pour un métier défini ou, éventuellement, un champ professionnel plus large. Les concours s'inscrivent finalement dans une continuité entre une formation contribuant à les y préparer et une autre, dans une école de la fonction publique, professionnalisant le lauréat à son futur

¹³¹ Suite aux travaux du Céreq (Gayraud, Agulhon *et al.*, 2009 ; Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011) et de Verley (2011), nous proposons ici de distinguer, outre les formations générales, les formations professionnelles scolaires, pour lesquelles l'exercice de la profession est conditionné à l'obtention du diplôme ou du titre (notamment à l'issue d'un concours de la fonction publique), et les formations à visée professionnelle, cherchant à apporter des compétences professionnelles et transversales aux étudiants.

¹³² Rappelons que, parmi les sortants de l'enseignement supérieur ayant effectué un stage, ce dernier était obligatoire dans près de sept cas sur dix (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009).

métier. Et lorsqu'il n'existe pas d'école préparatoire à la suite du concours, c'est que l'on considère, par une sorte de « magie d'État » (Bourdieu, 1989) que le concours confère par lui-même des compétences à exercer le métier pour lequel il sélectionne.

Finalement, les formations professionnelles, qui prolongent les concours de la fonction publique, ne procèdent pas d'une pure adéquation des postes aux titres scolaires au travers d'un cadre national garantissant l'accès à une position sociale. Par ailleurs, les formations professionnalisantes et les stages ne relèvent pas seulement d'une logique d'employabilité qui viserait à acquérir des compétences transversales et à forger des attitudes, « un comportement normalisé » (Laval, Vergne *et al.*, 2011, p. 95). Les formations à visée professionnelle (avec les stages qui les accompagnent) et les formations professionnelles de la fonction publique (notamment à la sortie des concours) partagent un trait spécifique au processus français d'insertion professionnelle¹³³ : elles assurent toutes deux une pré-professionnalisation, c'est-à-dire un processus de qualification professionnelle institutionnalisé dans le cadre scolaire et principalement focalisé sur les compétences professionnelles. Ni en Suède, ni en Angleterre, les formations supérieures ne préparent leurs étudiants si concrètement à l'exercice de leur métier.

La logique française de pré-professionnalisation puise sa source dans la pensée "adéquationniste"

Pendant les Trente glorieuses, un processus social conduit à développer en France l'idée d'une relation plus directe entre l'éducation et l'économie, et à envisager, plus spécifiquement, une adéquation entre les flux de formation et les besoins en qualification sur le marché du travail. C'est ainsi dans et par la planification organisée par le Commissariat général du Plan dans les années 1960 et 1970 que s'est effectuée cette quête d'une « mise en équivalence de la formation avec l'emploi » (Tanguy, 2002), la notion de formation devenant le socle de la qualification professionnelle : « c'est, en effet, dans ce cadre qu'ont été élaborées les nomenclatures de niveaux de formation faisant correspondre deux distributions hiérarchisées, celle de la formation d'une part et celle de l'emploi d'autre part. Le raisonnement qui préside à cette mise en équivalence repose sur une norme à établir et non sur une projection de l'ordre existant. De fait, les catégorisations alors opérées ne résultent pas d'une observation, la répartition de la population employée dans les professions selon ses diplômes à un moment donné, mais de relations à instituer entre l'éducation, la formation et l'économie. Plus précisément, cette nomenclature repose sur l'idée de 'capacités professionnelles' qu'une formation est supposée conférer et non sur des notions de cursus et de contenus d'enseignement. » (*ibid.*, p. 705).

¹³³ Cette similarité n'empêche pas ces deux types de formations d'avoir par ailleurs d'autres différences très marquées (voir *supra*). En particulier, l'obtention d'un poste n'est pas garantie à la sortie d'un stage alors que la réussite au concours assure une place sur le marché professionnel visé.

Parce que les diplômes délivrés par l'État sont plus stables que les appellations d'emplois, les nomenclatures de relation formation-emploi « se sont progressivement imposées comme catégories de perception communes qui guident les politiques publiques mais aussi les comportements individuels » (*ibid.*, pp. 705-706) en matière d'éducation. D'une certaine manière, l'adéquation entre les formations et les emplois est passée d'un objectif fixé à l'échelle de la Nation à un idéal revendiqué pour chaque individu. Les titres scolaires en deviennent, par là même, « dotés d'une valeur universelle et relativement intemporelle » (Bourdieu et Boltanski, 1975, p. 98). Ainsi, la pensée "adéquationniste" entre deux ensembles quantitatifs – les formations d'un côté, les emplois de l'autre – s'est trouvée retraduite dans une logique individuelle (Vincens, 2005) au travers de la recherche d'une correspondance stricte entre des « titres » et des « postes ». C'est cette interprétation qualitative de la notion d'adéquation, c'est-à-dire au sens d'une garantie institutionnalisée d'une protection sur le marché de l'emploi en fonction du titre scolaire, que nous mobiliserons dans la suite du chapitre. C'est dans ce sens que les sociologues des étudiants utilisent également ce terme (voir par exemple Agulhon, 2007 ou Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011)¹³⁴.

L'opposition entre la logique des compétences et celle des savoirs se manifeste ainsi dans les deux sens de la pensée "adéquationniste" (Vincens, 2005) : à l'échelle de la Nation, la mise en équivalence des formations et des emplois, c'est-à-dire la recherche d'une adéquation des formations aux besoins d'emploi ; à l'échelle des individus, la garantie d'une équivalence entre les titres scolaires et les emplois, c'est-à-dire la quête d'une adéquation des postes aux diplômés délivrés. Qu'on soit dans une logique quantitative des compétences, ou dans une logique qualitative des savoirs et de la qualification, les deux se rejoignent en réalité sous une seule et même conception "adéquationniste" de la relation des études avec l'emploi. D'un côté, l'expansion des stages et des formations à visée professionnelle rend compte du renouvellement de l'objectif national de mise en équivalence de la formation et de l'emploi. De l'autre côté, les concours assurent l'accès à une position sociale pour les individus qui disposent du titre scolaire adéquat. Les concours (et les formations professionnelles scolaires qui s'ensuivent) et les stages en responsabilité (au sein des formations à visée professionnelle) témoignent ainsi de la recherche d'une mise en équivalence des formations et des emplois, qui demeure encore aujourd'hui caractéristique de la France.

¹³⁴ La logique d'adéquation repose autant sur les niveaux de diplôme et de qualification dans l'emploi que les disciplines d'études et les domaines d'emploi. En effet, la relation établie entre formation et emploi n'en est pas restée aux niveaux mais s'est étendue aux spécialités de formation (Tanguy, 2002). De ce point de vue, on pourrait considérer, à l'instar de Vincens (2005), que l'adéquation en termes de niveaux de qualification est un objectif plus relatif que l'adéquation en termes de domaines d'emploi. L'adéquation qualitative (voir *supra*) prend ainsi deux formes, relative (en termes de niveaux) et absolue (en termes de spécialités de formation) dont nous analyserons plus loin dans le chapitre deux conséquences possibles : le déclassement et le désajustement.

Le problème de la professionnalisation : le secteur privé n'offre aucune garantie institutionnalisée des positions sociales

Pourquoi alors, puisque la pensée "adéquationniste" perdure en France, le nouveau mode de professionnalisation, dans le cadre de la logique de compétences, pose-t-il problème ? Après tout, nous avons établi que les concours et les stages relèvent d'une seule et même logique d'insertion professionnelle, la pré-professionnalisation au sens d'un apprentissage, au sein du cursus d'études, des savoir-faire et des savoir-être spécifiques à un métier, voire à un champ professionnel élargi. En France, il ne s'agit donc pas véritablement de faciliter l'employabilité des étudiants au travers de l'expérience étudiante qui dépasse largement les seuls enseignements formels (Angleterre). L'objectif n'est pas non plus d'offrir des savoirs, garants de l'insertion professionnelle, tout en permettant des allers-retours entre études et emplois (Suède). Les formations supérieures en France visent bien davantage à conférer aux étudiants, dans le cadre du cursus, des compétences essentiellement professionnelles. Par ailleurs, qu'on soit dans une logique des savoirs ou des compétences, la professionnalisation a lieu au cours de la formation, et non sur le marché du travail. Cela n'a guère évolué avec l'expansion des stages et des formations professionnelles.

En définitive, on pourrait tenir un discours critique sur la logique de pré-professionnalisation qui, en France, affecte l'ensemble de la relation des études avec l'emploi. Elle est constitutive de l'instrumentalisation de l'éducation à un intérêt supérieur, celui de l'employeur. Cette situation n'est pas foncièrement nouvelle. L'instrumentalisation des formations supérieures constitue même, au travers de la logique d'adéquation (voir *supra*), une des spécificités françaises les plus stables dans le temps. Elle s'est longtemps traduite par la formation de fonctionnaires au service de l'État. Confirmée dans les années 1960 par le Commissariat général du Plan, on peut faire remonter la source originelle de cette quête d'adéquation au développement de l'Université napoléonienne (Renaut, 2008) et des grandes écoles. En visant la mise en équivalence des formations avec les emplois (Tanguy, 2002), le Plan n'a fait que perpétuer l'histoire déjà longue de la subordination de l'éducation et de la formation aux besoins économiques (voir *supra*).

Si cette subordination des formations supérieures au marché de l'emploi est aujourd'hui critiquée, c'est parce qu'elle a changé de bénéficiaire. En effet, le passage de la logique des savoirs à celle des compétences traduit bien une évolution profonde, non pas de la nature de l'instrumentalisation des formations supérieures au profit de l'emploi, mais du marché du travail (public ou privé) à qui l'enseignement supérieur est subordonné. Auparavant étroitement dépendants des besoins de l'État, l'Université répondait aux exigences externes tout en imposant ses propres critères de sélection des futurs fonctionnaires, notamment dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, les diplômés du supérieur s'insèrent majoritairement dans le secteur privé (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009). L'intérêt supérieur auquel les formations supérieures répondent n'est plus principalement celui de l'État, pour qui les

diplômés du supérieur constituaient le vivier des cadres de la Nation, mais celui des employeurs en général, privés au premier chef.

L'instrumentalisation actuelle des formations supérieures au service des employeurs privés relève ainsi partiellement d'une survivance du passé, quand la formation devait servir l'État. Néanmoins, le changement de bénéficiaire (de l'État au secteur privé) a eu un impact sur le système d'enseignement supérieur. Les universités se sont ainsi vues privées de la prérogative de déterminer leurs exigences en matière d'adéquation formation-emploi. Dans une certaine mesure, cette évolution a contribué « à transformer le rapport pédagogique lui-même, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement à transmettre et les méthodes devant présider à cette transmission. » (Laval, Vergne *et al.*, 2011, p. 217). Enfin, en s'insérant massivement dans le secteur privé, les diplômés du supérieur ont perdu un avantage de l'adéquation entre les titres et les postes. Via les concours et les formations professionnelles scolaires, l'État offre « une garantie institutionnalisée d'une place dans la division technique et sociale du travail. » (Laval, Vergne *et al.*, 2011, p. 94) Cette dimension protectrice de la qualification scolaire n'est plus de mise dans le secteur privé, même si le premier emploi est parfois trouvé dans l'entreprise où le stage a été effectué¹³⁵.

Le malentendu français sur l'objectif d'employabilité et sur la logique de marchandisation du modèle libéral

Faut-il dès lors, comme le suggèrent certains chercheurs, voir dans cette mutation de l'enseignement supérieur et du système éducatif plus généralement l'influence du capitalisme, de l'économie de la connaissance ou encore de la logique du capital humain ? En France, on assigne aisément aux pays anglo-saxons une volonté de subordination de l'enseignement supérieur au marché du travail. Après tout, ne font-ils pas payer leurs études, transformant ainsi l'éducation en un bien marchand ? Ainsi Lazuech (1999, p. 21) distingue-t-il « le modèle éducatif des élites à la française, fortement marqué par le poids de l'État, et le modèle éducatif anglo-saxon plus proche de l'entreprise et donc, *a priori*, plus satisfaisant dans un monde où les économies et les entreprises sont de moins en moins nationales. »

On entend ainsi souvent que la France s'inscrit désormais dans une logique d'employabilité (entre autres Laval, Vergne *et al.*, 2011), qui – rappelons-le ici – renvoie à des compétences transversales à la plupart des champs professionnels. C'est bien tout le sens de cette logique d'employabilité, dont la processus de Bologne est une des sources principales (Haug, 2001). Or, la France tend invariablement à développer des compétences professionnelles sur un champ professionnel restreint, comme le suggèrent d'ailleurs Laval, Vergne *et al.* (2011, p. 98) lorsqu'ils dénoncent la quête d'employabilité des licences professionnelles : « Que penser

¹³⁵ Dans l'enquête Génération 2004, 30 % des jeunes diplômés du supérieur avaient déjà travaillé, pendant leurs études, chez leur premier employeur dont 17% à la suite d'un stage (Giret et Issehnane, 2012).

d'une "licence professionnelle commerce, option distribution, mention management et gestion de rayon", ou encore d'une licence de conseiller client de bancassurance" ? Tout se passe comme si la définition fine et méticuleuse des postes de travail devait désormais présider à l'organisation des études au nom de l'"employabilité". » Si l'on s'en tient à la définition traditionnelle de l'employabilité, on ne peut guère blâmer le système français de valoriser cette conception de la relation des études avec l'emploi, tant les formations à visée professionnelle sont marquées, à l'inverse, par la multiplicité des mentions des Licences et Master professionnels et par la transformation d'une formation au service d'un métier ou d'un champ professionnel restreint.

Faut-il le rappeler, l'Angleterre a, elle, réellement adopté une logique d'employabilité, qui repose sur l'acquisition de savoirs lors des enseignements formels, complétée par une large expérience étudiante (activités associatives, emplois étudiants, etc.). Les formations supérieures en Angleterre s'efforcent certes de développer les compétences des étudiants mais le curriculum n'est guère subordonné aux besoins professionnels des employeurs. A l'inverse, en France, les formations supérieures tendent à répondre toujours davantage aux besoins spécifiques des employeurs. Ce résultat paradoxal – un modèle anglais orienté vers des formations générales et un modèle français en voie de professionnalisation – a d'ailleurs déjà été mis en lumière par Deer (2003). En réalité, ce n'est pas parce que les étudiants participent au coût de leur formation que les études tendent à être instrumentalisées au service du marché de l'emploi. La logique de fonctionnement de l'enseignement supérieur comme un marché, tout à fait indépendante d'une subordination de son fonctionnement à l'économie de marché, n'implique pas, dans le cas anglais, un lien fort entre études supérieures et marché de l'emploi. Dès lors, les étudiants ne recherchent pas de formations préparant à un métier, tout autant que les établissements ne les développent pas particulièrement. S'il existe une adaptation des formations aux besoins spécifiques des employeurs, c'est bien le cas français qui l'illustre parfaitement.

En définitive, on est sans conteste passé en France d'une quête des savoirs à une logique des compétences. De même, le titre scolaire ne garantit plus guère la protection qu'il procurait dans le passé. Pour autant, l'expérience des jeunes Français reste celle de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire d'une période d'adaptation entre la formation et l'accès à un emploi. De ce fait, les établissements d'enseignement supérieur assurent cette transition au travers de dispositifs de pré-professionnalisation intégrés dans le cadre scolaire et visant l'acquisition de compétences immédiatement mobilisables dans le contexte professionnel. Est-ce principalement la conséquence d'une vague "néo-libérale" ? Il semble bien que les formations "professionnalisantes", parsemées de stages, n'ont pas attendu le tournant libéral récent pour se développer, comme l'attestent les formations professionnelles qui suivent les concours de la fonction publique. D'ailleurs si ce référentiel "néo-libéral" constituait l'explication principale de la logique des compétences, le système français encouragerait explicitement et réellement l'acquisition de compétences transversales, ce qui n'est guère le

cas, autrement que dans la rhétorique, dans la mise en œuvre des stages et des formations "professionnalisantes". Qu'est-ce qui fonde alors cette logique de pré-professionnalisation, marquée par les concours (et les formations professionnelles scolaires qui s'ensuivent) et les stages en responsabilité (au sein des formations à visée professionnelle) ? C'est bien plutôt la survivance, en France, de la pensée "adéquationniste" qui, en visant une mise en équivalence des formations et des emplois, promeut des formations incluant l'apprentissage d'un métier ou d'un champ professionnel. Evidemment, la poussée "néolibérale", en donnant une plus grande place aux entreprises au détriment de l'État, a contribué à changer la nature – du public vers le privé – des employeurs bénéficiaires de ces mécanismes d'adéquation ou, autrement dit, auxquels les formations supérieures sont subordonnées. Mais la professionnalisation, telle qu'elle est mise en acte en France, repose principalement sur la persistance de la pensée "adéquationniste", elle-même bien éloignée du référentiel "néolibéral". Il n'est ainsi guère réellement question ici d'employabilité ou de marchandisation de l'enseignement supérieur. Il paraît plus raisonnable de penser que la logique de professionnalisation, au cœur des débats en France – qu'on soit pour ou contre d'ailleurs –, n'est, en définitive, qu'une reformulation du modèle "adéquationniste" français au prisme, certes, d'une nouvelle donne sociale, empreinte des difficultés grandissantes des diplômés à trouver un emploi.

I.4. La structure des salaires et des emplois à la sortie des études

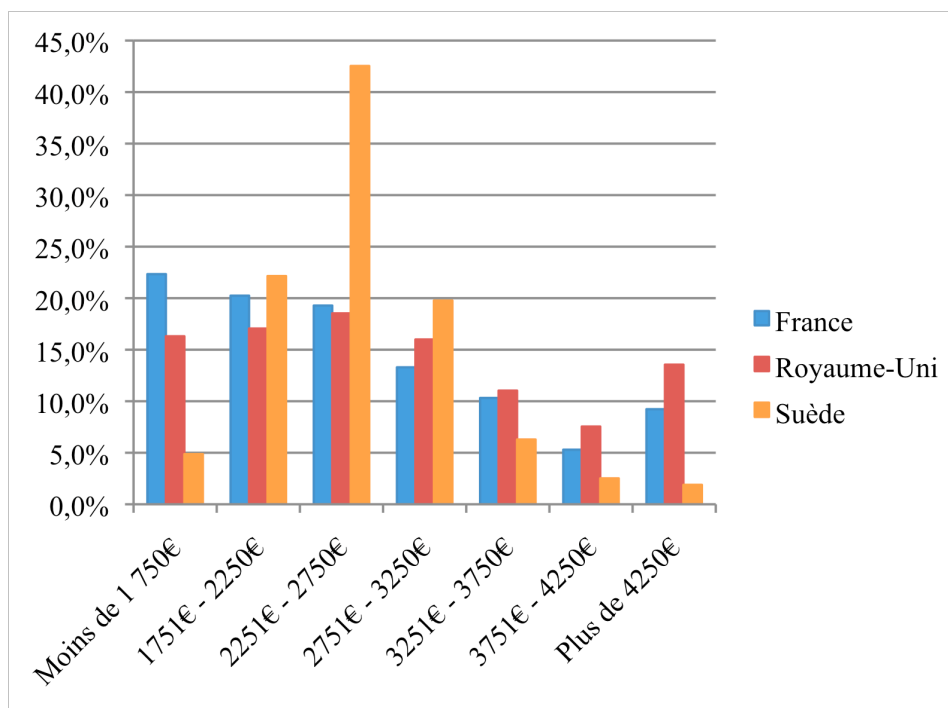
Les formes nationales de relation des études avec l'emploi s'inscrivent, quitte à rappeler des évidences, dans des structures des salaires et des emplois. Celles-ci mettent en lumière un aspect nouveau des trois conceptions précédemment analysées.

Des perspectives contrastées pour les diplômés du supérieur en France, au Royaume-Uni et en Suède

Le graphique suivant met en évidence la distribution des salaires chez les diplômés du supérieur dans les trois pays. Les salaires inférieurs à 1 750 euros par mois sont plus fréquents en France (22,3%) qu'au Royaume-Uni (16,3%) et qu'en Suède (4,9%). A l'autre bout de la hiérarchie salariale, les salaires élevés sont les plus répandus au Royaume-Uni. 32,1% des diplômés britanniques reçoivent plus de 3 250 euros par mois, contre respectivement 24,8% et 10,7% de leurs homologues français et suédois. La distribution des salaires se révèle ainsi très contrastée dans les trois pays : forte dispersion en France, avec un écrasement au bas de l'échelle des revenus ; forte dispersion au Royaume-Uni, avec une concentration plus forte

dans le haut de la hiérarchie salariale ; faible dispersion en Suède, avec une proportion limitée de bas et de hauts salaires.

Graphique n°10 – Distribution des niveaux de salaire en équivalent temps plein des titulaires d'un diplôme d'études supérieures cinq années après la fin de leurs études



Source : Reflex.

Sous-échantillon : uniquement les diplômés actuellement en emploi.

Lecture : 22,3% des diplômés du supérieur en France ont des revenus d'un montant inférieur ou égal à 1 750 euros par mois en équivalent temps plein.

Complétons cette analyse par un indicateur, présenté dans le tableau suivant, qui rend compte de l'influence des représentations sociales et de la structuration des types de diplômes sur l'évaluation par les diplômés du niveau de formation approprié à leur travail. Ce faisant, il donne une première indication du déclassement ressenti par les diplômés. Les Français estiment en majorité que les emplois occupés requièrent un diplôme de niveau Master. Au Royaume-Uni, c'est le niveau Licence qui semble le plus approprié à 70,3% des diplômés, la Suède occupant une position intermédiaire. Ces résultats sont à mettre en relation avec la distribution nationale des niveaux de sortie d'études, qui reste largement dominée par le niveau Licence au Royaume-Uni, contrairement à la Suède et à la France, pays dans lesquels le niveau Master occupe une position centrale dans les aspirations des étudiants et leur niveau effectif de sortie d'études (voir chapitre 2)¹³⁶.

¹³⁶ Seuls 3% des diplômés Français considèrent que des études secondaires suffiraient pour l'emploi qu'ils occupent cinq années après la fin de leurs études (contre 14,3% en Royaume-Uni et 15,8% en Suède). Ce résultat préfigure l'analyse à venir sur l'importance du diplôme en France, au terme de laquelle on ne pourra

Tableau n°20 – Evaluation par les diplômés du niveau d'études le plus approprié à leur emploi actuel

	France	Royaume-Uni	Suède
Doctorat	2,9%	2,4%	0,6%
Diplôme donnant accès au doctorat (master)	59,0%	13,0%	43,6%
Diplôme général long mais ne donnant pas accès au doctorat (licence, maîtrise, etc.)	29,0%	70,3%	40,0%
Diplôme supérieur court (général ou professionnel)	6,1%	-	-
Diplôme d'études secondaires	3,0%	14,3%	15,8%

Source : Reflex

Sous-échantillon : uniquement les diplômés actuellement en emploi.

Question posée en France : « Selon vous quel type de diplôme était le plus approprié à votre travail ? »

Lecture : 4,3% des diplômés en France estiment que le diplôme le plus approprié à leur travail est le doctorat.

Une distribution salariale entre effet « diplôme » et effet « marché du travail »

Il est possible de faire deux hypothèses complémentaires quant à l'échelle des revenus des diplômés du supérieur. Elle résulte à la fois d'un effet de structure des diplômes, octroyant des avantages variés en vue de l'insertion, et un effet propre au marché du travail.

Cette dernière hypothèse est tout à fait plausible. Tout d'abord, la dispersion des revenus est plus grande au Royaume-Uni qu'en France et, *a fortiori*, qu'en Suède. Ensuite, outre la diversité des diplômes, les employeurs valorisent l'obtention d'une certification scolaire de manière contrastée dans les trois pays. Chauvel (1999) distingue ainsi deux caractéristiques de la relation entre scolarité et revenus : son intensité, à savoir le rendement salarial des études, et sa rigidité, c'est-à-dire le degré de détermination du revenu par le seul facteur scolaire. Nos trois pays occupent des positions relativement particulières dans le croisement de ces deux indicateurs. Au Royaume-Uni, le rendement est élevé, mais la relation entre scolarité et revenus est lâche, expliquant dès lors que les revenus des jeunes diplômés soient à la fois élevés et dispersés. En Suède, le rendement est limité et la relation est lâche, quoique moins qu'au Royaume-Uni. En France, le rendement est plus élevé qu'en Suède et moins qu'au Royaume-Uni, et la relation formation-emploi se caractérise par une forte rigidité. Celle-ci explique en partie que les revenus soient dispersés, mais en fonction du type et du niveau d'études (voir *infra*).

L'« effet diplôme » est particulièrement important en France et au Royaume-Uni. L'enquête Reflex met en lumière des inégalités d'une ampleur non négligeable pour le cas britannique. Ainsi les rémunérations atteignent en moyenne 3 360 euros dans les universités du *Russell Group*, contre 2 771 euros dans les autres anciennes universités et 2 535 euros dans les

plus guère s'étonner que seuls 3% des diplômés du supérieur estiment que leur emploi pourrait être exercé par un salarié sans aucun parchemin universitaire.

nouvelles universités. En France, l'« effet diplôme » combine en réalité deux mécanismes distincts : l'effet du secteur d'enseignement (universités, grandes écoles, etc.) et celui de l'établissement. Le premier joue fortement, comme l'attestent les travaux du Céreq sur les diplômés du supérieur (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009). En particulier, les grandes écoles possèdent un net avantage sur les universités, sans compter les variations d'envergure en fonction du niveau d'études. Quant à l'effet de l'établissement, il diffère significativement selon le secteur d'enseignement. Par exemple, étudier dans une université plutôt qu'une autre n'a guère d'influence sur le rendement des études. C'est aussi le cas des IUT et, dans une moindre mesure, des écoles d'ingénieurs, établissements pour lesquels le niveau de sélection joue tout de même un rôle sur le niveau de la rémunération (Giret et Goudard, 2010). En revanche, les écoles de commerce offrent des niveaux de revenus fortement hiérarchisés en France. En effet, comparant les étudiants en commerce et gestion dans sept pays, Murdoch (2003) montre que l'impact de l'établissement sur les revenus pour les jeunes diplômés est beaucoup plus fort en France qu'ailleurs. Il est en particulier faible au Royaume-Uni et inexistant en Suède. De manière générale, en raison de l'écrasement de l'échelle des salaires en Suède, leur variation entre les filières d'études, en particulier entre les universités, est de faible ampleur (Angelov, Johansson et Kennerberg, 2008).

L'impact déterminant de la filière d'études

Dans les formations prestigieuses en Économie et Management et dans les formations « de démocratisation » en Histoire, les étudiants ne jouissent pas des mêmes perspectives d'insertion.

Le marché international de l'emploi, dans lequel les filières prestigieuses en Économie et Management s'inscrivent, est modérément affecté par les aléas des économies nationales. Tout au plus les diplômés voient-ils leur contrat signé au moment de la remise de leur diplôme (plutôt que six mois avant son obtention), et leurs prétentions salariales légèrement revues à la baisse. Dans les trois études de cas (HEC Paris, Stockholm et Oxford), les principaux secteurs d'activité sont identiques : le conseil, en particulier en stratégie, et la banques d'affaires et d'investissement. On s'y insère certes au travers de processus de pré-recrutement variés (voir *supra*), mais ces secteurs dominent ce marché des diplômés. En effet, ils représentent près de la moitié des emplois obtenus à la sortie des études de HEC (50,3%), de l'école de commerce de Stockholm (51%) et des étudiants en Économie et Management à l'université d'Oxford (48%).

Une telle similitude ne doit rien au hasard. Les formations des élites économiques et managériales sont profondément marquées par la logique d'internationalisation (de Saint Martin et Gheorghiu, 1997 ; Lazuech, 1999), tant en matière d'échanges universitaires que d'opportunités d'emploi. La poursuite d'études à l'étranger est monnaie courante, sauf peut-être en Angleterre, où se situe l'un des plus grands centres financiers mondiaux. En matière

d'échanges universitaires, les étudiants français en école de management figurent parmi les étudiants les plus mobiles. Seuls 9% d'entre eux n'ont pas été mobiles et n'envisagent pas de l'être. 57% ont réalisé un séjour à l'étranger contre 20% en moyenne en France, en particulier pour effectuer un stage (Erllich, 2011). De même, 30,5% des diplômés de HEC et 23% de ceux de l'école de commerce de Stockholm trouvent leur premier emploi à l'étranger.

Tableau n°21 – Statistiques d'insertion dans les formations prestigieuses en Économie et Management

	HEC Paris	École de commerce de Stockholm	Université d'Oxford
Taux d'insertion dans le secteur d'activité de la banque (en %)	22,3	36,0	29,0
Taux d'insertion dans le secteur d'activité du conseil (en %)	28,0	25,0	19,0
Salaires annuels moyens	47 000 € PPA	34 100 € PPA en Suède 40 700 € PPA à l'étranger	49 800 € PPA
Premier emploi à l'étranger (en %)	30,5	23,0	-
Contrat signé avant l'obtention du diplôme (en %)	64,5	88,0	-

Sources : rapports de placement des écoles. Promotion 2008 à HEC Paris. Promotion 2009 à Stockholm et Oxford.

Note : tous les rapports ne distinguent pas les différents sous-secteurs conseil (en stratégie et les autres) et de la banque (affaires/investissement, ou autre). Lorsque cela est le cas, on constate que la plupart des étudiants s'insèrent dans les champs les plus prestigieux et les mieux rémunérés de ces secteurs. L'université d'Oxford ne dispose pas de statistiques sur les contrats signés avant l'obtention du diplôme et sur la proportion de premier emploi à l'étranger. PPA = en parité de pouvoir d'achat. Signification et calculs détaillés dans le chapitre 2.

Dans les filières de démocratisation en Histoire, les attentes des étudiants sont plus réalistes. Aucune donnée quantitative sur les étudiants en Histoire n'est comparable au niveau des établissements comme à celui des pays¹³⁷. Pour autant, les entretiens conduits dans les trois universités ne laissent aucun doute sur les perspectives d'emploi des étudiants français qui se dirigent, pour l'essentiel, vers des carrières dans le secteur public, en particulier vers l'enseignement. Près d'un tiers des nouveaux étudiants de lettres et de sciences humaines émettent, l'année du baccalauréat, l'idée de devenir enseignant, et 37% des étudiants finalement diplômés le deviendront effectivement au terme de leurs études (Calmand, Epiphane et Jugnot, 2010). Certains ne trouveront leur vocation d'enseignant qu'au cours des études ; une autre partie a abandonné cet objectif de manière volontaire ; une dernière partie des étudiants ont dû progressivement renoncer à cette aspiration, notamment en raison de la raréfaction des postes à pourvoir. En France, les perspectives professionnelles des diplômés en Histoire sont à l'image de la situation des diplômés de lettres et de sciences humaines. Ceux-ci « apparaissent très tournés vers le secteur public, et notamment l'enseignement qui

¹³⁷ Les établissements enquêtés peinent d'ailleurs à fournir des statistiques sur l'insertion des étudiants à un niveau détaillé. Les départements d'Histoire n'ont guère d'idée de ce que deviennent les diplômés, même si cette tendance semblait encore davantage marquée en France.

constitue le débouché de près de la moitié d'entre eux. Quand ils sont employés dans le secteur privé, leurs conditions d'emploi sont peu favorables. » (Calmand, Epiphane et Jugnot, 2010, p. 1) Ce phénomène est moins systématique en Angleterre et en Suède où les étudiants rencontrés envisagent plus fréquemment une orientation vers le secteur privé (Angleterre) ou public hors enseignement (Suède).

En définitive, la période de la jeunesse en France, en Angleterre et en Suède voit s'agencer différemment les temps de la formation et de l'activité professionnelle. Concernant spécifiquement les étudiants du supérieur, le système anglais se caractérise par une transition directe des études vers l'emploi, processus qui s'inscrit dans une logique d'employabilité. En Suède, l'imbrication des études et des activités salariées constitue le meilleur moyen d'accéder à un emploi. En France, les étudiants sont tenus de se pré-professionnaliser, au nom de la recherche d'une adéquation entre les formations et les emplois. Compte tenu de la variété de ces conceptions de la relation des études avec l'emploi, il paraît raisonnable d'imaginer que la transformation du mérite scolaire en mérite professionnel ne s'opère pas de la même manière dans les trois pays. De même, les formes d'inadéquation qui touchent les diplômés, notamment le déclassement, ne peuvent y prendre la même signification sociale.

II. L'accès aux positions sociales, une question de mérite et d'autonomie

Jusqu'à présent, nous avons cherché à élucider la forme que prend la relation entre études et emplois dans les trois pays. Reste à expliciter les principes de justice qui sous-tendent les conceptions de la relation entre l'éducation et l'emploi précédemment identifiées (adéquation qualitative¹³⁸ et compétence). Comment le mérite scolaire se transforme-t-il en mérite professionnel : via la certification par le titre scolaire, ou bien au travers des acquis de l'expérience étudiante dans son ensemble ? Quelle autonomie la formation peut-elle conférer aux individus : une protection contre l'arbitraire des employeurs ou, au contraire, une capacité à se mouvoir librement dans le marché de l'emploi ?

Pour répondre à ces questions, nous décrirons d'abord la manière dont chaque société articule le mérite scolaire et l'accès à l'emploi. Cette analyse nous conduira alors à caractériser l'autonomie que les études procurent aux diplômés pour faire face aux difficultés d'accès à l'emploi (déclassement et désajustement). Nous conclurons en présentant les expériences

¹³⁸ Pour rappel, nous nous intéresserons ici à la dimension qualitative de l'adéquation (Vincens, 2005), c'est-à-dire comme une garantie statutaire d'emploi conférée par l'obtention d'un titre scolaire.

malheureuses propres à la quête française d'une mise en équivalence des études avec l'emploi.

II.1. La transformation du mérite scolaire en mérite professionnel¹³⁹

Les deux facettes des études comme norme méritocratique

L'opposition entre les deux logiques de qualification professionnelle à l'œuvre dans les trois pays (adéquation qualitative et compétences) se manifeste dans la forme que prend la relation entre le mérite scolaire et le mérite professionnel.

La logique d'adéquation se traduit par la quête d'une mise en équivalence du mérite scolaire et du mérite professionnel. Le titre scolaire résume à lui seul le mérite scolaire, mais il est également ce qui assure aux diplômés l'accès à l'emploi. Poussée à son paroxysme, la recherche d'une équivalence généralisée entre les titres et les postes conduit à évaluer le mérite professionnel initial, et donc à définir les conditions d'entrée sur le marché du travail, en fonction des seules qualifications scolaires initiales. C'est bien l'obtention du titre scolaire, et non la performance scolaire (moyenne, mention, etc.) ou les compétences acquises par ailleurs, qui vaut accès à une position sociale.

A l'inverse, la logique de compétence repose sur une conception du mérite qui dépasse largement le cadre scolaire. Le mérite est évalué à l'aune de la réussite au sens large, c'est-à-dire tenant compte du parcours d'études mais aussi de toute l'expérience individuelle. Le diplôme ne constitue qu'un des multiples indices du mérite réel. Le contenu de la formation ou encore la validation du titre par une mention témoigne davantage des compétences acquises par les individus.

Cette opposition entre la logique de compétence d'une part, et du savoir et de la qualification d'autre part, soulève ainsi la question de la traduction des performances scolaires en mérite professionnel : cette transformation est-elle le fruit de l'obtention d'un titre scolaire ou d'une mention, de l'atteinte d'un niveau d'études, de l'acquisition de compétences, etc. ?

En Angleterre, le grade universitaire constitue un gage d'employabilité

En Angleterre, le diplôme n'a d'impact sur l'insertion professionnelle que dans le cadre d'une expérience étudiante globale qui inclut les enseignements, mais aussi les expériences

¹³⁹ Nous prenons ici, comme approximation du mérite professionnel, le simple fait que le diplômé ait obtenu un emploi. Cette définition repose ainsi sur la façon dont le mérite scolaire est évalué sur le marché du travail.

professionnelles (emplois étudiants ou qualifiés), associatives et personnelles. A l’instar des logiques d’évaluation du mérite scolaire présentées dans le chapitre précédent, la mesure du mérite professionnel est marquée par une logique individualiste en Angleterre. Les individus sont jugés au travers d’une évaluation globale plutôt que sur la seule obtention d’un titre scolaire. Même à l’université d’Oxford, établissement pour lequel on pourrait faire l’hypothèse d’un effet puissant de consécration par le titre scolaire, certains étudiants estiment que « *si on veut aller travailler en entreprise, ce qui compte, c’est davantage l’expérience que le diplôme qu’on possède.* »

Au sein de cette logique, si le diplôme constitue un des critères du mérite professionnel, c’est, avant tout, au travers du grade universitaire qu’il valide. En effet, l’idéal du *graduate job*, c’est-à-dire de l’emploi adéquat pour un diplôme d’études supérieures, irrigue le modèle anglais, dans lequel la certification scolaire atteste principalement du grade universitaire atteint (voir encadré n°7). La Licence universitaire représente le niveau modal de sortie d’études pour les étudiants anglais¹⁴⁰ si bien que, contrairement à leurs homologues français, les employeurs anglais ne réalisent guère de tri sur la base du niveau d’études (« bac + X années exigé ») ou de la filière d’études¹⁴¹ (Marchal et Rieucan, 2006). Les annonces d’emploi constituent davantage un outil de mise en relation que de tri des candidatures, ce qui s’inscrit dans la propension anglaise à proscrire tout critère discriminatoire dans les processus de recrutement (Eymard-Duvernay, 2008). La discipline d’études n’apparaît pas non plus comme un critère déterminant, comme on peut l’observer, à titre d’illustration, dans le guide d’une des journées Carrières à l’université d’Oxford en 2011 (University of Oxford, 2011). Les entreprises, qui y présentent leurs offres d’emploi et leurs exigences académiques, précisent rarement les spécialités recherchées en priorité. Dans ce même document, la plupart des entreprises fixent un niveau d’éligibilité dans la mention¹⁴² obtenue aux examens (au

¹⁴⁰ Ce n’est pas nécessairement le cas pour les étudiants dans leur globalité, car de nombreux étudiants étrangers poursuivent des études au niveau Master. Voir notre analyse détaillée dans le chapitre 2.

¹⁴¹ Les universités regroupent la quasi totalité des formations supérieures en Angleterre.

¹⁴² Les mentions jouent un rôle central dans le système universitaire anglais, et très particulièrement au niveau de la Licence (*honours degree classification*). Contrairement à la France, où les écoles et autres instituts ne décernent pas systématiquement de mentions, les universités anglaises confèrent une mention à la grande majorité de leurs diplômés de Licence. La nomenclature de cette classification, homogène à l’échelle de l’Angleterre, est ordonnée autour des mentions suivantes : *first class honours* (ou « 1 ») ; *upper second class honours* (ou « 2.1 ») ; *lower second class honours* (ou « 2.2 ») ; *third class honours* (ou « 3 ») ; *pass* ou *ordinary degree*. Certaines universités regroupent les mentions « 2.1 » et « 2.2 » dans une seule classe (*undivided second class honours*). Ce système de mentions universitaires en Licence, qui existe depuis près de deux siècles, vise à mesurer la performance de l’étudiant pendant ses études. Il fait l’objet de nombreuses critiques (Universities UK, 2007), notamment liées à l’inflation actuelle des deux meilleures mentions (« 1 » et « 2.1 ») qui sont désormais décernées aux deux tiers des diplômés de Licence, diminuant conjointement la valeur économique et symbolique de ces distinctions. Ainsi, comme le fait très justement remarquer Roberts (2007, p. 204), « tout ce que les étudiants attendent de leur formation est de rester dans la course pour une bonne carrière professionnelle et, pour cela, ils savent qu’ils ont besoin d’un ‘bon’ diplôme, à savoir un 1st ou un 2.1. A ce titre, les universités fournissent aux étudiants ce qu’ils souhaitent. Jusque dans les années 1990, un tiers des diplômés obtenaient ces ‘bons’ résultats. A cette époque, seule une carrière académique nécessitait une très bonne mention. Aujourd’hui, tout a changé, les employeurs peuvent être ou, plutôt doivent être sélectifs. Les étudiants savent que toute mention en dessous d’un 2.1 les exclura des candidats sélectionnés. De nos jours, un diplôme avec une mention passable se traduit par une déception énorme. [...] »

moins « 2.1 »), ce qui m'a été confirmé par plusieurs étudiants rencontrés pendant l'enquête. La validation du diplôme avec une mention passable (« 2.2 » ou « 3 ») rend plus difficile l'accès à certaines entreprises et professions. Cette prise en compte de la mention, si elle n'est pas nouvelle, a probablement été accentuée par la massification de l'enseignement supérieur. Finalement, si les étudiants reconnaissent encore l'importance des études supérieures dans leur future insertion, s'en tenir à l'obtention du grade universitaire ne suffit plus à garantir leur accès à l'emploi. Hormis le diplôme, l'insertion dépend de plus en plus étroitement de l'obtention d'une mention élevée (au moins « 2.1 »), si possible dans une université de bon niveau, mais aussi de l'acquisition de compétences, notamment au travers des activités extra-académiques (Tomlinson, 2008).

Par conséquent, le diplôme ne se voit pas conférer le monopole de l'objectivation de la mesure du mérite. L'obtention du titre est nuancée par un système de mentions¹⁴³ et par la force du grade universitaire qui constitue un gage d'employabilité pour les employeurs. Au-delà de l'activité proprement scolaire, l'expérience étudiante dans son ensemble contribue à l'accès à l'emploi.

En Suède, le savoir vaut en soi, mais le mérite scolaire entraîne des conséquences professionnelles limitées

La certification par le diplôme n'affecte pas directement l'accès à l'emploi en Suède. La durée étendue du parcours de jeunesse fait du titre scolaire la trace provisoire d'un cheminement individualisé de formation et d'emploi en construction continue, à l'opposé d'une certification initiale qui, comme c'est le cas en France, marque au fer rouge le diplômé, pour qui il est alors temps de s'engager dans le processus d'insertion professionnelle.

Le système suédois s'inscrit dans un égalitarisme extrême, notamment illustré par l'homogénéité du fonctionnement des institutions (voir le chapitre 2). En effet, les établissements sont statutairement peu différenciés et faiblement hiérarchisés. Par ailleurs, le flux des sortants des études supérieures tend à se normaliser autour du seul grade de Master (bac+5). Enfin, le système de notations s'articule autour de trois appréciations (validation, bien et très bien) qui accordent peu d'espace à une différenciation des résultats scolaires. Si l'accès aux positions sociales dépend en partie du mérite scolaire, ce lien est considérablement atténué, en amont, par la classification, réduite au minimum, des

Aucune université ne souhaite désavantager ses propres diplômés si bien que près de 80% des diplômés (dépendant de l'université et du département) se voient aujourd'hui décerner des 1^{ers} et des 2.1s. »

¹⁴³ Notons que ce système de mentions est également critiqué en Angleterre. Prenant acte des stratégies d'adaptation des étudiants, s'évertuant à atteindre la mention qu'exigent les employeurs, à savoir un « 1 » ou un « 2.1 » (Purcell, Pitcher et Simm, 1999), un rapport de la principale association réunissant les universités anglaises (Universities UK, 2007) prône, conformément à la logique individualiste britannique, la création d'un supplément au diplôme élaboré, dans lequel figureraient de nombreuses informations sur les acquis du diplômé.

performances académiques des étudiants et, en aval, par la dispersion très faible de la hiérarchie salariale (voir *supra*). Compte tenu de la reconnaissance limitée accordée aux mérites scolaire et professionnel dans la société suédoise, l'effet des études sur l'accès à l'emploi reste faible.

Encadré n°7 – Étymologie et signification sociale de la certification scolaire¹⁴⁴

La certification scolaire, c'est-à-dire la labellisation attestant l'acquisition de connaissances scolaires, prend des formes variées dans les trois pays. L'étymologie et la signification contemporaine des mots employés pour désigner ce processus de certification contribuent à mettre en lumière les modèles nationaux autour de la relation formation/emploi.

En Angleterre, c'est bien davantage le terme *degree* qui désigne le diplôme, même si *diploma* est parfois utilisé. Désignant étymologiquement un « échelon » et prenant le sens d'« escalier, marche » puis d'« état intermédiaire », il met en exergue l'importance des notions de grade, de niveau, de position. Les diplômés de Licence sont d'ailleurs des *undergraduate* (*postgraduate* pour les Master et Doctorat). La Licence marque ainsi le niveau traditionnellement intermédiaire d'études.

En Suède, le mot *examen* est le plus souvent utilisé pour désigner à la fois le diplôme et l'examen au sens français du processus d'évaluation des connaissances. Ce processus et la certification scolaire se confondent ainsi dans un seul et même terme dont l'origine provient de « l'aiguille de la balance qui dénonce l'équilibre », avant de prendre son sens contemporain de test de connaissances.

En France, le terme de *diplôme* est chargé de sens. Étymologiquement « plié en double », le diplôme désigne un acte par lequel une autorité souveraine accorde un droit ou un privilège. Au 19^{ème} siècle, il prend sa signification contemporaine de titre scolaire délivré par l'État et attestant, par examen ou par concours, les connaissances de l'étudiant. On parle aussi parfois de brevets (des collèges, de technicien supérieur, etc.), mot dont l'origine étymologique (un accord « ne se lie pas dans le parler ordinaire ») et l'objet concret (« acte non scellé qu'expédiait un secrétaire d'État et par lequel le roi accordait un don, une pension, un bénéfice, une grâce ou un titre de dignité ») sont similaires à ceux du mot diplôme. On comprend dès lors la fonction hautement symbolique de la certification scolaire à la française.

Au final, la désignation sémantique de la certification scolaire renferme une signification sociale encore prégnante aujourd'hui. Le *diplôme* français constitue un titre honorifique (d'Iribarne, 1989) qui n'en garantit pas moins, par ce que Bourdieu (1989) nomme la « magie d'État », une validation de compétences techniques. L'*examen* suédois ne donne pas davantage de valeur à la certification scolaire que ce qu'elle est en réalité, c'est-à-dire la validation de savoirs et savoir-faire. Le *degree* anglais est un niveau intermédiaire de connaissances. Ce qui compte dans la certification scolaire, c'est le fait d'atteindre un niveau d'études.

La désignation sémantique de la certification scolaire, en tant qu'*examen*, exprime avec force l'indépendance des études vis-à-vis de l'emploi (voir encadré n°7). L'*examen* suédois n'a guère de valeur symbolique ou économique au-delà de sa fonction intrinsèque de certification des connaissances apprises lors des études. Le diplôme ne constitue pas une garantie de compétences au travers de l'obtention d'un grade universitaire (voir *supra* sur l'Angleterre) et n'aboutit pas non plus à une consécration par le titre scolaire (voir *infra* sur la France). Le diplôme vaut pour ce qu'il est, à savoir une évaluation de connaissances. Si la certification scolaire n'a pas à assurer autre chose que ce qu'elle est, c'est que le mérite professionnel découle directement du mérite scolaire. En effet, dans la logique humboldtienne, qui veut que le savoir forme, les connaissances théoriques préparent elles-mêmes au monde professionnel.

¹⁴⁴ Définitions et étymologies issues des dictionnaires « Le Littré » et « Grand Larousse Etymologique & Historique du français ».

Par conséquent, les diplômés suédois estiment plus fréquemment que leurs homologues français et britanniques que leur formation a été une bonne base pour leur premier emploi. Le score global, qui fait la moyenne de l'évaluation de cinq dimensions (voir tableau suivant), atteint en moyenne 3,78 en Suède, contre 3,49 en France et 3,41 au Royaume-Uni. Avec un score moyen de dispersion entre les diplômés de 0,75 (contre 0,84 en France et 0,90 au Royaume-Uni), cette logique parcourt d'ailleurs toutes les formations supérieures en Suède.

Tableau n°22 : Dans quelle mesure votre diplôme a-t-il fourni une bonne base pour : (moyenne et écart-type)

	France	Royaume-Uni	Suède
<i>Votre future carrière professionnelle</i>	3,37 (1,21)	3,46 (1,18)	3,92 (0,95)
<i>Remplir vos tâches professionnelles actuelles</i>	3,29 (1,24)	3,12 (1,22)	3,78 (1,04)
<i>Développer de nouvelles connaissances sur le tas</i>	3,56 (1,10)	3,28 (1,20)	3,33 (1,13)
<i>Commencer à travailler</i>	3,49 (1,33)	3,31 (1,28)	3,69 (1,09)
<i>Votre développement personnel</i>	3,70 (1,03)	3,91 (0,96)	4,04 (0,86)
<i>Score des cinq dimensions</i>	3,49 (0,84)	3,41 (0,90)	3,78 (0,75)

Source : Reflex

Note : pour chaque modalité, les diplômés devaient répondre de 1 (pas du tout) à 5 (dans une très large mesure). Les intervalles de confiance à 95% pour les moyennes varient au maximum à +/-0,07. La variable « score » procède du calcul, pour chaque individu, de la moyenne des modalités des cinq dimensions. Nous avons exclu la modalité « développer des compétences utiles en entreprise » pour des raisons de traduction. En effet, le questionnaire maître en anglais interrogeait les étudiants sur le « development of entrepreneurial skills? », ce qui correspond à des compétences liées à la création d'entreprise (entrepreneurial) plutôt qu'à l'entreprise de manière générale (business).

En France, le titre scolaire constitue le médiateur principal d'un mérite scolaire omniprésent

En France, les pratiques de recrutement valorisent considérablement le mérite scolaire, en particulier au travers du niveau d'études (mentions de type « bac + x années d'études ») et du type de filières (prépondérance des diplômes de grandes écoles). Ainsi les employeurs chercheraient à obtenir des garanties sur les capacités des candidats, que le niveau d'études et la filière d'étude attestent (Marchal et Rieucan, 2006), notamment en matière de comportement et de capacités relationnelles, dimensions qui comptent de plus en plus dans les choix des recruteurs (Fournié et Guitton, 2008). Pour les débutants qui, par définition, ne peuvent se prévaloir d'une grande expérience professionnelle (hormis les stages), le diplôme est fortement valorisé (Moncel, 2011).

L'importance accordée au titre scolaire est la conséquence de la logique de certification par le diplôme. Il acquiert une valeur tout autant marchande que symbolique (Passeron, 1982), cette dernière se manifestant y compris au niveau sémantique dans les origines du mot « diplôme » (voir encadré n°7). Cette valeur symbolique prend tout son sens dans les concours, qui caractérisent le modèle français, tant pour les grandes écoles (pour l'accès) que les universités

(à la sortie, pour accéder aux formations professionnelles de la fonction publique). Dans les grandes écoles, Bourdieu (1979) a diagnostiqué un *effet d'imposition symbolique* : « des titres comme ceux que décernent en France les Grandes écoles garantissent sans autres garanties une compétence qui s'étend bien au-delà de ce qu'ils sont censés garantir et cela par une clause qui, pour être tacite, s'impose d'abord aux porteurs des titres eux-mêmes, ainsi sommés de s'assurer réellement les attributs qui leur sont statutairement assignés. » (Bourdieu, 1979, p. 24) Dès lors, le titre scolaire, incitant ses titulaires à se conformer aux attentes qu'il leur assigne, fût-il par un effet de certification proprement arbitraire, artefact produit par le système d'enseignement supérieur lui-même, transforme le mérite évalué *a priori* en une obligation de fournir les efforts nécessaires pour l'atteindre. Dans le secteur public, les concours et les titres scolaires délivrés par les formations professionnelles qui s'ensuivent relèvent également d'une logique quasi mystique, comme le notait déjà Bourdieu (1989, p. 538) : « le titre scolaire est en effet la manifestation par excellence de ce qu'il faut appeler, par ce qui peut apparaître comme une étrange alliance de mots, la *magie d'État* : l'octroi d'un diplôme s'inscrit dans la classe des actes de *certification* ou de *validation* par lesquels une autorité officielle, agissant en mandataire de la banque centrale de crédit symbolique qu'est l'État, garantit et consacre un certain état de choses, une relation de *conformité* entre les mots et les choses, entre le discours et le réel ».

Au travers de la certification par le diplôme, la transformation du mérite scolaire en mérite professionnel agit comme une norme absolue, car binaire : soit on est titulaire du titre scolaire qui donne accès au champ professionnel, soit on ne peut s'en prévaloir. De ce fait, cette logique érige des différences entre les filières d'études – en particulier les universités des grandes écoles – tout autant qu'il institue des barrières symboliques au sein même des filières d'études, entre les différents titres. A l'université Paris 13 en Histoire, on peut mettre en évidence cette logique des titres à partir des différents concours de l'enseignement secondaire. Une étudiante en préparation des concours d'enseignement pour le lycée général (Capes) et le lycée professionnel (Caplp) explique ainsi la hiérarchie implicite entre les deux concours :

« - Vous m'avez parlé du Capes et du Caplp tout à l'heure. Ça serait équivalent pour vous de devenir professeure en lycée professionnel ou en lycée général ?

- Les diplômes sont équivalents. On est certifié quel que soit le diplôme qu'on a. Après, dans le milieu professionnel, en général, les Capétiens ont tendance à dénigrer les titulaires du Caplp, d'abord parce qu'ils font deux matières et que, pour eux, c'est le meilleur moyen de rater ce qu'on fait que de faire deux choses qui sont... Enfin, plus je travaille, moins je me dis qu'elles sont différentes mais c'est quand même pas pareil d'enseigner les Lettres et l'Histoire-Géo. Sur le plan professionnel, en général, le Caplp est plutôt dénigré par rapport au Capes. Maintenant, je ne pense pas que ce soit valable, je pense qu'on peut très bien faire les deux. »

La multiplicité de concours distincts les uns des autres contribue à instituer un espace discontinu des mérites scolaires et *in fine* un classement plus ou moins explicite entre les voies professionnelles. Contrairement, semble-t-il, aux titulaires du Caplp, les « Capétiens »¹⁴⁵ se sont d'ailleurs dotés d'une dénomination, à fort contenu symbolique, unifiant leur corps professionnel autour du concours qu'ils ont tous réussi.

La force de la logique de certification par le concours se manifeste également à HEC. Ainsi, le diplôme « Grande école » conféré à la sortie de HEC est formellement identique qu'il soit obtenu après deux années de classes préparatoires ou après une formation universitaire. En réalité, c'est le cursus d'études, marqué ou non par le sacre du concours, qui définit la valeur symbolique (et probablement marchande) du titre, comme l'éclaire la distinction, opérée par les étudiants eux-mêmes, entre les élèves issus des classes préparatoires et les « admis directs » (ou « AD »)¹⁴⁶. Un enquêteur exprime de manière brutale¹⁴⁷ l'ambiguïté des étudiants issus de classes préparatoires vis-à-vis des « AD » :

« Les 'AD', je dis ça en riant, mais en général ils ne sont pas aimés parce que les gens qui ont fait une classe prépa disent, plus ou moins légitimement d'ailleurs 'On a fait une prépa. Pas vous, et vous avez le même diplôme que nous. C'est choquant !' Je n'ai rien à ajouter, c'est juste anormal qu'ils aient le même diplôme que nous. [...] Et puis, on trouve qu'ils sont bêtes. L'image de l'AD de base, c'est le mec qui fait son fayot, qui lève la main tout le temps pour répondre aux questions, qui pose des questions pas malignes, etc. Après, il fait le malin genre 'j'ai eu HEC' alors qu'il n'a pas fait de classe prépa. Après, il y a des 'AD' sympas, les 'AD' internationaux notamment. Mais les 'AD' français, il faut un peu qu'ils se rappellent d'où ils viennent. »

S'« il faut que [les admis directs français] se rappellent d'où ils viennent », c'est parce que le parcours diplômant compte davantage que le titre scolaire finalement obtenu. Le concours, aux grandes écoles ou aux postes de la fonction publique, consacre les individus jusqu'à les parer de compétences professionnelles propres à l'exercice d'un métier ou d'un champ professionnel : réussir le concours garantit le mérite professionnel à venir. En comparaison, les mécanismes de transformation du mérite scolaire en mérite professionnel sont bien différents en Angleterre, où les compétences acquises, validées par l'atteinte du grade universitaire et de sa mention, déterminent le mérite professionnel, et en Suède, où la

¹⁴⁵ Un détour par les forums de discussion sur Internet suggère que cette dénomination s'écrit « Capétiens » et non « Capésiens ».

¹⁴⁶ Une première analyse de la terminologie est déjà éclairante. Être un « admis direct » se rapporte à l'absence de passage par l'étape intermédiaire que constituent les classes préparatoires (dépréciant ainsi la formation universitaire comme l'autre voie "indirecte" vers HEC). Le terme « admis direct » ne prend finalement son sens qu'en comparaison avec les étudiants "authentiques" issus, eux, des classes préparatoires aux grandes écoles.

¹⁴⁷ De son propre aveu, cet enquêteur a placé son entretien sous le signe de l'humour, de la franchise, mais aussi de l'exagération. Il dit soutenir « des positions caricaturales mais représentatives d'un fond de vérité » pour nombre d'étudiants à HEC. A propos des « admis directs », la plupart des étudiants rencontrés, y compris les « admis directs », témoignent des différences selon l'origine scolaire des étudiants.

formation possède, au travers des connaissances acquises, une valeur intrinsèque sur le marché de l'emploi.

II.2. Une expérience variable du déclassement et du désajustement

Les deux visages de l'autonomie des diplômés vis-à-vis du marché du travail

Les logiques d'adéquation et de compétence se traduisent par deux conceptions opposées de l'autonomie que confèrent les formations supérieures aux diplômés.

Premièrement, ancrés dans la tradition sociologique française, la logique de l'adéquation entre les titres scolaires et les postes et son fondement, l'autonomie du système d'enseignement à définir ses propres formations, procurent aux acteurs sociaux une certaine liberté vis-à-vis du système productif (Bourdieu et Boltanski, 1975). Autrement dit, le futur travailleur ne vit pas sous le joug du système productif dans la mesure où il n'est pas amené à se vendre sur un marché des compétences. Dès lors, il peut se prévaloir d'une indépendance vis-à-vis du marché de l'emploi, qui prend le sens d'une insoumission des savoirs scolaires aux logiques de marché symbolisées par le monde de la grande entreprise. Dans cette perspective, la quête d'autonomie est empreinte d'un désir d'égalité. L'adéquation protège le travailleur en vertu de la stricte uniformité de traitement qui garantit à chaque diplômé qu'il se verra octroyer des conditions de recrutement définies au préalable et identiques à ses camarades de promotion. La négociation collective de ses droits, en tant que détenteur d'un titre scolaire, lui permet d'être assuré de son entrée sur le marché du travail sans être contraint de faire face, seul, à son futur employeur qui, sinon, disposerait à son gré de sa force de travail et fixerait, dès lors, sa valeur professionnelle de manière unilatérale. Le diplôme garantit donc l'indépendance face à l'employeur. La logique d'adéquation endosse donc un objectif d'égalité entre les individus de même statut d'études et d'emploi (mais d'inégalité entre deux individus dont le statut diffère). Poullaouec (2011, pp. 40-41) précise utilement la place centrale qu'occupe le diplôme dans cette logique :

« Côté face, [le titre scolaire] énonce que le diplômé a acquis certains savoirs et savoir-faire dans certaines conditions. Il garantit ainsi publiquement le contenu et le niveau de cette formation scolaire. Côté pile, il autorise ses titulaires à s'en prévaloir pour accéder à certains droits : poursuite d'études, exercice d'une profession réglementée, accès éventuel à une qualification salariale, selon la classification professionnelle en vigueur. Ces deux facettes du diplôme sont inséparables, et il n'y en a pas une qui serait plus réelle que l'autre. Un diplôme est à la fois un titre qui fait référence sur le marché du travail (à l'embauche, dans la rémunération et dans la gestion des carrières) et

une norme attestant la qualité de l’instruction reçue à l’école (c’est-à-dire, indissociablement, les acquis scolaires et une capacité générale à acquérir des capacités particulières). »

Deuxièmement, la logique de compétence induit un tout autre rapport à l’autonomie vis-à-vis du marché de l’emploi. Le travailleur n’est pas considéré comme libre dès lors qu’il ne subit pas le joug du système économique. Au contraire, il gagne son indépendance au travers de la liberté que lui confèrent les compétences à s’insérer sur le marché de l’emploi comme il l’entend. L’adéquation entre les titres et les postes, consacrée comme la norme désirable ultime dans la logique précédente, ne représente ici qu’une contrainte pesant sur le choix par le diplômé de son insertion professionnelle. Dans cette perspective, l’exigence d’autonomie individuelle se traduit par la nécessité pour chacun de rester employable. L’acquisition de compétences transversales est ainsi prioritaire sur la préparation à un métier spécifique. Cet ensemble de compétences confère aux travailleurs la maîtrise de leur orientation professionnelle. En effet, les formations supérieures mènent à toutes sortes d’emplois d’expertise et d’encadrement au sein d’un espace de choix qui ne souffre pas d’une restriction *a priori* au nom d’une définition normative de l’équivalence entre les études et les emplois¹⁴⁸. Dans la logique des compétences, l’autonomie des travailleurs ne procède pas, à l’instar de la logique d’adéquation, de leur capacité à se prévaloir d’un titre universellement et intemporellement valorisable dans une profession donnée mais, à l’inverse, à s’affranchir d’une mise en équivalence trop rigide entre études et emplois.

Le déclassement et le désajustement, deux conséquences malheureuses de l’inadéquation

Ces deux formes d’autonomie, conférées par les études aux diplômés, reposent sur la recherche d’une mise en équivalence des formations et des emplois. Celle-ci s’inscrit dans une logique individuelle, ou qualitative, de l’adéquation entre les études et les emplois (Vincens, 2005) : un individu formé, diplômé, compétent devrait pouvoir obtenir un emploi conforme à son parcours scolaire. En énonçant ce postulat d’équivalence, on soulève la question du non appariement des études avec l’emploi, à la fois en termes de niveau (déclassement) et de spécialité (désajustement), qui représentent deux formes d’inadéquation entre les études et les emplois (Couppié, Giret et Lopez, 2005).

Encadré n°8 – Quelques définitions autour de l’adéquation formation-emploi

Il est généralement admis qu’il existe une mise en équivalence, au moins relative, entre les formations suivies par les individus et les emplois auxquels elles mènent. Si l’on postule un appariement de certaines formations avec certains emplois, il apparaît plusieurs formes d’inadéquation à la fois en termes de niveau (déclassement) et de spécialité (désajustement). L’inadéquation s’inscrit dans la confrontation de deux grandes théories (du capital humain et du signalement) sur le rôle des formations et des diplômes pour l’accès à l’emploi.

¹⁴⁸ Décrivant ici des logiques idéales de fonctionnement, nous laissons aux parties suivantes la critique détaillée de ces deux logiques.

Inadéquation de la relation formation/emploi (*mismatch*) : Dans une société où l'on considère qu'un individu se forme dans l'objectif d'exercer une profession déterminée, on peut vouloir mesurer si les formations et les emplois concordent parfaitement. Si ce n'est pas le cas, on parle alors d'inadéquation de la relation formation/emploi.

Déclassement : elle représente la dimension verticale de l'inadéquation de la relation formation/emploi (*vertical mismatch*). Le déclassement constitue un écart entre le niveau de formation et le niveau de qualification de l'emploi. Le déclassement s'interprète souvent comme un indice de la dévalorisation ou de l'inflation des diplômes (Duru-Bellat, 2006). Proche de la notion de déclassement, on parle plutôt de suréducation au sujet d'une inadéquation des compétences (vs. des titres scolaires), plus particulièrement entre les compétences acquises et celles requises pour exercer son travail (Green, McIntosh et Vignoles, 2000).

Désajustement : c'est la composante horizontale de l'inadéquation de la relation formation/emploi (*horizontal mismatch*). Elle est définie par le décalage entre le domaine d'études et le champ professionnel.

Théorie du capital humain (Becker, 1975) : la formation améliore les capacités productives sur le marché du travail. De ce fait, l'éducation constitue un investissement duquel on retire des bénéfices privés, notamment en termes de revenus et de statut social.

Théorie du signalement (Arrow, 1973 ; Spence, 1973) : le diplôme constitue pour les employeurs un signal des capacités productives des individus. On postule alors que les individus les plus aptes dans le champ professionnel sont également les plus performants dans le champ scolaire, mais sans que la formation participe, en tant que telle, à développer ces capacités.

Trois approches de la mesure du déclassement¹⁴⁹ peuvent être distinguées (voir, entre autres, Nauze-Fichet et Tomasini, 2005)¹⁵⁰ :

- la mesure « normative » du déclassement définit le lien entre formations et emplois de manière statique, au moyen d'une grille de correspondances entre emplois et formations élaborée sur la base de leur contenu respectif ;
- l'approche « statistique » repose sur l'analyse des couples diplôme/emploi les plus fréquents. Dès lors, il ne s'agit pas de postuler une relation *a priori* mais d'apprécier le type d'emplois modal pour un diplôme donné. Cette famille de méthodes inclut aussi les mesures salariales du déclassement. Nauze-Fichet et Tomasini (2005) proposent ainsi qu'on considère en situation de déclassement les individus dont les revenus sont inférieurs au revenu médian des titulaires du diplôme immédiatement inférieur.
- L'approche « subjective » du déclassement porte sur la perception des acteurs sociaux à l'égard de leur propre situation professionnelle. Est déclassée toute personne qui se considère comme telle.

La mesure « normative » apparaît très ancrée dans une logique française, issue notamment du Commissariat général du Plan, dans laquelle, compte tenu des besoins de planification de

¹⁴⁹ Notons également que le décalage entre études et emplois peut s'analyser au regard de deux indicateurs du niveau de qualification scolaire : le titre scolaire et les compétences acquises. Nous mobiliserons ici une mesure de l'inadéquation par le diplôme pour conserver la définition française de l'adéquation et pour pallier à des données difficilement comparables dans l'enquête. Voir la discussion sur l'enquête Reflex présentée en annexe n°6.

¹⁵⁰ Ces trois logiques de mesure du déclassement sont également mobilisables pour analyser le phénomène de désajustement.

l'économie, il paraissait légitime de définir *a priori* une correspondance entre formations et emplois (Tanguy, 2002). Concernant les approches statistique et subjective de la mesure du déclassement, le débat scientifique reste plus ouvert. En raison de notre perspective théorique de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994a) et des données disponibles dans Reflex, nous privilégierons, à l'instar de Lemistre (2008) une mesure subjective du déclassement¹⁵¹. Ce type de mesure, comme toutes les autres, comporte des biais. En particulier, les étudiants intériorisent, à l'avance, les plus ou moins bonnes conditions d'insertion à partir de leur propre expérience ou des représentations sociales que la société leur renvoie sur leur diplôme. Il faut ainsi bien rappeler que ce n'est qu'une des mesures du déclassement, et qu'elle n'est pas nécessairement corrélée à une situation normative ou statistique du déclassement.

Afin d'analyser ces formes d'inadéquation entre les études et les emplois, nous retraitions l'enquête Reflex (voir la présentation méthodologique détaillée en annexe n°6) qui compare l'insertion professionnelle, au premier emploi puis après la fin des études, des diplômés du supérieur dans de nombreux pays, dont la France, le Royaume-Uni et la Suède.

Un déclassement plus ou moins diffus selon les pays

Dans les trois pays, une partie des étudiants connaît une situation de déclassement. Ce phénomène est plus répandu au Royaume-Uni pour le premier emploi. En effet, 39,5% des diplômés interrogés considèrent que le niveau d'études approprié à leur premier travail était inférieur au leur (contre 21,5% en France et 24,8% en Suède). Dans les trois pays, le déclassement initial s'estompe avec le temps : après cinq années sur le marché du travail, le déclassement touche encore 13,3% des diplômés du supérieur en France, 16,9% au Royaume-Uni et 15,8% en Suède. Une autre manière de lire ces données consiste à analyser la part des diplômés initialement déclassés qui sont encore dans cette situation cinq années après la fin de leurs études. Ils sont 57,6% en Suède, contre 48,2% en France et 38,5% au Royaume-Uni. C'est dans ce pays qu'on sort le plus aisément de cette situation de déclassement, ce qui ne devrait guère étonner en raison du fort taux de déclassement initial.

Tableau n°23 – Evolution du déclassement entre le premier emploi et l'emploi actuel

	France	Royaume-Uni	Suède
<i>Déclassement au premier emploi</i>	0,215	0,395	0,248
<i>Déclassement dans l'emploi actuel</i>	0,133	0,169	0,158
<i>Encore actuellement déclassés (parmi les individus initialement déclassés)</i>	0,482	0,385	0,576

Source : Reflex

Sous-échantillon : uniquement les diplômés qui sont actuellement en emploi.

Lecture : 13,3% des diplômés français sont déclassés (subjectivement) dans leur emploi actuel.

¹⁵¹ Pour un point sur ce choix, voir l'annexe n°6.

Les statistiques présentées dans le tableau suivant éclairent le phénomène de déclassement au regard d'autres caractéristiques en matière d'insertion professionnelle. Par là même, on observe deux logiques d'action des acteurs sociaux face au déclassement : le chômage (davantage en France) et la mobilité professionnelle (davantage en Suède et au Royaume-Uni).

Tableau n°24 – Indicateurs de déclassement, de chômage et de mobilité professionnelle

	France	Royaume-Uni	Suède
Déclassement au premier emploi	21,5%	39,5%	24,8%
A été au chômage (sans emploi et à la recherche d'un emploi) depuis l'obtention du diplôme en 2000	34,7%	32,0%	33,0%
A été au chômage (sans emploi et à la recherche d'un emploi) depuis l'obtention du diplôme en 2000 (parmi les individus initialement déclassés)	52,9%	40,9%	47,5%
A connu plus de 6 mois de chômage	17,4%	7,6%	13,5%
A changé d'emploi depuis le premier emploi	51,7%	69,8%	53,2%
A changé d'emploi depuis le premier emploi (parmi les individus initialement déclassés)	64,1%	80,6%	70,1%

Source : Reflex

Sous-échantillon : uniquement les diplômés qui ont déjà travaillé depuis la fin de leurs études.

Lecture : 21,5% des diplômés français sont déclassés (subjectivement) dans leur premier emploi.

D'une part, les diplômés français ont davantage été concernés par l'inactivité depuis la fin de leurs études (39,5%, contre 32% au Royaume-Uni et 33% en Suède), et singulièrement pour une période de 7 mois et plus (19,7%, contre 7,6% en Angleterre et 13,5% en Suède). Dans les trois pays, les étudiants déclassés sont également ceux qui ont été le plus fréquemment et longuement confrontés au chômage¹⁵². Mais ce lien est encore plus fort en France où 52,9% des diplômés initialement déclassés se sont retrouvés au moins une fois sans emploi depuis la fin de leurs études. Ces quelques éléments semblent indiquer que l'arbitrage entre le chômage et le déclassement s'opère différemment selon les pays. La préférence du chômage au déclassement est ainsi davantage marquée en France qu'au Royaume-Uni et qu'en Suède¹⁵³.

D'autre part, la plupart des diplômés du supérieur ont changé au moins une fois d'emploi dans les cinq années suivant la fin de leurs études, encore plus au Royaume-Uni (69,8%, contre 51,7% en France et 53,2% en Suède). Dans les trois pays, la mobilité professionnelle est encore plus forte pour les diplômés initialement déclassés. C'est en Suède que l'écart entre les diplômés déclassés et les autres est le plus marqué, mais ce sont les diplômés britanniques qui sont les plus mobiles en termes absolus. Dans les trois pays, et particulièrement au Royaume-

¹⁵² Les individus déclassés perçoivent également des rémunérations plus faibles en moyenne.

¹⁵³ Il ne faut probablement pas tant comprendre ce phénomène en France comme un arbitrage entre le chômage et l'espoir de meilleurs revenus plus tard (à la manière de la théorie du *job search* de Stigler, 1962), mais plutôt comme la peur de rentrer dans un engrenage du déclassement social dans le temps, empiriquement démontré (Chauvel, 1999), et dont on peut supposer qu'il est, au moins en partie, intériorisé par les acteurs sociaux.

Uni, la mobilité professionnelle constitue une stratégie adoptée par les étudiants pour sortir d'une situation de déclassement.

La signification sociale du déclassement varie dans les trois pays. En France, l'adéquation des niveaux d'étude et d'emploi fait du déclassement un enjeu de rang social, l'emploi devant correspondre à celui auquel le diplôme obtenu permet de prétendre dans le cadre de la relation formation/emploi définie *a priori*. Si le sentiment de déclassement est moins répandu en France, c'est aussi que la logique d'attente, caractérisée par la précarité très forte des formes d'emploi (stages notamment) qui préside au processus d'insertion, véritable sas précédant l'accès à l'emploi qualifié, engendre une adéquation *in fine* – après des mois, voire des années d'attente ! –, qui ne doit pas masquer la longueur du processus d'insertion.¹⁵⁴

Au Royaume-Uni, le déclassement scolaire est répandu en début de vie professionnelle. Alors que l'inflation scolaire (*overeducation*) ne constituait pas un problème dans les années 1990 (OCDE, 1998), les jeunes qui aspirent à un emploi très qualifié n'ont d'autre alternative que de viser un diplôme universitaire (Roberts, 2007). Le déclassement concerne de plus en plus les diplômés britanniques du supérieur, notamment en raison de la récente vague de massification depuis les années 2000 (Roberts, 2004). Il semble donc bien que le Royaume-Uni soit confronté, certes avec quelques années de retard, à un phénomène d'ampleur similaire à ce qu'a connu la France. Les diplômés britanniques semblent surestimer significativement leur déclassement subjectif relativement à une mesure externe de ce phénomène (Eurostat, 2009). Probablement, les premières années correspondent à une période de transition, pendant laquelle les diplômés reçoivent des salaires convenables mais ne se voient confier que des responsabilités minimales au regard de leur niveau d'études. En d'autres termes, le déclassement initial est inhérent à l'expérience anglaise du passage des études supérieures vers l'emploi. Sans expérience professionnelle pendant leurs études (alternance études-emplois en Suède) et sans passer par un statut particulier de professionnalisation en fin d'études (stages en France), les jeunes Anglais se professionnalisent principalement dans l'emploi.

Enfin, le déclassement scolaire touche probablement plus faiblement la Suède que l'Angleterre et la France. Utilisant l'enquête Reflex, Barone et Ortiz (2011) mettent en évidence, à partir de plusieurs mesures du déclassement (ressenti subjectif, mesure par le diplôme, mesure par les compétences), que la massification s'est accompagnée, dans les systèmes nordiques, d'une création très forte d'emplois de haut niveau sans créer de déclassement, au contraire des pays dont le système d'enseignement supérieur, dit binaire, distingue les filières générales des filières professionnelles, à ceux dont le niveau de massification est plus faible et aux systèmes massifiés du sud de l'Europe.

¹⁵⁴ On pourrait tout aussi bien faire l'hypothèse d'un effet psychologique du titre scolaire sur les diplômés, le parchemin consacrant l'étudiant et, par là même, son emploi comme non déclassés, quel que soit le contenu objectif de cette activité professionnelle. On ne peut guère en dire plus sur ces hypothèses qui s'entrecroisent probablement autant qu'elles se cumulent pour expliquer ces particularités françaises.

Le désajustement, un phénomène qui revêt des significations variées selon les pays

Les diplômés britanniques semblent davantage concernés par le décalage entre leur spécialité de formation et leur champ professionnel. Le tableau suivant présente deux indicateurs distincts de ce phénomène : soit le domaine d'étude approprié à leur emploi est entièrement déconnecté de leur filière d'origine, soit leur emploi n'exige pas une formation dans une spécialité spécifique. Au Royaume-Uni, les emplois, y compris de niveau supérieur, dépendent moins qu'en France et en Suède d'une définition *a priori* d'un champ de disciplines d'étude considérées comme adéquates¹⁵⁵. Au premier emploi, 41,6% des diplômés au Royaume-Uni (19,6% en France) s'estiment ainsi dans une situation de désajustement, ce phénomène déclinant après quelques années pour concerner 29,5% des Britanniques (16,9% des Français et environ 11% des Suédois), ce qui est confirmé, dans le cas de la France par Couppié, Giret et Lopez (2009).

Tableau n°25 – Domaine d'études le plus approprié pour son emploi (en %)

	France		Royaume-Uni		Suède
	Premier emploi	Emploi actuel	Premier emploi	Emploi actuel	Emploi actuel
<i>Uniquement le même domaine</i>	39	39,7	23,5	27,5	66
<i>Le même domaine ou un domaine assez proche</i>	41,4	43,4	34,9	43	22
<i>Un domaine complètement différent</i>	4,9	6,1	9,5	10,8	10
<i>Pas de domaine spécifique</i>	14,7	10,8	32,1	18,7	1

Source : France et Royaume-Uni (Reflex) ; Suède (Petersson, 2007)

Note : pour la Suède, la dernière modalité n'est pas comparable à la modalité « Pas de domaine spécifique », mais elle n'a été choisie que par 1% des enquêtés (voir annexe n°6 pour une explication détaillée).

Autant le déclassement marque profondément les jeunes britanniques, autant le décalage entre les domaines d'études et d'emploi ne prend pas la signification de désajustement comme c'est le cas en France. Dans la perspective anglaise, le décalage constitue simplement une « relation lâche » – *a loose fit* selon Little (2001) – entre formations et emplois plutôt qu'un dysfonctionnement du marché du travail. On y accorde volontiers aux étudiants la capacité à disposer par eux-mêmes de leur libre arbitre pour s'insérer dans un domaine d'emploi au-delà de leur spécialité de formation. Ce décalage prend une forme extrême pour les 9,5% des diplômés britanniques, pour lesquels la spécialité requise par leur premier emploi est « complètement différente » de leur discipline d'études. Cette forme de désajustement témoigne de la flexibilité relative du lien entre spécialités d'étude et d'emploi dont bénéficie par exemple cet étudiant en Histoire à l'université de l'Est de Londres :

¹⁵⁵ Il faut aussi rapprocher ce chiffre élevé du déclassement plus élevé au Royaume-Uni, les emplois peu qualifiés relevant moins souvent d'un domaine spécifique d'études supérieures. Le croisement des variables de déclassement et de désajustement pour le premier emploi aboutit à une corrélation très forte (V de Cramer de 0,514), phénomène qui s'atténue néanmoins pour l'emploi actuel.

- « - Tu voudrais travailler dans le *business* comme ton frère ?
- *Je dois faire quelque chose que j'aime, sinon je ne pourrais pas tenir. Je travaillerai probablement dans le monde de l'assurance.*
- Que penses-tu du fait que tu aies accès à d'autres métiers que celui d'enseignant en Histoire ?
- *C'est ce qui est bien. Je pense que l'Histoire, c'est beaucoup de recherche de données et d'analyse. Donc ce que tu apprends en Histoire s'applique ailleurs ! »*

Plus prosaïquement, 32,1% des diplômés anglais estiment qu'aucune discipline d'études n'est véritablement appropriée à leur premier emploi. Ce phénomène s'atténue pour ne concerner que 18,7% des diplômés cinq années après la fin des études. Il peut s'interpréter comme le signe d'une moindre qualification du premier emploi dans un domaine spécifique¹⁵⁶.

En Suède, l'expérience du passage des études supérieures à l'emploi combine efficacement les logiques d'adéquation et de compétence. L'articulation des activités éducatives et professionnelles, caractéristique du modèle suédois, ouvre la voie à l'acquisition de compétences génériques par la valorisation des savoirs académiques et par la professionnalisation progressive au cours des études. Dans une université où les savoirs théoriques fondent l'utilité des compétences sur le marché de l'emploi, leur acquisition ne relève pas tant d'une soumission aux injonctions du système productif, à l'instar de l'interprétation classique du cas français (Bourdieu et Boltanski, 1975) mais, à l'inverse, d'une subordination des intérêts économiques aux savoirs. En même temps, l'alternance études/emplois relève d'un processus plus large de parcours d'insertion dans lequel l'étudiant, ajustant son cursus de formation semestre après semestre¹⁵⁷, obtient une qualification singulière qui, progressivement ajustée à un nombre réduit de profils de poste, lui assure de ne pas subir *in fine* de désajustement. En d'autres termes, l'autonomie des étudiants à créer leur parcours d'études personnalisé et la possibilité systématisée (en théorie et dans la pratique) de se réorienter pourraient bien expliquer en grande partie le niveau peu élevé du désajustement entre spécialités d'étude et d'emploi. C'est pourquoi le système suédois, plutôt que d'occuper une position intermédiaire, semble conjuguer les deux formes d'autonomie apparemment si opposées en France et en Angleterre.

Quant à la France, le taux de désajustement y apparaît plus faible qu'au Royaume-Uni, même si le désajustement statistique entre domaines d'études et d'emploi (45% pour les titulaires d'un diplôme de niveau Bac+3 et supérieur) est plus intense que le désajustement subjectif (Couppié, Giret et Lopez, 2009). Ce résultat pourrait paraître positif si l'on considère l'ajustement comme « adéquat ». Ce serait oublier que le poids de l'idéal de l'adéquation fait du désajustement une situation très négative en France. En effet, si l'on considère le taux de

¹⁵⁶ D'ailleurs, les diplômés dont la spécialité ne correspond pas au domaine d'emploi sont également fréquemment déclassés. Le croisement des variables de déclassement et de désajustement pour le premier emploi aboutit à une corrélation très forte (V de Cramer de 0,514) qui s'estompe néanmoins avec le temps.

¹⁵⁷ Cette dimension sera détaillée dans le chapitre suivant.

désajustement au regard du sentiment de regret vis-à-vis des études suivies, le cas français semble se différencier négativement. Les diplômés qui se considèrent en situation de désajustement ont davantage tendance que les autres à souhaiter *a posteriori* poursuivre d'autres études s'ils étaient libres de choisir. Pour le même diplôme, l'écart est du même ordre en France et au Royaume-Uni.

Tableau n°26 – *Souhait a posteriori de préparer le même diplôme dans le même établissement d'enseignement supérieur en fonction du domaine d'études le plus approprié pour son emploi (en %)*

Désajustement dans le premier emploi	France		Royaume-Uni	
	Un même diplôme	Un diplôme dans le même établissement	Un même diplôme	Un diplôme dans le même établissement
Oui	61,5%	65,9%	62,6%	77,7%
Non	79,3%	78,7%	77,7%	83,3%

Source : Reflex

Sous-échantillon : uniquement les diplômés actuellement en emploi.

Question posée en France : « Avec du recul, si vous étiez libre de choisir à nouveau, est-ce que vous prépareriez le même diplôme dans le même établissement d'enseignement supérieur ? »

Lecture : 61,5% des diplômés en France, qui se considèrent en situation de désajustement, prépareraient le même diplôme, dans leur établissement ou ailleurs. Et 65,9% d'entre eux prépareraient un diplôme, le même ou un autre, dans le même établissement.

En revanche, le différentiel entre les diplômés souffrant d'un désajustement et les autres est significativement plus élevé en France qu'au Royaume-Uni, quant au désir de changer d'établissement d'enseignement supérieur. C'est notamment le cas, dans l'échantillon, des diplômés de Licence et de Maîtrise qui sont considérablement sur-représentés parmi les étudiants qui sont désajustés et regrettent l'établissement choisi. Cette situation s'observe bien chez les étudiants rencontrés à l'université Paris 13. Aux étudiants qui n'ont jamais souhaité embrasser cette vocation de l'enseignement s'ajoutent ceux qui, intériorisant les difficultés à venir, en arrivent à y renoncer avec plus ou moins de regret. Ainsi, pour une étudiante rencontrée à l'université Paris 13, actuellement en pleine incertitude sur sa future insertion professionnelle, « *le Capes, ce n'est même pas la peine d'essayer.* » Ceux qui persistent dans cette voie, prennent le risque de s'engager dans un véritable parcours du combattant, à l'instar de cette étudiante, en préparation à l'examen pour la troisième année consécutive, pour qui « *faire de l'Histoire pour être professeur, c'était ça le truc ! Et j'espère que je vais y arriver ! Au moins le lycée professionnel. Et puis ça me permettrait de passer après d'autres concours en interne, pour repasser le Capes une fois encore si je rate, ou l'agrégation aussi.* » Le désajustement est ainsi probablement représentatif de difficultés plus profondes d'insertion professionnelle (Couppié, Giret et Lopez, 2009).

II.3. L'adéquation à tout prix des études et des emplois en France

Nous l'avons vu précédemment, les diplômés sont plutôt moins déclassés et désajustés en France qu'au Royaume-Uni et qu'en Suède. A première vue, on ne peut que se réjouir d'une plus grande adéquation entre les qualifications scolaires et les emplois obtenus. Pourtant, si l'on songe aux difficultés d'insertion professionnelle des étudiants français (voir *supra*), on ne peut qu'être étonné de ce niveau d'adéquation. Est-il la conséquence d'une production de titres scolaires en accord avec les besoins en main-d'œuvre, ou cette logique d'adéquation, posée comme un pré-requis, pousse-t-elle les étudiants à adapter leur parcours au gré des qualifications requises sur le marché du travail ?

La certification par le diplôme, une norme "absolue"

Ce questionnement sur le poids du titre scolaire s'inscrit dans une tradition scientifique critique du poids de l'école sur les destins individuels (Bauer et Bertin-Mouroit, 1995 ; Van de Velde, 2008 ; Tenret, 2011*a* et 2011*b* ; Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010). Ainsi, comme le rappelle Tenret (2008, pp. 230-231), « la hiérarchie sociale fondée sur le diplôme est légitime si tant est que celui-ci mesure bien les efforts (prolongement de la volonté) de chacun. Au contraire, quand le diplôme est incapable de mesurer les efforts de chacun (scolaires comme professionnels), et ne parvient pas à 'capter' toutes les capacités utiles dans le monde du travail (notamment la capacité d'adaptation), il est alors peu fondé pour les étudiants qu'il détermine le destin social et professionnel des individus. »

Au-delà du processus de certification par le diplôme, c'est le caractère absolu de sa mise en œuvre qui marque le modèle français. Le cas de cette étudiante, diplômée d'un Master 1 en Histoire et préparant les concours d'enseignement sans succès jusqu'à présent, et donc potentiellement en recherche d'une reconversion vers le secrétariat trilingue, illustre l'application extrême de la certification par le diplôme en France. Suite à des premiers contacts avec des employeurs potentiels, elle sait qu'elle se verrait obligée, pour changer d'orientation professionnelle, de repasser un BTS de secrétariat et le « certificat informatique et internet » (aussi appelé « C2I ») alors même qu'elle maîtrise déjà la bureautique et trois langues étrangères. Dans cet exemple, un BTS en secrétariat et un Master 1 en Histoire représentent certes deux niveaux d'études différents mais surtout deux diplômes incommensurables préparant à deux métiers bien distincts.

Ce type de questionnement concerne tout autant les étudiants à HEC. Si le titre scolaire joue un rôle crucial en France, c'est moins le cas dans d'autres pays comme l'illustre la mésaventure vécue par cet étudiant français à l'étranger :

« Ce n'est pas le diplôme qui fait l'homme, mais ça je me suis rendu compte en allant travailler à l'étranger. Par exemple, j'ai eu une petite expérience intéressante. Premier jour en Belgique, dans l'entreprise où j'ai travaillé, on a fait un petit tour dans les bureaux pour me présenter. Je n'ai même pas fait attention mais j'ai appris quelques mois plus tard que j'étais arrivé en disant : 'Je m'appelle P., j'ai 23 ans, je suis étudiant à HEC en France.' Le fait de donner le nom de son école, même en France, je pense que c'est assez ridicule, mais ça l'est quand même moins qu'à l'étranger. A l'étranger, ça fait rire les gens, ils s'en fichent. Un entretien d'embauche en Belgique, je crois que c'est pareil au Royaume-Uni par exemple, on veut juste savoir si tu as vraiment envie de travailler, si c'est vraiment ton truc, si tu es fait pour ça, et c'est tout. Et évidemment il faut des compétences, et on peut les tester, mais ce n'est pas le diplôme, le prestige, qui décide de quoi que ce soit. »

En France, le titre scolaire préfigure l'insertion professionnelle au travers d'un mécanisme d'adéquation sans équivalent en Suède et en Angleterre. La réduction de la valeur professionnelle à un concours scolaire, souvent réussi des années auparavant, paraît d'autant plus critiquable que l'influence des parcours diplômants sur l'insertion prend une tournure systématique et absolue. Cette norme sociale, qui s'impose aux diplômés français, se décline sous deux formes à HEC et à l'université Paris 13.

L'assignation statutaire des élites à HEC

A HEC, l'imposition symbolique par le diplôme se traduit par une consécration telle des élites scolaires que le titre contraint ses détenteurs à acquérir les compétences qu'il garantit plus ou moins faussement (Bourdieu, 1979), incitant les étudiants à travailler, lors de la période d'insertion afin de rattraper le retard pris sur les autres étudiants dont le titre scolaire, décernant symboliquement moins de compétences, impose aussi moins d'obligations d'être compétent. Il n'est pas rare de voir, l'insertion à peine concrétisée, des étudiants s'interroger sur leur choix d'orientation professionnelle. Les carrières dans les principaux secteurs sur lesquels débouche la formation à HEC (banque d'affaires et conseil en stratégie) impliquent des horaires de travail à la fois extensibles et imprévisibles¹⁵⁸. Cet étudiant présente ainsi l'assignation statutaire par le titre scolaire, telle qu'il l'a perçue, pendant l'année de césure entre la deuxième et la troisième année d'études, chez ses camarades à HEC :

« Les étudiants se prennent une énorme baffé pendant l'année de césure. Ceux qui sont fiers d'aller faire de la banque d'investissement se rendent compte au bout d'une semaine que cela veut dire de sortir à deux heures du matin. J'ai été super impressionné en première et en deuxième année, je me suis dit : 'les gens qui reviennent en troisième année, ils ont quelque chose dans la gueule qui dit qu'ils sont plus

¹⁵⁸ La plupart des étudiants rencontrés évoquent spontanément le travail régulier le weekend et les journées de travail se terminant parfois à l'aube.

vieux. ' Ils ont perdu leur insouciance. Enfin, pas leur insouciance, mais ils ont compris le principe de réalité qui dit qu'on fait une belle école mais que, derrière, on attend de nous un sacré boulot, et qu'il faut être prêt à assumer. »

Aux études prestigieuses succèdent des activités professionnelles exigeantes. Les décisions d'orientation scolaire façonnent ainsi l'orientation professionnelle finale¹⁵⁹. C'est cette linéarité très forte qui est parfois dénoncée comme l'illustre la métaphore religieuse employée par cet étudiant : « *Avant la révolution, les bonnes sœurs s'engageaient avec les vœux perpétuels, elles s'engageaient à vie. Nous c'est pareil, sauf qu'il n'y a pas de contrainte, personne ne nous dit 'Fais ça'.* »

La situation professionnelle des diplômés à HEC est incontestablement plus enviable que celle des diplômés de l'université Paris 13, si l'on tient compte du niveau de rémunération. Cependant, l'orientation scolaire et professionnelle, lorsqu'elle est subie, est ressentie à HEC d'autant plus intensément comme une injustice sociale¹⁶⁰ que les étudiants ont légitimement l'impression d'avoir satisfait à toutes les attentes scolaires ou, en d'autres termes, de s'être plié à toutes les injonctions du monde scolaire, sans en retirer *in fine* les objectifs attendus en termes de développement personnel.

La fiction "adéquationniste" à l'université Paris 13

Les étudiants en Histoire à l'université Paris 13 ont toutes les raisons de croire dans l'adéquation formation/emploi tant le concours d'enseignement incarne singulièrement cet idéal. Anticipant la mise en équivalence de leurs études avec l'emploi, ces étudiants ont intériorisé des attentes de rétributions qu'ils jugent légitimes au vu de leur titre scolaire. Pour autant que cette adéquation formation/emploi constitue un idéal désirable par les étudiants, ils ne peuvent guère s'attendre à sa réalisation tant leurs chances statistiques de réussir les concours d'enseignement, et ainsi d'obtenir un poste d'enseignant, sont faibles (voir *supra*). Les étudiants rencontrés sont pour la plupart pleinement conscients du décalage existant entre le nombre de postes d'enseignant et les effectifs d'étudiants en Histoire. Le problème ne consiste pas seulement à ne pas adhérer au mythe de l'équivalence entre les places scolaires et les postes. Encore faut-il s'affranchir de la logique d'adéquation orchestrée par l'institution universitaire, qui se donne (notamment au travers de l'organisation des études) comme

¹⁵⁹ En revanche, les étudiants à HEC bénéficient assez largement d'opportunités de réorientation dans le cadre de leur formation initiale. En effet, en dernière année du cursus « Grande École », ils choisissent une des vingt-trois spécialités proposées à HEC, dont une partie permet d'envisager des carrières en dehors du secteur privé : « Médias, Art, Création », « Management Public », « Prep'ENA », une préparation au concours de l'ENA en partenariat avec l'Université Paris 1 et l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm. Au sein des écoles de commerce, c'est l'apanage des quelques très grandes écoles, mais surtout de HEC, que de pouvoir proposer ces voies diversifiées de professionnalisation.

¹⁶⁰ Comme le soulignent Forsé, Galland *et al.* (2013), les sentiments d'injustice ne sont pas seulement le lot des plus défavorisés.

vocation première de préparer ses étudiants aux concours de l'enseignement. Une étudiante, un temps passée par les sciences de l'éducation avant de revenir en Master 1 Histoire, jette un regard interrogatif sur cet enfermement pédagogique dans la logique du concours : « *J'ai apprécié les sciences de l'éducation, car [...] ça ouvrait plus de portes, alors qu'en Histoire, les profs nous disent 'Bon, il faut préparer les concours, le Capes !'.* » La pensée "adéquationniste" n'imprègne pas seulement le cadre universitaire mais également les cercles familiaux et amicaux des étudiants, et ce d'autant plus que le fonctionnement général des concours de l'enseignement est connu de tous, comme le signale cet enquêté :

« - Parce que dans la tête des gens, si on fait Histoire-Géo, c'est pour devenir prof d'Histoire-Géo. Il n'y a pas d'autres débouchés pour eux [nda : il fait référence à sa famille et ses amis]. Alors qu'en géographie, on peut devenir ingénieur en environnement. Et eux ne savent pas. Pour eux, Histoire Géo, ce n'est que pour devenir professeur d'Histoire.

- On vous le renvoie quand vous dites que vous êtes en Histoire-Géo ?

- Tout de suite. Quand je dis que je suis en Histoire-Géo, on me dit 'Tu veux devenir prof d'Histoire ?' Donc c'est vraiment ancré dans la conscience collective. »

L'ajustement entre domaines d'études et d'emplois est également tenu pour acquis par les employeurs, comme le souligne cette étudiante, déjà évoquée plus haut, qui tente de se reconverter dans le secrétariat trilingue, au cas où elle échouerait une nouvelle fois aux concours de l'enseignement :

« Je ne suis pas plus bête qu'une autre. Il y a énormément de gens qui n'ont pas le bac et qui apprennent sur le tas. Et on n'a pas d'a priori là-dessus alors qu'un bac+4 vaut presque moins qu'un bac tout court. J'ai eu une période de doute cet été, après mon échec au concours. Et j'avais donné plusieurs CV pour des emplois de vendeuse. J'ai eu un entretien, on m'a demandé "Pourquoi vous abandonnez vos études ?" Et on m'a fait comprendre que je n'aurai pas le poste, et qu'il fallait mieux que je retourne dans ma petite fac, que je finisse mon cursus pour faire prof... Je trouve ça vraiment dommage qu'on nous délivre des diplômes qui n'ont aucune valeur sur le marché du travail. »

La logique d'adéquation pénètre ainsi tous les acteurs sociaux autour des étudiants qui ne peuvent, eux, que constater son caractère illusoire. De là naît le rapport ambivalent qu'entretiennent une partie des étudiants français, en particulier à l'Université, vis-à-vis de leur projet d'insertion professionnelle. L'ajustement entre les domaines d'étude et d'emploi est finalement à la fois un idéal auquel les étudiants aspirent et une norme contraignante de laquelle ils s'efforcent de s'affranchir en vue d'élargir leurs perspectives d'insertion. A la parfaite adéquation formation/emploi, dont le désir qu'elle suscite chez ces étudiants n'a d'égal que son inaccessibilité, lui conférant par là même un statut d'idéal inatteignable, la logique de compétences offre à ces futurs diplômés une porte de sortie honorable par laquelle,

tirant un trait sur leur insertion professionnelle « adéquate », ils espèrent ne pas se retirer, d'un trait, du jeu de la recherche d'emploi avant même d'avoir reçu toutes leurs cartes.

Les études en Histoire, parce qu'elles supposent de mener aux concours de l'enseignement, imposent un horizon indépassable et restreint de postes sans jamais en garantir l'accès. Si les autres concours de la fonction publique au-delà de l'enseignement constituent, en particulier pour les étudiants d'origine populaire, des sorties « raisonnables et honorables » (Hugrée, 2010, p. 74), les entretiens réalisés montrent la difficulté des étudiants à s'extraire de la voie professionnelle que leurs études leur ont tracée, comme cette étudiante qui souhaiterait s'insérer dans le champ du travail social : « *Personne ne fait des études d'Histoire pour devenir prof d'Histoire. Enfin, il y en a qui le font, mais je veux dire qu'en cours de route, on peut changer d'avis, ou on n'est pas obligé de faire un diplôme précis pour faire un métier. [...] Je pense quand même que, du moment qu'on a un certain niveau, on peut travailler dans plusieurs domaines.* » En période de pénurie des postes d'enseignants du primaire et du secondaire, la logique d'adéquation perd ainsi sa vertu protectrice mais continue à contraindre les étudiants. De droit à s'insérer, elle devient une injonction paradoxale à s'insérer dans un champ professionnel qui, pour autant qu'il soit désigné comme l'idéal à atteindre, n'a plus guère de consistance. D'attribution institutionnalisée du poste, statutairement garanti par l'obtention du titre, elle devient une assignation négative. D'idéal désiré par les diplômés, elle devient une norme dont ils doivent se départir.

L'accès aux « marchés du travail fermés » (Paradeise, 1988), et après ?

Les situations décrites précédemment découlent du postulat de l'adéquation des études avec l'emploi. Cet idéal se traduit par une mise en équivalence de filières d'études (croisant secteur d'enseignement, niveau et spécialité) avec des marchés professionnels spécifiques. Ces couples « filières – marchés professionnels » agissent dans les deux sens : à une filière correspond un marché professionnel, et à un marché professionnel forme une filière d'études. Ils représentent ainsi des « marchés du travail fermés » tels que les définit Paradeise (1988, p. 13) : ceux-ci « possèdent un trait commun, qui fonde et justifie leur clôture : ils définissent, construisent, entretiennent la *qualification* d'une main d'œuvre pour une tâche déterminée. La clôture du marché se manifeste par la restriction de l'accès aux postes de travail, qui filtre les candidats en fonction des *qualités considérées comme nécessaires* à l'activité professionnelle (titre, ancienneté, nationalité, etc.). » Sur la base du titre, un « contrat », certes tacite mais bien réel pour les étudiants, « lie employeurs et travailleurs [nda : ici l'État et les diplômés en Histoire] autour de normes de formation, de recrutement et de promotion. » (*ibid.*, p. 13) De même, l'obtention du diplôme « Grande école » à HEC inscrit ses détenteurs dans des « marchés internes » propres à certains secteurs d'activité (banques d'affaires, conseil en

stratégie notamment), dans lesquels le titre scolaire contribue largement à qualifier l'individu à l'exercice de la profession¹⁶¹.

Ces marchés du travail fermés s'accompagnent d'une organisation très structurée des modes et des parcours d'études (voir chapitre suivant). Cette combinaison d'études normées d'une part, et de marchés du travail fermés d'autre part, prend tout son sens pour les champs professionnels et les métiers bien définis (médecin, avocat, enseignant, etc.). Ce couple ne semble guère adapté aux autres métiers moins bien identifiés et valorisés. Cam (2009, pp. 307-308) explique parfaitement l'intérêt contrasté de la linéarité très forte des études vers l'emploi en fonction des filières d'études et des champs professionnels :

« La logique tubulaire fonctionne bien lorsque la liaison entre le projet professionnel et la formation a fait l'objet d'une construction sociale mettant en relation le diplôme ou la certification scolaire et le titre ou la qualification professionnelle. Cette logique fonctionne bien également lorsqu'il s'agit de produire des élites sociales par le biais d'un cursus dont chaque étape est clairement indiquée. Ces trajectoires sécurisées qui conduisent à des emplois ou à des statuts relativement stables ne sont pas cependant la norme. De fait le marché du travail offre aujourd'hui des centaines d'emplois aux dénominations labiles, aux statuts incertains et dont les compétences évoluent au fil du temps. Pour ces emplois, il n'existe pas le plus souvent de configuration stable de formation qui puisse être totalement décrite et c'est souvent plus par le biais d'un long cheminement que par les chaînes de raisons sociales que l'on s'y insère. »

Si la logique tubulaire des études, conduisant à un emploi "adéquat" à l'issue de la formation, aboutit fréquemment, pour les étudiants sur-sélectionnés par les concours, à l'accès à un marché du travail fermé, elle n'a guère de sens pour la majorité des étudiants. Le décalage vécu par nombre d'étudiants rencontrés à l'université Paris 13 peut s'interpréter à la lumière de cette fiction "adéquationniste" qui veut que toutes les études s'ensuivent de l'accès à un marché du travail fermé. Une grande partie des étudiants interrogés envisagent leur avenir dans les marchés du travail ouverts, ce qui ne va pas sans difficulté, comme l'exprime cet étudiant :

« - Je ne peux rien faire avec mon Master 1 d'Histoire, ça ne me paiera pas un loyer ! [...] C'est une formation qui est riche, mais qui n'est pas du tout professionnelle. Du coup, elle ne donne rien, c'est vraiment dommage. »

¹⁶¹ Le « marché interne » se rapporte notamment au recrutement des diplômés. D'un côté, les cabinets de conseil prestigieux recrutent exclusivement dans quelques très grandes écoles, dont HEC. De l'autre, les diplômés de HEC se dirigent massivement vers ce secteur d'activité. A noter que sur le champ du conseil plus largement, Fondeur et Sauviat (2004, p. 103) diagnostiquent plutôt, en matière de promotion, un « marché de compétences » dans lequel « les qualités professionnelles, parce qu'intrinsèquement liées à la personne, multiformes et évolutives, ne forment pas de corpus de connaissances stabilisé [...et ...] la reconnaissance et la valorisation des qualités ainsi acquises dépend largement de la capacité des individus à 'se vendre' ».

- On devrait pouvoir accéder à davantage de professions que l'enseignement avec un Master 1 d'Histoire ?
- *Ah oui ! Avec un M1 d'Histoire, je suis sûre et certaine qu'on pourrait accéder à bien plus de choses. [...] J'ai acquis des savoirs mais on ne me donne pas les moyens de les valoriser. »*

La France, en s'inscrivant dans un idéal d'adéquation, sépare inmanquablement ses étudiants en deux groupes aux destins opposés. D'un côté, les bénéficiaires de l'adéquation jouissent d'un avantage bien connu des sociologues de l'éducation : leur titre scolaire les protègent de l'arbitraire des employeurs. De l'autre côté, les "perdants" de l'adéquation, ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'accède pas à un titre qui garantit une position sociale, n'ont pas accès aux marchés du travail fermés, et ne peuvent s'insérer, compte tenu de leur spécialisation, que sur des champs professionnels limités. Ainsi, la puissance du titre scolaire comme « acte d'institution » s'accomplit pleinement : « le véritable miracle que produisent les actes d'institution réside sans doute dans le fait qu'ils parviennent à faire croire aux individus consacrés qu'ils sont justifiés d'exister, que leur existence sert à quelque chose. Mais, par une sorte de malédiction, la nature essentiellement diacritique, différentielle, distinctive, du pouvoir symbolique, fait que l'accès de la classe distinguée à l'Etre a pour contrepartie inévitable la chute de la classe complémentaire dans le Néant ou dans le moindre Etre. » (Bourdieu, 1982, p. 63) Pour filer la métaphore sartrienne mobilisée par Bourdieu, entre l'Etre et le Néant, la pire des situations, celle vécue par une partie de nos enquêtés à l'université Paris 13, consiste alors à s'engager dans des études visant spécifiquement un concours, un titre et un marché du travail fermé, sans jamais réussir à y parvenir ; en un mot, se persuader de sa dignité à l'Etre, et déchoir dans le Néant.

III. Conclusion

Au terme de cette analyse, trois modèles bien distincts de relation entre les études et les emplois semblent se dégager.

En Angleterre, le modèle de relation des études avec l'emploi semble le plus cohérent parmi les trois pays autour d'une logique « libérale » de l'Université qui valorise, d'une part, le savoir désintéressé et, d'autre part, un marché du travail autonome fort, qui ne doit pas être entravé par le système de formation. Le passage des études vers l'emploi s'inscrit dans une transition directe de la formation, enrichie de diverses expériences professionnelles, vers le marché du travail. Alors en emploi, l'individu acquiert une véritable qualification professionnelle. Auparavant, la formation est tenue de rendre les diplômés "employables". Pour cela, il leur faut acquérir des compétences transversales nécessaires aux professions

d'encadrement et d'expertise de niveau élevé. En Angleterre, être autonome, c'est disposer d'une grande liberté de décider de son propre destin professionnel. C'est pour cette raison qu'il n'existe guère de dispositif qui assigne les individus à une place déterminée à l'avance. Le mérite s'acquiert au travers du grade universitaire atteint, avec toutes les nuances qui l'accompagnent : l'université, la mention, la ou les spécialités. Le titre ne compte pas, laissant théoriquement toute latitude au diplômé de tracer son avenir sur le marché du travail. De fait, cette autonomie ne neutralise pas les forces sociales qui font que les étudiants d'Oxford s'en sortent mieux que ceux de l'université de l'Est de Londres, et que les mécanismes de reproduction sociale jouent un rôle déterminant dans le processus d'orientation professionnelle.

En Suède, le monde scolaire et le marché du travail sont paradoxalement aussi concrètement enchevêtrés qu'ils sont théoriquement déconnectés : aucun étudiant n'aurait l'idée de suivre des études sans exercer une activité professionnelle avant et pendant ses études, et, en même temps, le marché de l'emploi ne dicte en aucun cas ses besoins au monde scolaire. Trouver sa place sur le marché du travail est le résultat d'un parcours long, souvent sur plusieurs années, voire sur une dizaine d'années. On s'installe progressivement dans l'emploi, presque naturellement pourrait-on dire, tant le système vise à conférer aux étudiants la pleine maîtrise de leur orientation scolaire et professionnelle. Cette expérience du passage des études à l'emploi rend caduque la distinction entre les deux faces de l'autonomie, comme liberté à choisir (Angleterre) ou comme droit d'être protégé (France). Profondément social-démocrate, le modèle suédois est tout entier voué au développement de l'autonomie de l'individu : il protège en même temps qu'il ouvre les portes. Par ailleurs, le mérite académique exerce une influence limitée sur la carrière professionnelle. En amont, le monde scolaire repose sur une logique égalitariste puissante. En aval, la distribution des revenus n'est guère de nature à inciter les diplômés à rentrer dans une compétition pour les emplois les mieux rémunérés.

En France, où l'appariement entre les formations et les emplois est élevé au rang d'idéal, la relation des études avec l'emploi prend une toute autre forme qu'en Angleterre et en Suède. Dans ce modèle, l'étudiant est tenu de s'insérer, c'est-à-dire de s'extraire de sa condition d'étudiant pour intégrer le marché de l'emploi, le titre scolaire finalement obtenu devant révéler le mérite professionnel à venir. Le diplôme n'est pas seulement un certificat de compétences, il constitue un véritable brevet de vertu dans le monde professionnel. L'autonomie vis-à-vis du marché du travail prend aussi une signification radicalement différente relativement à l'Angleterre et à la Suède. Le désir d'autonomie, ici vis-à-vis de l'employeur, se traduit par la poursuite d'une égalité des conditions d'accès à l'emploi entre les étudiants. Dans cet objectif, c'est bien la protection de l'individu qui est recherchée. Elle garantit que le mérite scolaire sera résolument pris en considération dans l'accès à l'emploi, sans discrimination d'aucune sorte. Pour ce faire, il faut que l'école participe largement à la professionnalisation des diplômés : plus l'école répond à l'impératif professionnel, plus l'adéquation entre formations et emplois se justifie objectivement. C'est pourquoi le système

français d'enseignement supérieur se donne pour objectif de pré-professionnaliser les étudiants dans le cadre de la formation. C'est toute la contradiction du modèle français de relation formation-emploi. La soumission des formations à la logique de pré-professionnalisation est le prix à payer de son autonomie vis-à-vis du système productif. Ce paradoxe entre une visée désintéressée et une instrumentalisation des formations supérieures renvoie à un débat dont les prémices apparaissent à la reconfiguration napoléonienne de l'enseignement supérieur. Ce paradoxe se manifeste, de manière inversée, en Angleterre : au modèle universitaire strictement académique de l'Université, dont on rencontre encore de multiples traces aujourd'hui, correspond une culture foncièrement utilitaire sur le marché du travail.

Le modèle français est aujourd'hui influencé par la logique de compétences. Que cette évolution soit, oui ou non, souhaitable, ce glissement sémantique s'étend au fonctionnement réel de l'institution universitaire et à l'expérience des étudiants. Il prend une forme toute particulière en France, loin de l'employabilité à base de compétences transversales en Angleterre et de la qualification professionnelle par le savoir en Suède. En passant par le filtre de la pensée "adéquationniste", qui imprègne l'imaginaire français, la logique de compétence prend toute sa signification dans le stage en responsabilité, une sorte de préparation à l'exercice du premier métier du diplômé. En définitive, le modèle "adéquationniste" évolue certes sous l'influence de la logique de compétence, mais sans que ses fondamentaux n'en soient sensiblement changés. Les formations supérieures sont, aujourd'hui comme hier, instrumentalisées au profit d'une finalité professionnelle. Ce faisant, cette logique d'adéquation promeut une autonomie protectrice au détriment d'une autonomie de choix. On peut supposer que cette préférence à la protection se manifeste également dans l'organisation même des parcours et des modes d'études. C'est un pari raisonnable, mais qui reste à confirmer dans le chapitre suivant sur la formation.

Chapitre 6 :

L'autonomie des étudiants dans la formation

De la même manière que l'utilité sociale des diplômes participe de la justice des systèmes scolaires, on peut considérer que la manière dont l'institution forme ses étudiants procède d'une forme de justice. Une université accueillante, offrant des relations denses entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes, a toutes les chances de sembler plus juste qu'une université anomique et relativement indifférente aux conditions de travail des étudiants. Le style éducatif, qui met en jeu les relations établies entre l'institution scolaire et les apprenants, ne soulève guère de questionnement en termes de mérite. En effet, la manière dont on étudie n'est pas un gâteau à partager (au sens de « diviser ») entre des individus plus gourmands les uns que les autres. C'est bien plutôt une recette qui, lorsqu'elle est partagée (au sens de « diffusée »), ravit potentiellement toutes les papilles. Ainsi, il importe peu de distribuer ce bien de manière égale, ou de l'accorder aux plus méritants. Au contraire, le style éducatif peut s'appliquer à tous, sans exception, et interroge dès lors sur l'autonomie qu'il procure à chaque étudiant. Entre l'autonomie permettant à l'étudiant de déterminer son propre parcours d'études, et son autonomie à s'engager librement dans une démarche résolument intellectuelle, quelles formes d'autonomie étudiante chaque société cherche-t-elle à encourager ? Quelles conceptions de justice émergent de ces styles éducatifs, qui imprègnent les systèmes d'enseignement supérieur en Angleterre, en France et en Suède ?

Afin de mettre en évidence ces conceptions de justice, il conviendra d'abord de préciser la notion de style éducatif et d'en dégager les principaux enjeux de justice. Il s'agira ensuite d'identifier le style éducatif, notamment l'organisation des études et les processus d'apprentissage, en France, en Angleterre et en Suède. Enfin, nous analyserons les conceptions de justice sous-jacentes aux styles éducatifs dans ces trois systèmes d'enseignement supérieur.

I. Style éducatif et justice dans l'enseignement supérieur

Le style éducatif n'est guère une question de mérite. Il met en lumière la façon dont l'institution prend soin de ses étudiants, tant au niveau scolaire que social. Comment définir précisément ce concept traditionnellement appliqué à la famille dans le contexte de l'enseignement supérieur ? Quels enjeux de justice soulève-t-il concrètement ?

I.1. L'identification des styles éducatifs

Le style éducatif : de la famille au système scolaire

En sciences de l'éducation¹⁶², le style éducatif, communément appelé parental ou familial, décrit le lien éducatif entre enfants et parents, en particulier les modalités de contrôle et d'attention éducative. Bernstein (1971) distingue ainsi les familles dites *position-oriented* où la relation, plus autoritaire, s'inscrit dans un lien statutaire entre enfants et parents, et celles dites *person-oriented* où la relation, plus favorable à l'autonomie des enfants, est davantage fondée sur les qualités personnelles des parents comme des enfants. L'analyse des styles éducatifs est véritablement développée par Baumrind (1967), puis reprise par Kellerhals et Montaudon (1991). Sur la base de ces recherches, on peut identifier trois styles distincts, dans les termes de Baumrind, en fonction des comportements parentaux en matière de contrôle et d'attention éducative : le style « autoritariste » (contrôle élevé et soutien limité), le style « permissif » (contrôle limité et soutien élevé) et le style « autoritaire » (contrôle et soutien élevés).

A l'école, on peut également parler de styles éducatifs, notamment au regard de la relation nouée entre l'institution scolaire et les élèves. A l'école obligatoire, Osborn, Broadfoot *et al.* (2003) font ainsi état de distinctions très nettes entre les styles éducatifs en Angleterre, en France et au Danemark¹⁶³. Cette relation entre l'école et les apprenants s'ordonne autour de plusieurs dimensions qui prennent des formes contrastées dans les trois pays :

- *L'articulation entre vie scolaire et vie affective.* Les enseignants ne combinent pas systématiquement l'accompagnement académique avec un soutien affectif des élèves. Ces deux aspects s'inscrivent dans une seule et même logique d'ensemble au Danemark. Cet équilibre entre vie scolaire et vie affective est également essentiel en Angleterre alors que l'institution scolaire en France ne s'intéresse qu'aux enjeux académiques.
- *L'agencement des savoirs et la conception du curriculum.* Le curriculum est fortement compartimenté en France, à l'inverse du Danemark où les enseignants articulent les savoirs disciplinaires de manière transversale, l'Angleterre occupant une position intermédiaire.
- *Le degré d'autonomie des élèves.* L'autonomie individuelle dans la classe est faible en France, alors même que la pédagogie relève principalement de pratiques collectives. Inversement, au Danemark, les enseignants s'efforcent de s'adapter à leurs élèves, par

¹⁶² Pour une analyse détaillée de ces questions, voir par exemple Duru-Bellat et van Zanten (2007).

¹⁶³ Le Danemark est une société assez proche de la Suède pour réaliser une comparaison qui ait du sens, même si les contextes sociétaux ne sont pas strictement identiques.

ailleurs eux-mêmes très autonomes. Encore une fois, les structures éducatives anglaises se situent dans un entre-deux pédagogique.

- *Le degré de formalité des relations apprenants-enseignants.* En France, les relations très formelles entre enseignants et enseignés font de l'enfant un élève. Au contraire, l'informalité des relations au Danemark procède d'une conception de l'enfant comme un individu à part entière. Le cas anglais combine, quant à lui, ces deux approches.

Dans leur recherche, Osborn, Broadfoot *et al.* (2003) mettent ainsi en lumière des modèles éducatifs hétéroclites selon les sociétés. On peut supposer que ces dimensions sont partiellement corrélées au sein de deux grands types d'approches de l'enseignement : « une approche orientée 'contenus' et centrée sur l'enseignant, où les étudiants sont considérés comme les destinataires plutôt passifs des contenus transmis par l'enseignant ; une autre orientée 'apprentissage' et centrée sur l'étudiant, où l'enseignant s'attache davantage à faciliter les apprentissages. » (Endrizzi, 2011, p. 4) Ces éléments paraissent transposables à la relation entre un établissement d'enseignement et ses étudiants. Reste à envisager de quelle manière il convient de dégager ce type de style éducatif au sein des systèmes d'enseignement supérieur.

Le style éducatif dans l'enseignement supérieur, une question d'organisation des études et de processus d'apprentissage

Ce chapitre s'inscrit dans une perspective analogue à celle adoptée par Osborn, Broadfoot *et al.* (2003). Il s'agit bien d'identifier, au sein de l'enseignement supérieur, le style éducatif propre à chaque société. A la lumière des dimensions discutées précédemment, deux niveaux d'observation peuvent être distingués pour caractériser les styles éducatifs des systèmes d'enseignement supérieur : l'organisation des études et les processus d'apprentissage¹⁶⁴.

En matière d'organisation des études, deux dimensions ont émergé de l'analyse : les parcours et les modes d'études. La question des parcours renvoie au chemin ou au trajet de l'accès aux études supérieures jusqu'au passage définitif vers l'emploi. Le choix du terme de parcours n'est pas fortuit. Il est relativement neutre et permet d'interroger sa longueur, mais aussi son caractère plus ou moins sinueux. Quant aux modes d'études, ils procèdent davantage de la manière dont l'étudiant organise sa formation au regard de ses autres activités sociales. Ces modes d'études sont tout autant une question spatiale (étudier en « présentiel » ou à distance)

¹⁶⁴ Le dispositif d'enquête ne relève pas d'une analyse ethnographique au sein des établissements, et l'ampleur du travail sociologique empêche de dépasser notre cadre théorique pour s'aventurer au plus près des sciences pédagogiques. C'est pourquoi nous ne cherchons pas ici à caractériser avec précision les pratiques pédagogiques des enseignants ou les interactions entre étudiants. Notre analyse se contente de mettre en évidence quelques divergences et similarités formant les indices d'un style éducatif dans l'enseignement supérieur, dont la compréhension n'est ici probablement que parcellaire et dont la pleine démonstration reste encore à parfaire.

que temporelle, que ce soit synchronique (étudier à temps plein ou partiel) ou diachronique (interruptions provisoires d'études, dont les années dites sabbatiques et les périodes d'emploi).

L'organisation des études influence significativement l'expérience des étudiants, notamment les modalités par lesquelles ces derniers apprennent de leur formation. Les processus d'apprentissage renvoient à la manière dont les étudiants apprennent ou bien, vu du côté de l'institution, comment celle-ci les intègre et leur dispense des savoirs. On distinguera notamment les formes variées d'apprentissage au sein du curriculum officiel et officieux (enseignements *vs.* associations ou expériences professionnelles) et le caractère plus ou moins formel pris par les enseignements et par la relation enseignants-apprenants (cours magistraux, discussions en classe ou hors de la classe, etc.). On s'intéressera aussi aux dispositifs institutionnels de soutien et d'intégration par l'établissement, au-delà même de l'accompagnement pédagogique, et, ainsi, à l'articulation entre vie académique et vie affective des étudiants.

I.2. Le style éducatif entre égalité et autonomie

Contrairement aux deux chapitres précédents, le mérite n'a guère sa place dans ce questionnement sur le style éducatif. En effet, la manière dont on apprend et dont sont organisées les études dans un pays n'est pas un bien rare qu'il s'agirait de distribuer de manière inégale. C'est bien plutôt une opportunité offerte à chacun d'organiser son parcours et d'apprendre de façon plus ou moins autonome. C'est pourquoi les principes d'égalité et d'autonomie jouent un rôle central dans ces questionnements. La contradiction entre ces principes apparaît d'ailleurs clairement dans l'enquête présentée auparavant sur la pédagogie à l'école obligatoire (Osborn, Broadfoot *et al.*, 2003). Pour ces auteurs, les bases idéologiques des sociétés étudiées s'inscrivent sur des logiques bien différentes (individualiste libérale, universaliste ou communautarienne). Si l'on suit ces résultats et ceux des chapitres précédents, on est amené à faire l'hypothèse d'une opposition entre deux conceptions de justice en matière de style éducatif : donner à tous l'autonomie d'agir ou traiter tous les étudiants de manière résolument égale. De fait, notre questionnement se déplace, en partie, de la problématique du « juste » à celle du « bien ». En un sens, on cherche moins ici à déterminer les constructions sociales du « juste » dans diverses sociétés qu'à identifier les conceptions des « bonnes » études supérieures.

II. En Angleterre, le temps des expériences

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la liberté de choix est un principe fortement valorisé en Angleterre pour ce qui concerne l'insertion professionnelle. On peut faire l'hypothèse, sans trop prendre de risque, que l'autonomie est interprétée positivement dans ce pays et que ce principe de justice réside au cœur de l'expérience éducative anglaise. Qu'en est-il exactement ?

II.1. Une organisation flexible des études

L'essor des études à temps partiel et l'organisation temporelle des études

La spécificité principale de l'organisation des études en Angleterre réside dans l'ampleur prise par les études à temps partiel. Véritable institution dans ce pays, ce mode d'études concerne aujourd'hui près de 40% des étudiants (Bennion, Scesa et Williams, 2011), et il touchait déjà respectivement 26,4% et 35,3% de la population étudiante en 1970 et en 1980 (DES, 2002). Les études supérieures à distance, en majorité à temps partiel, sont quant à elles suivies principalement à l'*Open University* qui accueille environ 250 000 étudiants, soit 10% de la population étudiante totale au Royaume-Uni, et près d'un quart des étudiants à temps partiel.

Outre ce mode d'études très répandu, les étudiants anglais ont l'opportunité d'adapter la temporalité de leurs études. En 2009, d'après les données disponibles sur le site Internet de UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*)¹⁶⁵, 7,1% des admis dans le supérieur ont repoussé leur admission d'une année (*deferring*). Acceptés dans une formation universitaire, ils ont décidé de n'intégrer leur cursus qu'une année plus tard. Si l'on définit plus largement le congé sabbatique (*gap year*), à savoir « une période de temps entre 3 et 24 mois pendant laquelle l'individu sort de l'éducation formelle et qui se situe dans le contexte d'une trajectoire de carrière plus longue » (Jones, 2004, p. 8), le phénomène (entre 200 000 et 250 000 périodes sabbatiques par an) excède sensiblement le seul cas de l'année sabbatique qu'il est possible de prendre entre la fin du lycée et l'accès à l'université.

Enfin, la longueur des études est relativement standardisée autour des trois années de la Licence. En effet, relativement à la Suède et à la France, les étudiants poursuivent très peu leurs études initiales jusqu'au Master. Ce niveau d'études est plutôt destiné à répondre aux souhaits de spécialisation et de réorientation des travailleurs. D'après la dernière enquête Eurostudent (Orr, Gwosc et Netz., 2011, p. 67), 23% des étudiants en Master ont 24 ans ou

¹⁶⁵ Pour rappel du chapitre 4, UCAS est l'organisation en charge de centraliser les procédures d'admission à l'entrée des formations de Licence.

moins en Angleterre, contre 64% en Suède et 78% en France. Ainsi la plupart des étudiants anglais, et plus encore les moins de 25 ans, poursuivent seulement en cycle Licence (DCSF, 2009), à l'inverse de la France. L'organisation du système de financement des étudiants explique largement cette coupure entre les niveaux Licence et Master. D'une part, les étudiants doivent rembourser les dettes accumulées pendant les trois années d'études au niveau Licence. D'autre part, en Master, les droits d'inscription s'élèvent à mesure que l'aide publique aux étudiants diminue. Finalement, les étudiants anglais ont intériorisé ce pilotage institutionnel des parcours d'études, si bien qu'une partie d'entre eux estime que les jeunes étudiants poursuivant en Master sont ceux qui « *ne trouvent pas d'emploi, donc [qui] continuent là-dedans.* » (étudiant à Oxford)

L'université de l'Est de Londres : un parcours sur mesure entre temps partiel et cursus pluridisciplinaire

A l'instar du système anglais, l'université de l'Est de Londres propose des « parcours d'études flexibles » (UEL, 2010)¹⁶⁶, c'est-à-dire qui offrent une grande souplesse en termes de rythme de travail et d'organisation personnelle. En effet, l'université s'efforce de garantir à l'étudiant la possibilité « d'insérer ses études dans ses engagements existants » (UEL, 2010). Chacun doit pouvoir aménager son parcours et son mode d'études en fonction de ses contraintes professionnelles et de ses engagements personnels : un emploi, des enfants ou des parents dont l'étudiant s'occupe, ou n'importe quelle autre raison, qui n'a pas d'ailleurs à être justifiée. Pour ce faire, les étudiants combinent divers dispositifs :

- Étudier à temps partiel (37% des étudiants à l'université de l'Est de Londres) ne requiert guère de démarches administratives. En déterminant, à chaque semestre, le nombre de modules suivis, chaque étudiant poursuit *de facto* un cursus à temps plein (trois modules de trois heures par semaine) ou à temps partiel ;
- Étudier à côté d'un emploi à temps plein est possible. Il suffit de suivre les enseignements proposés entre 18h et 21h. En effet, notamment afin de faciliter l'organisation des parcours étudiants, les enseignements sont planifiés sur trois plages horaires fixes tout au long de l'année : 9h-12h — 13h-17h — 18h-21h ;
- Étudier à distance est aussi une réalité pour environ 10% des étudiants de l'université de l'Est de Londres.

Si la situation individuelle de l'étudiant change, le rythme d'études reste modifiable à tout moment. Les étudiants ont en effet la possibilité de s'arrêter pendant un semestre ou une

¹⁶⁶ C'est en tout cas de cette façon que l'université de l'Est de Londres se met en avant dans le document de présentation de son offre de formation.

année, d'alterner entre études à temps plein et à temps partiel, de ne prendre des enseignements qu'en soirée pendant un semestre, etc.

La spécialisation des étudiants repose sur la même logique de flexibilité. Outre les diplômes disciplinaires (*single honours degree*), les étudiants à l'université de l'Est de Londres combinent fréquemment des domaines d'études selon deux modalités : le parcours majeure/mineure (*major/minor degree*), avec respectivement deux tiers et un tiers des études consacrés aux deux enseignements ; le parcours bi-disciplinaire (*joint degree*) consacré, à parts égales, aux deux spécialités. L'institution offre tous les arrangements possibles tant que les emplois du temps demeurent compatibles. Certains étudiants rencontrés associent ainsi l'Histoire avec la Littérature anglaise ou les Relations internationales, mais il est théoriquement possible de combiner l'Histoire avec le Marketing, l'Immunologie ou encore le Design. L'université de l'Est de Londres propose ainsi près de 5 000 cursus distincts au niveau Licence. En Angleterre, les diplômes pluridisciplinaires ne concernent certes que 6% des étudiants environ, mais ils atteignent les proportions les plus fortes dans les anciennes *polytechnics* (voir chapitre 2) et, en particulier, pour les étudiants à temps partiel. Une autre possibilité offerte consiste à débiter ses études, non pas au premier semestre (septembre), mais au second (février). Si la majorité des étudiants en formation initiale s'inscrivent à l'université pour la rentrée universitaire, commencer en février est parfois intéressant pour des salariés et des jeunes non scolarisés, dont le cycle de vie ne s'inscrit pas dans le rythme universitaire traditionnelle.

L'université d'Oxford : une adaptation marginale de l'organisation des études

A l'université d'Oxford, les étudiants adaptent leurs études au sein d'un parcours relativement structuré. Il n'est guère envisageable de suivre des enseignements dans d'autres disciplines pour les étudiants de la spécialité Économie et Management, ceux-ci consacrant déjà une grande partie de leur temps à leur formation. Le parcours d'études gagne progressivement en flexibilité au fil des années. En première année, l'institution impose les enseignements. En deuxième année, les étudiants choisissent quelques options parmi une liste préétablie. En dernière année, ils décident eux-mêmes des enseignements suivis, mais toujours au sein de l'Économie et du Management. L'institution s'efforce d'atteindre un équilibre entre une obligation pour tous de suivre des enseignements de tronc commun et une relative autonomie dans la spécialisation, d'abord en Économie ou en Management, puis en prenant des cours spécialisés dans chacun des domaines.

Les modes d'études sont encore davantage contraints que le parcours disciplinaire. En effet, la norme de l'étudiant traditionnel, en formation initiale et dédié à ses études à temps plein, imprègne l'expérience étudiante à l'université d'Oxford. Ils sortent tout juste de leurs études secondaires supérieures, et peu d'entre eux prennent le temps d'une année sabbatique avant

ou pendant leurs études. Par ailleurs, en Licence, il n'est ni envisageable ni même autorisé d'étudier à temps partiel ou à distance. La majorité des étudiants s'arrêtent, du moins pour la formation initiale, au diplôme de Licence, la poursuite dans un Master étant perçue comme une perte de temps, sauf dans le cas des étudiants voulant poursuivre une carrière d'enseignant-chercheur. Ainsi, pour cet étudiant à Oxford, à moins « *d'aller dans le monde académique à terme, [...] une Licence, c'est très bien pour commencer, je ne vois pas trop la valeur ajoutée de faire un Master par après.* »

II.2. Une conception très large du *learning*

Créer un environnement positif pour une meilleure student learning experience

Le modèle anglais de l'Université, à l'éducation dite libérale, donne la priorité à la transmission du savoir (Drèze et Debelles, 1968). Dans cet objectif, le système anglais vise à favoriser un processus de développement intellectuel chez les étudiants, en fournissant l'ensemble des conditions de la meilleure expérience d'apprentissage possible (*student learning experience*). Cette notion, propre au contexte anglais, incorpore dans un même ensemble les apprentissages réalisés au travers de la vie scolaire et sociale des étudiants, ainsi que les évolutions personnelles et professionnelles qui en résultent (Brennan, Patel et Tang, 2009). Cet ensemble indivisible de résultats de la formation rend compte d'une expérience étudiante globale. Apprendre, ce n'est pas seulement suivre des enseignements formels, c'est surtout participer à toutes les activités extra-scolaires certes facultatives mais qui sont au cœur des processus d'apprentissage : vivre sa vie d'étudiant, participer à des associations, travailler, s'amuser, etc. L'essentiel ne se trouve pas dans la salle de classe, mais tout se passe à l'Université, qui institue un véritable milieu d'éducation, responsable de la vie des étudiants dans sa globalité (Drèze et Debelles, 1968).

Avec en moyenne 13,4 heures d'enseignement par semaine (NUS, 2011b), les temps de contact formel avec les enseignants sont limités dans les universités anglaises comparativement à la plupart des pays en Europe (Brennan, Patel et Tang, 2009). Ce constat diffère peu selon qu'on étudie dans une nouvelle université, une ancienne université ou à *Oxbridge* (Sastry et Bekhradnia, 2007). En revanche, la quantité de travail personnel – attendue par les enseignants et effective parmi les étudiants rencontrés – est élevée et que les étudiants anglais sont les plus nombreux en Europe à travailler davantage que ce qu'exige la validation de leur diplôme (Brennan, Patel et Tang, 2009). Par ailleurs, l'investissement des enseignants dépasse le cadre de l'enseignement formel. Ils passent beaucoup de temps avec leurs étudiants en dehors des cours (*unscheduled contact time*) (NUS, 2009 ; Sastry et Bekhradnia, 2007), et sont tenus d'être disponibles à tout moment. Cette conception du rôle

de l'institution revient à inclure les étudiants de manière continue dans le dispositif scolaire, même lorsque les contacts formels restent limités. Cette manière d'apprendre prend néanmoins deux formes distinctes dans les deux études de cas : l'*inclusiveness* à l'université de l'Est de Londres, à savoir l'adaptation continue de l'établissement aux besoins pédagogiques et sociaux des étudiants ; l'intégration au sein du *college* à l'université d'Oxford.

L'inclusiveness : inclure les étudiants dans le processus d'études à l'université de l'Est de Londres

L'*inclusiveness* est un concept au cœur des politiques publiques actuelles de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (May et Bridger, 2010). Il soulève la question de l'adaptation de l'institution aux étudiants non traditionnels, qu'ils soient d'origine populaire, d'origines ethniques variées, handicapés, adultes, etc. L'*inclusiveness* ne consiste pas tant à assimiler ou à adapter les individus à un ensemble déterminé de pratiques éducatives qu'à transformer les barrières structurelles à l'accès et à la réussite de tous les étudiants au sein de l'institution (Adams et Brown, 2006).

Cette idée d'*inclusiveness* prend tout son sens à l'université de l'Est de Londres, où les étudiants non traditionnels sont majoritaires. D'ailleurs, à l'entrée du bâtiment principal, l'établissement s'autoproclame « l'université la plus inclusive du Royaume-Uni », suite à une manchette dans le dossier d'un hebdomadaire consacré aux classements des universités britanniques. Conformément au modèle anglais, le temps consacré aux enseignements formels y est réduit au strict nécessaire, autour de neuf heures par semaine pendant les trois années de Licence, ce qui est proche de la moyenne nationale pour les étudiants en Histoire, à savoir 8,8 heures par semaine (NUS, 2011b). En revanche, les enseignants sont très proches des étudiants au quotidien. Tout le monde s'appelle par son prénom et les étudiants disposent du numéro de téléphone et de l'email des enseignants. Ainsi, comme l'explique cette étudiante à l'université de l'Est de Londres, « *il n'y a aucun moment où on ne peut pas contacter l'enseignant pour obtenir de l'aide avec son travail. [...] Ils sont toujours là quand on a besoin d'eux.* » Chaque étudiant est également suivi par un tuteur qui l'accompagne tout au long de son parcours de Licence, sur les questions d'études et de vie personnelle. Outre l'existence formelle de ces dispositifs, les étudiants et les enseignants utilisent de manière concrète ces outils afin de créer un lien éducatif continu. L'informalité des relations, dont on pourrait faire l'hypothèse qu'elle ne serait que superficielle, se traduit, au contraire, par des contacts plus réguliers que dans les deux autres pays.

L'*inclusiveness* porte plus généralement sur le soutien des étudiants par l'institution universitaire elle-même, au-delà de la seule relation formelle entre enseignants et étudiants. En matière d'accompagnement aux études et à l'emploi, la prise en charge institutionnelle

apparaît comme un équilibre entre une politique d'intégration sociale et affective nécessaire pour les étudiants non traditionnels et l'idéal de responsabilité individuelle cher au Royaume-Uni, comme nous l'avons vu pour le financement des études (voir chapitre 3). Ainsi, un des principaux services offerts par l'université aux étudiants, la *Skill Zone* (littéralement la « Zone de Compétence »), s'est donné comme mot d'ordre « Aide-toi à réussir tes études ». La présentation de ce service sur son site Internet témoigne de la double dimension du soutien de l'université : « Tu veux bien faire et réussir tes études. Les enseignants dans ton programme te feront un retour régulier et te conseilleront. Mais tu dois aussi t'aider le plus possible. »¹⁶⁷ Pour ce faire, ce service donne accès à différents supports pour l'apprentissage de langues étrangères, l'amélioration de ses méthodes de travail ou encore la découverte des champs professionnels. Les étudiants peuvent également échanger avec un conseiller sur leur orientation scolaire et leurs perspectives d'insertion. Un service dédié à l'insertion (*Employability Team*) offre de nombreuses prestations : conseils pour l'insertion, aide à la recherche de stages (*placements*), de découverte de l'entreprise (*mentoring*) et de volontariat (*volunteering*), rédaction de CV, proposition d'offre d'emplois, conseil en création d'entreprise. Le Centre de Langue Anglaise (*English Language Centre*) aide, quant à lui, les étudiants à mieux rédiger et présenter leurs travaux universitaires.

Mais l'*inclusiveness* dépasse les seules questions d'accompagnement académique et professionnel : le soutien aux étudiants se traduit par d'autres politiques institutionnelles en matière de financement et de bien-être étudiant. Ainsi l'université de l'Est de Londres aide-t-elle ses étudiants à financer leurs études et à résoudre leurs problèmes financiers. Comme le stipule l'établissement, « *money matters* », littéralement « les questions d'argent importent » ; c'est pourquoi l'institution dédie un service entier à ces difficultés (*Student Money, Advice and Rights Team*). Il résout les problèmes liés à l'endettement parfois très élevé des étudiants et il les assiste dans la gestion de leur budget et dans l'accès aux aides (prêts, bourses, etc.) auxquelles ils sont éligibles. L'université veille également au bien-être de ses étudiants. Tout au long de l'année, le service « Santé et Bien-être » propose de nombreux événements et ateliers sur diverses thématiques : surmonter la perte d'un être cher (*Student Grief and Loss Group*), apprendre à gérer le stress lié aux examens (*Exam Stress Workshops*), créer de l'entraide au sein des nouveaux étudiants (*First years support group*), faire face à l'anxiété et à la dépression (*Cognitive Behavioural Therapy Workshops*), gérer son poids par une alimentation équilibrée (*8-week Weight Management Programme*).

Tous ces dispositifs sont largement mis en avant par l'université auprès des étudiants. L'annexe n°7 restitue, sur la base de photographies, l'environnement visuel de cette institution, qui constitue un vecteur puissant de l'intégration sociale et affective des étudiants. Ceux-ci n'ont pas à rechercher l'aide de l'institution. Au contraire, cette dernière sollicite les étudiants de manière active afin de proposer son aide. Finalement, l'agence d'évaluation de la

¹⁶⁷ <http://www.uel.ac.uk/skillzone/diary/about.htm>, consulté le 11 janvier 2011, traduction personnelle.

qualité des institutions d'enseignement supérieur (QAA, 2010, p. 8) estime que l'université de l'Est de Londres « offre un panel exhaustif de services pour soutenir la diversité de son public étudiant, couvrant les besoins académiques, financiers, personnels, de santé et d'emploi. Ces systèmes sont efficacement coordonnés, bien relayés auprès des étudiants, régulièrement contrôlés à haut niveau et proposés d'une manière flexible et centrée sur l'étudiant. » Le processus continu d'intégration sociale des étudiants permet alors à l'institution de multiplier les chances de "déclic" des individus qui ne seraient pas encore complètement entrés dans leur métier d'étudiant.

L'intégration dans le college à l'université d'Oxford

La forme la plus traditionnelle de l'intégration se manifeste à l'université d'Oxford, où la vie étudiante (scolaire, sociale et affective) est en grande partie régie par les *colleges*. Afin de favoriser l'épanouissement intellectuel des étudiants, les établissements sont tenus d'organiser un système résidentiel favorisant la surveillance par les *tutors*, comme le suggèrent déjà Drèze et Debelle (1968, pp. 44-45) : « Aujourd'hui encore [nda : en 1968], la Grande-Bretagne apprécie à ce point les vertus du système résidentiel que le rapport Robbins ne juge même pas nécessaire d'y faire allusion. Il souligne seulement que le problème économique le plus difficile de l'heure est de construire assez de logements résidentiels pour recevoir l'afflux des nouveaux étudiants. »

L'université d'Oxford s'évertue à intégrer l'étudiant dans sa communauté éducative et intellectuelle (Dell, 1987). A cette fin, chaque *college* possède une bibliothèque et des ressources informatiques propres. Mais, surtout, c'est le *college* qui organise le système de *tutorials*. Ce dispositif, au cœur de la pédagogie à l'université d'Oxford, consiste en un séminaire entre un enseignant et trois étudiants au maximum, leur donnant ainsi l'occasion d'interagir ensemble de manière privilégiée. Le suivi pédagogique est extrêmement proche, et chaque *tutorial* requiert un travail en amont de la part de l'étudiant. A côté de ces séminaires en petit groupe, l'école de commerce organise des cours magistraux auxquels peuvent assister tout ou partie de la centaine d'étudiants de la promotion. Les étudiants en Économie et Management sont ainsi pris dans une double intégration scolaire à travers le *college* et l'école de commerce.

Au-delà de l'intégration scolaire, le *college*, institution spécifique aux universités d'Oxford et de Cambridge (*collegiate system*), est au cœur de la vie étudiante, car c'est dans ce lieu que sont organisés le logement, les repas (pris ensemble par les étudiants), le *welfare* (médecine, infirmerie, etc.) et les sociabilités étudiantes (associations et sports). En clair, comme l'université s'en félicite sur le site Internet, le *college* s'efforce d'offrir « une attention individuelle à la fois proche et positive à l'accueil, au développement académique et au bien-être des étudiants. »

II.3. La différenciation des expériences au service de la démocratisation

Étudier à temps partiel, une liberté sous condition au service d'une relative démocratisation de l'enseignement supérieur

Le temps partiel concerne près de 40% des étudiants britanniques. Il permet aux étudiants plus âgés de poursuivre des études supérieures, la formation s'insérant dans leurs divers engagements personnels pré-existants. Dans les faits, ce mode d'études est presque exclusivement utilisé par les étudiants les plus âgés¹⁶⁸. Cette polarisation (étudiants jeunes à temps plein vs. étudiants plus âgés à temps partiel) témoigne du faible intérêt des jeunes étudiants pour les formations à temps partiel et, par là même, renseigne sur les contraintes qui s'exercent sur le "choix" des étudiants plus âgés d'adopter un tel mode d'études. Le poids des frais de scolarité se fait ici nécessairement ressentir, malgré l'étendue du financement public accessible par emprunt (voir chapitre 3). La plupart des étudiants à temps partiel ne peuvent pas se permettre de quitter leur emploi pour étudier à temps plein. Dans le même temps, étudier à temps partiel réduit sensiblement le temps consacré à son activité salariée et à sa famille. Face au cumul de ces temps sociaux, 78% de ces étudiants estiment parvenir difficilement à équilibrer leurs études à temps partiel avec leurs autres engagements, et 62% d'entre eux regrettent de ne pas accorder suffisamment de temps à leurs études (Universities UK, 2006). Le cas de cette étudiante à l'université de l'Est de Londres (43 ans, deux enfants encore à charge), ayant décidé de poursuivre des études à temps plein pendant les trois années de la Licence en Histoire, illustre bien le dilemme des étudiants sur la question du temps partiel et du financement : « *Dès que j'ai eu terminé [la remise à niveau dans le secondaire], j'ai postulé à l'université et j'avais besoin du financement, parce que je devais abandonner mon travail. Ca n'aurait pas été possible de travailler à temps plein et d'étudier à temps plein en même temps. Ca n'aurait pas collé dans ma vie. Je savais que ça allait être difficile, et ça l'a été !* ».

Cette différenciation des parcours touche aussi les jeunes sortant du système secondaire. C'est par exemple le cas avec l'augmentation du nombre d'étudiants jeunes à l'*Open University* (Woodley, 2010). Cela fait l'objet de débat en Angleterre où la « dichotomie marquée par le fait de vivre chez ses parents ou de décohabiter [constitue désormais] une distinction cruciale dans l'expérience étudiante » (Ainley, 2008, p. 615). Le modèle de l'étudiant traditionnel, s'émancipant de sa famille pour devenir indépendant financièrement à 18 ans, est indirectement remis en question par la personnalisation des parcours d'études. Au-delà des publics visés par ces dispositifs, à savoir les actifs en reprise d'études, nombre d'étudiants

¹⁶⁸ Environ 82% des étudiants à temps partiel ont 25 ans et plus et 70% des étudiants de 25 ans et plus étudient à temps partiel (DCSF, 2009).

jeunes rencontrés à l'université de l'Est de Londres reviennent ainsi d'une décohabitation malheureuse, le manque d'assiduité scolaire se payant par la diminution, voire la suppression de l'aide financière de l'État.

Finalement, l'intérêt des études à temps partiel n'est pas tant d'accorder une plus grande autonomie aux étudiants que de contribuer à la démocratisation de l'enseignement supérieur, notamment par l'âge. Notamment pour ces étudiants, « les études en Licence à temps partiel ne peuvent pas être considérées comme un complément aux études à temps plein ou comme une alternative. Pour nombre d'étudiants à temps partiel, l'alternative ne serait pas d'étudier à temps plein mais de ne pas étudier du tout. » (Universities UK, 2006, p. 1)

Individualisation ou différenciation des apprentissages ?

Les processus d'intégration des étudiants à l'université de l'Est de Londres et à l'université d'Oxford n'ont d'autre ressemblance que l'aspiration à développer au maximum le potentiel des étudiants qu'elles accueillent au travers d'une inclusion académique, sociale et affective. La mise en œuvre de ce processus d'intégration diffère en revanche considérablement d'un établissement à l'autre. Comme l'ont déjà noté Crozier, Reay *et al.* (2008), les universités sélectives accompagnent davantage les étudiants dont les résultats laissent présager une mention passable (« 2.2 ») ou inférieure au diplôme, par exemple avec des *tutorials* supplémentaires. A l'inverse, les universités moins prestigieuses visent l'obtention du diplôme plutôt que de la mention, et s'évertuent à faire acquérir à leurs étudiants les méthodes du travail universitaire. Les étudiants y font également l'objet d'un suivi pédagogique plus rapproché. Simister (2011) montre ainsi que, dans les universités les plus inclusives¹⁶⁹, les étudiants affirment, plus fréquemment que dans les plus prestigieuses, qu'ils ont reçu « des commentaires détaillés sur leur travail » ou que « le retour qu'ils ont eu sur leur travail les a aidé à clarifier des incompréhensions »¹⁷⁰.

Au-delà de la stricte dimension académique, l'aide de l'institution universitaire en termes de *welfare* laisse entrevoir deux conceptions de l'accompagnement certes opposées mais censées être appropriées aux publics étudiants accueillis. A l'organisation des activités sociales (sports, association, fêtes, etc.) à l'université d'Oxford fait écho une prise en charge des problèmes sociaux (remboursement d'emprunt, dépression, obésité, etc.) à l'université de l'Est de Londres. Si les établissements s'adaptent à leur public étudiant, c'est ainsi au détriment d'une égalité de traitement de tous les étudiants. Il n'y a plus guère d'étudiants qui bénéficient encore du processus traditionnel d'intégration sociale tel qu'il se rencontre encore aujourd'hui à l'université d'Oxford (hébergement dans un *college* du Moyen-Âge, etc.).

¹⁶⁹ L'auteur définit les universités inclusives comme celles accueillant le plus d'étudiants issus de lycées publics.

¹⁷⁰ Ces deux indicateurs font partie des nombreuses questions figurant dans l'enquête annuelle sur la satisfaction des étudiants dans les universités britanniques.

A l'image du temps partiel, le modèle anglais repose sur une différenciation des expériences, y compris en fonction des universités et de l'origine sociale. Elle n'offre pas à tous les individus une liberté réelle de décider de leurs manières d'apprendre (à l'inverse du processus d'individualisation en Suède). En définitive, tout concourt en Angleterre à accepter la diversité de l'organisation des études et des manières d'apprendre, mais à la condition que cette diversité se traduise par une plus grande adaptation aux besoins des étudiants, leur permettant ainsi de tirer profit de leur expérience étudiante. Le style éducatif promeut dès lors, certes au prix de nombreuses inégalités, l'autonomie des étudiants à définir leur propre expérience des études.

III. En Suède, à chacun son cheminement

Tout comme l'Angleterre, la Suède semble privilégier l'autonomie des étudiants mais dans le cadre du développement de la citoyenneté des individus (voir chapitre 3 sur le financement par exemple). Est-ce également le cas dans le cadre même de l'organisation des études et du processus d'apprentissage ? Quelle conception de justice préside à ce style éducatif très autonomisant ?

III.1. Une organisation des études à la carte

L'individualisation des parcours académiques

En Suède comme en Angleterre, l'organisation des études s'orchestre autour d'une multiplicité de parcours et de modes d'études, notamment du temps partiel, des congés sabbatiques ou de la libre combinaison des disciplines.

Étudier à temps partiel représente, en Suède, un mode d'individualisation des parcours d'études, non pas seulement une adaptation aux étudiants non traditionnels comme c'est le cas en Angleterre, où le temps partiel est privilégié par les étudiants âgés de plus de 30 ans (74,2% d'entre eux), à la différence des 15-29 ans (12,4%). Au contraire, ce mode d'études concerne toutes les générations en Suède, des 15-29 ans (40,4%) aux plus de 30 ans (70,5%) (Eurostudent, 2009). Le temps partiel y est finalement un mode d'études plébiscité en tant que tel, car il s'insère parfaitement dans la trajectoire progressive d'accès à l'emploi (voir chapitre précédent). Il confère dès lors une autonomie d'action certaine.

La temporalité des études est tout aussi libre en Suède. Prendre une année sabbatique pré-

universitaire (*sabbatsår*) est une pratique davantage répandue, mais moins institutionnalisée qu'en Angleterre. En 2008, seuls 1,7% des étudiants suédois ont reporté d'une année leur entrée dans une université à travers le dispositif institutionnalisé par l'agence nationale en charge de l'admission (VHS, 2009, calculs de l'auteur). Les périodes sabbatiques prennent plutôt deux autres formes. La première consiste à exercer une autre activité, notamment salariée, pendant quelques années avant de s'inscrire à l'Université. Cette pratique présente l'intérêt d'améliorer les conditions d'orientation scolaire et professionnelle des futurs étudiants. Devenu un véritable phénomène social, s'accorder une année sabbatique se justifie notamment par une « lassitude de l'école » (*skoltrött*). Cet argument est même quasiment systématique parmi les étudiants suédois concernés :

« J'étais fatigué d'étudier. J'avais fait ça pendant douze ans d'affilée. Et la plupart de mes amis parlaient de prendre une année sabbatique. Donc je ne sais pas... Être libéré de l'école, c'était excitant »

Étudiant en Histoire

« Tout d'abord, j'étais fatigué de l'école, parce que j'ai travaillé dur au lycée et je voulais faire autre chose. La deuxième chose, je pense que c'est un peu une tradition en Suède de prendre au moins une année sabbatique. [...] Il y a en fait trois catégories d'étudiants : ceux qui restent à la maison et ne font rien ; ceux qui voyagent dans le monde, avec le sac à dos ; ceux qui vont en France ou en Espagne pour apprendre la langue. »

Étudiant en Management

La deuxième forme de période sabbatique réside dans l'interruption temporaire d'études. Ainsi 23% des étudiants suédois ont effectué une pause d'au moins trois semestres consécutifs pendant leurs études (HSV, 2008). D'ailleurs, aucune échéance ne contraint la durée de la formation. Après une interruption d'études, même très longue, une université est tenue d'accepter un étudiant dans le même cursus d'études ou, à défaut, dans un programme proche de ses études antérieures. Que ce soit en amont ou au cours des études, l'individualisation temporelle est ainsi caractéristique des parcours universitaires en Suède.

L'autonomie des étudiants réside, enfin, dans leur choix de spécialisation. Les universités proposent généralement deux types de parcours : les programmes ou les « cursus libres » (*fristående kurs*). D'un côté, elles élaborent des programmes prédéfinis comportant, au niveau Licence, six semestres d'études dans diverses disciplines, éventuellement agrémentés d'une période de stage. De l'autre côté, l'itinéraire libre, qui concerne 37% des étudiants suédois (HSV, 2008)¹⁷¹, leur octroie une autonomie totale de construction du parcours. L'étudiant

¹⁷¹ Les parcours libres, typiques de l'étudiant traditionnel en Suède, sont peu à peu remplacés par les programmes, notamment depuis la réforme de 1977 (Bron et Agélii, 2000). Les programmes présenteraient en effet plusieurs avantages sur les parcours libres (Riskrevisjonen, 2008) : du côté des étudiants, le programme établirait un cadre sans équivoque à la formation supérieure et limiterait l'échec par l'absence de repères stables ; du côté des employeurs, suivre un programme garantirait que l'étudiant soit capable de s'adapter à une organisation sociale structurée et qu'il ne s'emploie pas, par consumérisme, à sélectionner les enseignements les plus faciles à valider, critique récurrente en Suède comme en Angleterre.

n'est pas tenu de suivre les enseignements d'un département en particulier. A l'inverse, il détermine chaque semestre un nouvel enseignement dans l'offre de formation de l'université. Lorsque l'étudiant a validé six semestres d'études (parfois davantage), dont trois de niveau croissant (A, B et C) dans une discipline donnée, il obtient son diplôme de Licence. A titre d'illustration, une trajectoire typique serait, semestre après semestre : Histoire A ; Philosophie A ; Histoire B ; Sciences politiques A ; Philosophie B ; Mathématiques A ; Mathématiques B ; Histoire C. Un tel parcours confère alors le diplôme de Licence de l'Université, avec une spécialisation en Histoire et des semestres additionnels en Sciences politiques (A), Mathématiques (A et B) et Philosophie (A et B). Finalement, l'autonomie dont jouissent les étudiants suédois réside bien dans la possibilité de suivre un de ces deux types de parcours qui présentent des avantages différents. Alors que les cursus libres, habituellement pluridisciplinaires, apportent, selon certains étudiants, « *une vision plus large de l'éducation* », les programmes paraissent plus sécurisants pour d'autres étudiants. En effet, ils débouchent sur des professions plus facilement identifiables et atténuent le poids de la responsabilité individuelle sur la définition de son avenir.

Le collège universitaire de Södertörn : des parcours représentatifs des étudiants suédois

La temporalité très libre des études caractérise le collège universitaire de Södertörn dans lequel la majorité des étudiants rencontrés définissent leur cursus d'un semestre à l'autre. Au gré de leurs envies, ils suivent des enseignements, exercent une activité professionnelle ou réalisent un projet personnel, pendant un ou plusieurs semestres sabbatiques. Aucun des parcours d'études des neuf étudiants interrogés en Histoire au collège universitaire de Södertörn¹⁷² n'est entièrement linéaire dans le temps : sept étudiants ont exercé une activité salariée avant de commencer leurs études et trois ont aussi pris une période sabbatique pour travailler pendant leur parcours d'études. L'organisation des études par semestre facilite largement ce type de trajectoire. Les étudiants peuvent commencer leurs études au premier ou au second semestre universitaire sans que cela n'ait la moindre incidence sur leur cursus.

Cette temporalité très lâche s'accommode bien d'une grande autonomie organisationnelle. Les étudiants rencontrés poursuivent leurs études dans des cursus libres ou dans des programmes (par exemple « Tourisme », « Journalisme », « Enseignement », « Études du genre ») qui incluent tous, à des degrés divers, des enseignements en Histoire. Suivre une formation théoriquement à temps plein tout en exerçant une autre activité sociale de manière principale, ce qui équivaut à étudier à temps partiel, est relativement commun. Cette pratique prend deux formes parmi les étudiants interrogés : les plus âgés continuent d'exercer l'emploi qu'ils occupaient avant de reprendre leurs études (vigile, infirmière, etc.) ; les plus jeunes se professionnalisent en travaillant dans un centre culturel, dans une école, etc. Finalement

¹⁷² Ils sont détaillés dans la figure n°1 dans le chapitre précédent.

l'ensemble de ces libertés constitue, pour les étudiants suédois, le fondement d'une large autonomie en matière de parcours d'études, dont ils usent de manière concrète pour répondre à leurs choix individuels, comme l'illustre le cas de cette étudiante :

« - Tu as commencé tes études en Histoire à Södertörn ?

- Oui, c'était au semestre d'automne 2002 je pense. Et j'ai suivi des enseignements en Histoire pendant une année. Après, j'ai pris des cours de Relations internationales à l'automne. Et au printemps, j'ai suivi deux semestres en Sociologie et en Histoire. Après deux années à étudier des choses qui m'intéressaient en général, j'ai commencé le programme pour devenir enseignant.

- Parce que pour suivre cette formation à l'enseignement, deux années d'études supérieures étaient nécessaires ?

- Non, tu peux commencer ce programme quand tu veux. C'était juste que je ne savais pas quoi faire dans la vie. J'ai commencé l'Histoire parce que j'ai toujours été passionnée d'Histoire. Et pendant mes deux années d'études en Licence, j'ai fait beaucoup de remplacements dans les écoles. Et j'ai réalisé que je voulais devenir enseignante. »

L'école de commerce de Stockholm : une exception à quelques égards

Relativement aux autres étudiants suédois, ceux de l'école de commerce de Stockholm s'engagent dans des parcours d'études plus rapides et linéaires. Les étudiants de l'école comptent ainsi parmi les plus jeunes de tout l'enseignement supérieur suédois (HSV, 2010b). On pourrait faire l'hypothèse que ces étudiants se conforment, à l'opposé du modèle suédois, à la norme d'insertion rapide après des études supérieures linéaires, devenue un standard au fil du processus d'internationalisation du marché de la formation et de l'emploi des élites économiques. Particularité de l'école de commerce de Stockholm, les étudiants sont incités, par une règle informelle, à valider leur diplôme (quatre ans d'études) en sept années maximum. Outre cette contrainte, nombre d'étudiants s'engagent volontairement dans un cursus sans interruption, notamment attirés par la forte intégration sociale et affective dans l'établissement, phénomène relativement spécifique, en Suède, à l'école de commerce de Stockholm : « *J'étais curieuse de commencer l'université. Je pensais que c'était excitant de déménager à Stockholm. Et puis la majorité des étudiants sont jeunes dans l'école, donc tu te fais plein de nouveaux amis dans la grande ville. Et puis je trouvais que c'était marrant de faire ça après le lycée.* »

Bien que ces étudiants limitent volontiers la durée de leurs études, ils restent imprégnés par la logique suédoise du parcours d'orientation scolaire et professionnelle. La plupart des étudiants interrogés diversifient leurs activités et vivent *de facto* leurs études à temps partiel dans le cadre d'une professionnalisation via des emplois qualifiés à temps partiel, dans la finance ou dans des *start-up*. Par ailleurs, la majorité d'entre eux profitent de la liberté

temporelle des études principalement pendant l'année sabbatique que la majorité d'entre eux s'octroient avant leurs études, par exemple pour voyager : « *Je suis allé en France en fait, juste pour vivre dans un vignoble là-bas. J'ai aussi travaillé dans un centre artistique à Stockholm pour économiser de l'argent. Puis je suis allé en Inde et j'ai voyagé, j'ai fait du bénévolat, etc.* »

III.2. Apprendre à son rythme et à sa manière

Favoriser l'affiliation intellectuelle et institutionnelle des étudiants...

Les conceptions « idéalistes » de l'Université (Drèze et Debelles, 1968), dans lesquelles puisent les systèmes d'enseignement supérieur anglais et suédois, « semblent avoir un noyau commun essentiel : elles font de l'université *un tissu de relations personnelles*. Ces relations se développent sur deux plans : un plan vertical, celui des relations entre professeurs et étudiants, un plan horizontal, celui des contacts interdisciplinaires à tous les niveaux. Chacun de nos auteurs [nda : John Henry Newman et Karl Jaspers] met en lumière une *relation humaine* privilégiée : ici, le 'tutor' aide son jeune élève à clarifier sa pensée ; là, le chercheur poursuit avec son apprenti un dialogue socratique ; là encore, le savant expérimenté rencontre l'imagination de la jeunesse. A sa façon, chacun insiste sur les avantages de contacts étroits entre savants de tous les horizons et tient pour essentielle l'existence d'une *communauté intellectuelle* ouverte et diversifiée où s'alimente la réflexion de tous. » (p. 125)

Le système anglais partage ce même idéal d'affiliation à une communauté intellectuelle, mais c'est probablement en Suède qu'on perçoit le plus efficacement l'objectif et la réalisation d'un processus d'affiliation rapide et efficace au métier d'étudiant (Coulon, 1997). Cette transformation progressive du lycéen en étudiant permet de s'insérer dans le monde universitaire, l'étudiant acquérant ainsi un nouveau statut social et reformulant son identité individuelle. Dès la première année, les enseignements insistent sur l'autonomie intellectuelle de l'étudiant en favorisant un apprentissage actif plutôt que passif (Scott, 1991). Les cours portent principalement sur des discussions avec les enseignants, à partir d'un travail préalable de lectures. Dans les deux établissements étudiés en Suède, les bonnes conditions d'études – environnement agréable, bibliothèque universitaire flambant neuve à Södertörn ou, à l'inverse, chargée d'histoire dans l'école de commerce de Stockholm, etc. – favorisent également l'affiliation intellectuelle des étudiants. Ces derniers sont aussi amenés à donner leur avis sur l'organisation des cours, et plus généralement sur le fonctionnement de leur formation (Scott, 1991). Ainsi, parmi les étudiants rencontrés, plusieurs participent aux conseils du département ou à l'évaluation de la formation au niveau de l'établissement. A la différence de l'Angleterre et de la France, les problèmes sociaux des étudiants – financement,

santé, etc. – s’immiscent peu dans la vie universitaire en Suède, compte tenu notamment d’un État-providence plus étendu. Dès lors, l’Université se concentre sur les enjeux académiques.

... sans jamais forcer l’intégration dans la vie étudiante

En Suède, si s’affilier est une opportunité offerte à tous, c’est aux individus de déterminer leur niveau d’implication sociale dans l’université. Les études ne sont, pour la plupart des étudiants rencontrés, qu’une activité sociale parmi d’autres au sein d’un parcours de jeunesse et de vie. Toute la vie universitaire concourt à ne pas faire des études l’alpha et l’oméga de l’expérience de la jeunesse. Le nombre d’heures d’enseignement suivi par les étudiants rencontrés est faible – de 4 à 10 heures par semaine – et les enseignants se reposent largement sur les lectures réalisées par les étudiants en dehors des cours eux-mêmes. De plus, la diversité des parcours d’études permet aux étudiants de se livrer à d’autres activités sociales, notamment professionnelles, associées à une multiplicité identitaire des individus. Etre étudiant mais aussi salarié, parent, permanent d’une association, etc. rend moins nécessaire une intégration sociale au sein de l’institution. Si le collège universitaire de Södertörn peut se prévaloir d’une vie étudiante animée, l’intégration sociale et affective dans l’établissement est laissée au bon vouloir des individus : de la mère célibataire qui ne s’intéresse guère aux sociabilités entre pairs, aux étudiants plus jeunes qui s’affairent dans les associations de théâtre, de cinéma, de sport, etc. Cela n’a pas d’impact sur l’affiliation institutionnelle et intellectuelle qui ne dépend pas du niveau d’intégration dans les sociabilités étudiantes. Les entretiens réalisés suggèrent ainsi que les étudiants suédois entretiennent un rapport plus libre et distanciée à leurs études. En définitive, davantage d’opportunités et des contraintes moindres contribuent à la plus grande autonomie des étudiants suédois.

III.3. Un processus d’individualisation garant de l’égalité des capacités

Une individualisation extrême au service de l’autonomie individuelle

L’individualisation de l’organisation des études et des processus d’apprentissage atteint son paroxysme en Suède, y compris par rapport à l’Angleterre. Il ne s’agit pas seulement d’offrir une palette de choix relativement flexibles, mais aussi de garantir une réversibilité et une adaptabilité continues des parcours et des modes d’études. D’une part, prendre un ou plusieurs semestres sabbatiques permet de repenser son orientation par le biais d’une incursion sur le marché du travail, y compris par l’emploi qualifié et lié au projet d’insertion envisagé (vs. un petit boulot). Il est ainsi toujours temps de changer de discipline, d’intégrer

un programme, ou de recommencer une toute autre formation. D'autre part, changer son mode d'études (temps plein/partiel, présentiel/distanciel) permet d'adapter sa vie universitaire à son mode de vie. En aucun cas, les étudiants non traditionnels ne sont stigmatisés ou se sentent à part. Par exemple, prendre une année sabbatique fait partie intégrante du parcours classique des étudiants suédois : « *c'est sympa de ne pas étudier pendant un moment. Bien sûr, j'ai toujours su que je reviendrais étudier. Ce n'était pas 'Je ne suis pas certaine de vouloir faire des études' mais plutôt 'Je le ferai plus tard'* » (étudiante à Södertörn)

L'harmonie entre une individualisation si extrême et l'objectif d'autonomie individuelle se comprend bien au travers de la théorie des *capabilités* (Sen, 2009). En effet, ce cadre théorique promeut une « égalité des capabilités » dont l'objet est de viser l'égal accès aux biens favorables à l'autonomie individuelle. Sen s'intéresse ainsi aux opportunités réelles (vs. formelles), autrement dit aux marges de manœuvres dont bénéficient les individus dans la définition de leur propre parcours de vie et auxquelles ils attribuent de la valeur. Appliquée à l'éducation, cette théorie contribue à renouveler l'analyse de l'égalité des chances à l'école en se focalisant sur les opportunités réelles dont les individus jouissent au cours de leur cursus universitaire. Elle a notamment pour intérêt d'explorer l'espace de choix de l'individu en considérant son degré de liberté (ou de contrainte).

Plus généralement, selon Sen, le bien-être d'une personne peut se définir comme la qualité de son existence. Une vie est alors faite d'un ensemble de *fonctionnements* liés entre eux, composés d'états et d'actions. Les fonctionnements pertinents vont des besoins élémentaires (avoir suffisamment à manger, être en bonne santé, etc.) aux plus complexes (être heureux, rester digne à ses propres yeux, prendre part à la vie en communauté, etc.). L'idée de *capabilité de fonctionner* repose sur les diverses combinaisons de fonctionnements (états et actions) que la personne peut accomplir, et reflète le degré de liberté d'un individu à déterminer son mode de vie. L'*égalité des capabilités* prônée par Sen est atteinte lorsque chacun est capable d'exercer cette liberté. Dans une telle approche, une société aux positions sociales inégales est acceptable pour peu qu'elle soit fondée sur une égalité initiale de capabilités. En d'autres termes, la situation d'un individu sans qualification n'est pas injuste en soi, mais seulement si la personne n'a pas eu d'autre choix que d'être dans cette situation. Dès lors, une distinction fondamentale est alors à opérer entre accomplissements et libertés d'accomplir. Les accomplissements représentent ce qui a été effectué par l'individu, comme par exemple un niveau d'éducation atteint, et les libertés d'accomplir sont les possibilités de choisir entre diverses options.

Si l'on compare la Suède à l'Angleterre, on aura compris que c'est bien ces oppositions, entre libertés formelles et réelles, entre accomplissements et libertés d'accomplir, qui séparent ces deux cas. En Angleterre, on ne peut guère distinguer ce qui relève, d'un côté, de la contrainte (financière notamment) et, de l'autre, de la liberté réelle de choix des individus. La flexibilité de l'offre éducative concerne en premier lieu les étudiants non traditionnels. Il s'agit en effet

d'adapter le style éducatif à la diversité des publics étudiants. En Suède, l'individualisation se traduit très concrètement dans une liberté d'action individuelle. Elle ne se limite pas aux seuls étudiants non traditionnels ou, autre façon de voir les choses, ces étudiants non traditionnels répondent en réalité à une catégorie à la fois très floue et très large (Bron et Agélli, 2000). En fait, les étudiants sont tous, d'une manière ou d'une autre et à un moment donné de leur cursus, concernés par un parcours ou un mode d'études non traditionnel, tant chaque individu entretient un rapport singulier à ses études. L'individualisation n'est pas un objectif en soi, mais bien un moyen au service d'une conception de l'individu comme membre autonome de la société. Dans l'éducation, la quête de l'autonomie s'inscrit dans le modèle de l'*éducation permanente* des pays Nordiques : « plutôt qu'une coupure nette entre formation initiale et formation continue, c'est une sorte de continuum qui permet l'accès très large des adultes en cours de vie active à la formation » (Dayan, 2009, p. 2). Au-delà même de l'éducation, la société s'efforce de renforcer le *trygghet*, c'est-à-dire le sentiment de sécurité sociale qui permet la réalisation personnelle de chacun dans une société du risque (Nicaise, Esping-Andersen *et al.*, 2005).

Cependant, il serait déraisonnable d'ériger le style éducatif en Suède au rang d'idéal à atteindre. Tout modèle présente des inconvénients et la douceur apparente de l'autonomie individuelle masque un véritable vertige existentiel pour certains étudiants rencontrés. En effet, être placé dans la position de déterminer sa propre destinée engendre parfois un profond malaise individuel. En un sens, il est toujours plus facile d'être guidé au sein de voies prédéfinies que de choisir soi-même parmi des milliers de combinaisons possibles. Si le système français est caractéristique d'un déni flagrant d'autonomie (voir *infra*), les Suédois affrontent, *a contrario*, l'autre face sombre de l'autonomie, à savoir l'obligation d'être libre. Les Suédois rencontrés sont probablement rentrés le plus directement dans la « modernité radicale » décrite par Giddens (1994). Chacun est en effet tenu de réaliser des choix entre des pratiques sociales et des projets de vie variés. La pression sociale pour trouver *sa* voie (et non *une* voie) est parfois intense, même si cette souffrance paraît plus sourde et indicible que l'injustice résultant du manque d'autonomie dans ses choix personnels. Une des enquêtées suédoises, âgée de 36 ans, décrit son parcours de vie qu'elle qualifie elle-même de « *sinueux* ». Une formation professionnelle initiale dans la restauration l'a conduite à travailler plusieurs années dans des bars. Après la naissance de son enfant, elle décide de changer de milieu professionnel. Elle commence à travailler dans un hôpital tout en aspirant à devenir un jour médecin. Elle débute alors ses études d'infirmière afin de s'assurer d'une première étape vers son nouveau graal. Au terme de sa formation paramédicale, elle se rend compte qu'elle ne désire plus devenir ni infirmière, ni médecin. Elle change alors d'orientation scolaire pour suivre un Magister (bac+4) de *Gender studies* en parallèle d'un emploi à temps partiel en tant qu'infirmière. Mais elle n'a pas de projet professionnel précis alors qu'elle termine son diplôme dans l'année. Elle semble d'ailleurs assez démunie pendant l'entretien lorsque j'évoque son avenir. En Angleterre et plus encore en France, les étudiants

n'ont pas le loisir de se poser autant de questions. Or s'en poser, c'est prendre le risque de ne pas savoir y répondre. En Suède, on ne peut guère affirmer que la réflexion plus approfondie sur l'orientation aboutisse à des projets plus précis, mais elle rend beaucoup plus fluides les décisions d'orientation et de réorientation. En même temps, devant la multitude d'opportunités offertes, la difficulté à choisir peut entraîner un profond malaise (bien que le choix demeure réversible).

***Une individualisation également source de démocratisation de l'enseignement supérieur*¹⁷³**

D'après Hällsten (2011), le lien entre l'origine sociale et l'accès à l'enseignement supérieur décroît avec l'âge des étudiants. L'accès des adultes aux études supérieures favorise ainsi une plus grande égalité des chances en Suède. A partir de l'enquête « *Vilka är studenter* », de l'office national des statistiques en Suède, il est possible d'établir un diagnostic plus global sur les relations entre les caractéristiques sociales des individus et les modes d'études dits alternatifs. L'enquête contient des données individuelles exhaustives de tous les étudiants suédois en 2006, pour lesquels quelques grandes variables sur leurs parcours d'études ont été agrégées. Le tableau suivant met en évidence une corrélation entre certains modes alternatifs d'études (accès tardif d'études, temps partiel, distanciel, interruption d'études) et les caractéristiques socio-démographiques des étudiants. Hormis l'accès tardif aux études supérieures, les autres modes d'études ne jouent qu'un rôle limité dans la démocratisation de l'enseignement supérieur. Ces statistiques s'inscrivent dans la logique présentée précédemment : tous les étudiants bénéficient de ces modes personnalisés d'études.

Néanmoins, ce tableau appelle à deux remarques. D'abord, les étudiants parents (20% des effectifs d'étudiants) mobilisent très largement ces modes alternatifs d'études. Ensuite, l'accès aux études après 25 ans, qui concerne tout de même près d'un étudiant sur cinq, affecte fortement l'ensemble des caractéristiques individuelles. L'accès des étudiants âgés à l'enseignement supérieur est un phénomène relativement ancien en Suède. En effet, près de 40% des étudiants sont âgés de plus de 25 ans au milieu des années 1960, contre respectivement 21% et 18,5% au Royaume-Uni et en France (Premfors, 1980). Mais il apparaît surtout clairement qu'en Suède, la démocratisation par l'âge constitue aussi une démocratisation sociale.

¹⁷³ Cette partie s'appuie sur le retraitement secondaire d'une enquête conduite en 2000 et en 2006 par l'agence nationale sur l'enseignement supérieur (HSV) sur l'ensemble des étudiants suédois (« Qui sont les étudiants » ou *Vilka är Studenter*). Cette enquête rassemble des variables très descriptives sur la population étudiante, notamment les études suivies, les modes d'études ou le parcours scolaire antérieur, mais aussi de nombreuses caractéristiques sociodémographiques des individus.

Tableau n°27 – Proportion des situations non traditionnelles (accès tardif d'études, temps partiel, à distance, interruption d'études) en fonction des caractéristiques socio-démographiques des étudiants en Suède

	Parmi la population étudiante	Parmi les étudiants dont le chef de famille n'a jamais suivi d'études supérieures	Parmi les étudiants dont le chef de famille est ouvrier ou employé	Parmi les étudiantes	Parmi les étudiants avec enfants
<i>Début des études après 25 ans</i>	19,5	28,5	28,7	22,2	54,4
<i>Formation à mi-temps ou moins</i>	19,8	22,2	20,4	21,2	41,1
<i>Formation à distance</i>	20	21,8	20,6	21	34,2
<i>Interruption temporaire d'études</i>	21,6	22,9	20	24,3	49,7

Lecture : 19,5% des étudiants suédois ont débuté leurs études après 25 ans. 54,4% des étudiants parents ont débuté leurs études après 25 ans.

Source : enquête « Vilka är studenter »

Remarque : tous les individus qui n'ont pas mentionné l'origine sociale ou scolaire de leurs parents ont été écartés. C'est un choix conservateur du point de vue de la mesure de la démocratisation. En effet, ce choix élimine beaucoup d'individus plus âgés et d'origine plus populaire. Par ailleurs, le chef de famille peut être le père ou la mère.

IV. En France, des études bien ordonnées

Si l'on en croit les chapitres précédents, traitant des enjeux d'insertion professionnelle et de financement, l'autonomie n'est pas un principe fortement valorisé en France. En Suède et en Angleterre, tout comme sur les questions de financement et d'accès à l'emploi, le style éducatif met en exergue l'autonomie des étudiants à organiser leurs études. Qu'en est-il du style éducatif français ?

IV.1. Le poids du parcours traditionnel

Une adaptation des modes et des parcours d'études à la marge

Contrairement à l'Angleterre et à la Suède, le système d'enseignement supérieur français n'est pas construit autour de la notion de « parcours non traditionnel d'études », qui constitue un impensé à la fois des recherches scientifiques et des données statistiques sur l'enseignement supérieur. Dans le champ de la sociologie de l'enseignement supérieur, Fosse-Poliak (1991) s'est spécifiquement intéressé aux autodidactes à l'Université, c'est-à-dire aux

étudiants non bacheliers. Mais les étudiants à temps partiel, à distance, ou ceux qui sont déjà parents, qui ont pris une année sabbatique, etc. ne sont guère évoqués dans les recherches sur l'enseignement supérieur en France. On rencontre aussi ce manque dans l'appareil statistique (*Repères et références statistiques* par exemple). Il soulève l'absence de questionnement sur d'autres trajectoires d'étude, alors que cet enjeu est devenu essentiel au niveau international, entre autres en Angleterre et en Suède. Finalement, l'inexistence statistique et scientifique de cette notion de parcours non traditionnel révèle, par contraste, la conception française de l'organisation des études dont nous allons voir qu'elle est très normée.

D'abord, l'adaptation temporelle des parcours d'études est très limitée. Dans le Panel Elèves 1989¹⁷⁴, environ 1,8% des étudiants prennent une année sabbatique entre le baccalauréat et leurs études supérieures¹⁷⁵ ; seuls 17% d'entre eux ont évoqué une raison positive, à savoir qu'ils aspiraient à réaliser un autre projet, et la majorité a pris une année sabbatique pour une raison principalement négative, en particulier parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi pendant cette année de transition (26%) ou parce qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans la formation initialement envisagée après le baccalauréat (35%).

Les statistiques nationales de la DEPP ne font pas davantage mention du temps partiel que d'une année sabbatique. Dans cette enquête, seuls les dispositifs d'apprentissage et de contrat de qualification s'en rapprochent très partiellement, puisqu'ils consistent en une alternance entre études et emploi. Ce mode d'études concerne traditionnellement les étudiants en STS, mais il est aujourd'hui ouvert à de nombreuses filières du supérieur. Avec 97 521 étudiants en 2008/09, ce dispositif rassemble 4,4% des étudiants du supérieur (DEPP, 2010a). L'accès aux études à distance semble aussi relativement faible en France, comme le suggère l'absence de recensement national de ce mode de formation. Sur la base du Panel 89 de la DEPP, les études à distance concernent de 0,7% à 3,2% des étudiants entre la première et la cinquième année après le baccalauréat, soit beaucoup moins que les 17% d'étudiants Suédois à distance et les 9% d'étudiants du supérieur inscrits à l'*Open University* au Royaume-Uni, qui ne représentent qu'une partie des étudiants à distance. Finalement, d'après nos calculs, un an après le baccalauréat, les étudiants suivent à 94,4% un cursus classique, à savoir hors apprentissage, contrat de qualification, formation continue ou à distance. Ce taux diminue au fil des années

¹⁷⁴ L'enquête, menée par la DEPP, interroge un échantillon représentatif des élèves de 6ème en 1989, puis les suit tous les ans jusqu'à deux ans après la fin de leur formation, et ce, pendant sept années maximum. Il est ainsi possible de retracer la carrière scolaire des étudiants dans l'enseignement supérieur. La DEPP réalise une enquête plus récente, sur les élèves de 6ème en 1995, mais ses résultats n'étaient pas encore disponibles, au moment de l'enquête, pour les 4ème et 5ème années après le baccalauréat, atténuant son intérêt pour notre recherche.

¹⁷⁵ Dans le Panel 89, aucune question relative aux périodes sabbatiques pendant les études n'est posée. Nous avons considéré que les étudiants, non inscrits dans une formation supérieure au 1^{er} octobre de l'année du baccalauréat mais inscrits au 1^{er} octobre de l'année suivante, avaient effectué une pause pouvant être considérée comme une année sabbatique. Compte tenu des limites de l'enquête (pas de réinterrogation après deux années hors études notamment), une estimation plus étendue des périodes sabbatiques est impossible.

suivant la fin des études secondaires et atteint, la cinquième année, 84,4%. Le cursus traditionnel demeure ainsi largement prédominant.

Cela n'empêche pas une partie des étudiants d'être *de facto* à temps partiel. Sans même que l'institution universitaire reconnaisse ce mode alternatif d'études, certains étudiants accomplissent leur formation à leur propre rythme, que ce soit de manière contrainte ou choisie. Par exemple, la plupart des étudiants rencontrés ont, une année ou l'autre, échoué à plusieurs examens et recommencé leur année universitaire. D'autres exercent une activité salariée à mi-temps, voire à temps plein à côté de leurs études. Que ce soit en raison d'une faible exigence institutionnelle ou d'un recours à l'absentéisme (Paivandi, 2011), près de 23% des étudiants français travaillent moins de 21 heures par semaine pour leurs études (Orr, Gwosc et Netz, 2011). Ce taux peut paraître élevé, et on pourrait conclure que les étudiants français s'accommodent finalement bien d'un mode d'études peu légitime et difficilement compatible avec l'organisation des cursus. Ce serait oublier que la faible reconnaissance institutionnelle des parcours d'études à temps partiel les contraint fortement. Étudier à temps plein est le seul mode d'études réellement légitime aux yeux de l'institution universitaire et des enseignants. Ainsi cet étudiant en Histoire à l'université Paris 13 qui n'est « *pas pressé* » et qui a préféré exercer « *quelques petits métiers* » et se livrer à « *quelques petites expériences* » considère que son cheminement universitaire est incompris. Comme il l'explique, pour certains profs, « *je me foutais d'eux, parce qu'ils ne me voyaient pas pendant un moment.* » La communauté universitaire ne fait pas seulement preuve d'une incompréhension face à ce mode non traditionnel d'études mais, surtout, elle enferme ces étudiants dans une situation d'échec scolaire, le soupçon pesant de tout son poids sur l'étudiant ne poursuivant pas ses études à temps plein : c'est qu'il ne *peut* pas, et non qu'il ne le *souhaite* pas.

L'absence d'opportunité réelle et de reconnaissance institutionnelle des études à temps partiel et à distance est emblématique de la normalisation très forte des parcours d'études en France. Mais on retrouve cette logique dans la prolongation des études jusqu'au Master, phénomène exacerbé en France. Nous l'avons vu, le système anglais crée une coupure nette entre une formation initiale de niveau Licence et une formation tout au long de la vie de niveau supérieur, et les étudiants suédois vivent une période allongée d'études en alternant entre études et emploi. En France, la course aux diplômes, alimentée par une relation formation-emploi centrée sur le titre scolaire (voir chapitre précédent), contribue à l'allongement des parcours et à l'inflation des aspirations universitaires des jeunes : 48% des bacheliers 2008 visent désormais un diplôme de niveau Master ou supérieur alors qu'ils n'étaient que 37% en 2002 (Lemaire, 2010). Dans l'enquête « Condition de vie » menée par l'Observatoire de la vie étudiante en 2010, 78,4% des étudiants du supérieur (et non des bacheliers) prétendent à un diplôme égal ou supérieur au « Bac+5 » (Tenret, 2011c). Le décalage entre les aspirations des bacheliers et celles des étudiants se comprend aisément. Les étudiants gagnent en ambition au fur et à mesure de leur avancée dans les études. Evidemment, plus on avance dans les études,

plus le niveau monte et, par un effet mécanique, les aspirations avec. Mais il ne serait pas déraisonnable de considérer, en particulier dans le cas français, que les étudiants, réajustent leurs ambitions en cours de route, à mesure qu'ils intériorisent une des règles principales du processus d'insertion en France : étudier le plus longtemps possible.

L'université Paris 13 en Histoire : l'illustration d'une logique « tubulaire » des parcours d'études (Cam, 2009)

A l'université Paris 13 en Histoire, tous les étudiants rencontrés poursuivent officiellement leur formation à temps plein. Une partie d'entre eux étudient *de facto* à temps partiel, mais se considèrent en situation d'échec davantage qu'à temps partiel. La flexibilité disciplinaire y est également plus faible que dans les formations comparables en Suède et en Angleterre, où les parcours sont moins spécialisés. L'université Paris 13 propose une Licence en Histoire et une autre en Histoire-Géographie. La spécialisation intervient dès la première année, même si les étudiants décident de quelques options au sein du champ disciplinaire. Parmi les étudiants rencontrés, les tentatives de réorientation disciplinaire sont rares et demeurent en partie infructueuses, comme pour cette étudiante bloquée en Master 1 après une Licence en Histoire et un Master 1 en Intervention sociale : « *Je n'ai pas vraiment eu le choix [de revenir dans un Master Histoire], parce que des notes minimales étaient nécessaires. J'ai décidé de revenir en Histoire, pour passer les examens et devenir enseignant, mais je ne souhaite plus faire ça.* » La faible flexibilité disciplinaire est d'autant plus problématique que les études d'Histoire impliquent, dans les représentations tout au moins, une insertion en tant qu'enseignant dans le secondaire. L'adaptation limitée des parcours d'études se traduit dès lors par une relative irréversibilité de l'insertion professionnelle initiale.

Le cheminement des étudiants français, long et linéaire, s'inscrit dans une trajectoire caractérisée par une logique « tubulaire » (Cam, 2009)¹⁷⁶. En effet, les étudiants n'ont guère de marges de manœuvre dans l'organisation temporelle de leurs études. Ainsi, une partie des étudiants rencontrés à l'université Paris 13 se sentent contraints par deux normes sociales qui pèsent sur les trajectoires d'étude. D'abord, les étudiants sont conscients que le diplôme de Licence n'est qu'« *une étape à franchir* ». S'ils aspirent à une meilleure insertion sur le marché de l'emploi, poursuivre jusqu'au niveau Master est devenu nécessaire. Ensuite, les étudiants n'interrompent guère leurs études, sauf par nécessité absolue. Faire une pause pendant sa formation, c'est prendre le risque de se confronter à l'incompréhension manifeste de l'institution universitaire et parfois de son entourage et, surtout, de ne jamais reprendre ses études¹⁷⁷, comme l'explique bien cette étudiante :

¹⁷⁶ Cela n'est d'ailleurs pas spécifique aux études supérieures. Le système secondaire est aussi empreint d'une certaine « canalisation institutionnelle » (van Zanten, 2009).

¹⁷⁷ La connaissance ordinaire du risque d'arrêter ses études chez les étudiants semble empiriquement fondée. A

[Constatant que l'étudiante remet en cause ses multiples changements d'orientation, je lui demande] « - Vous n'avez pas envisagé de vous arrêter à un moment donné pour réfléchir un peu, d'aller travailler et de reprendre des études par la suite ?

- *Ouais, mais travailler pour faire quoi ?*

- Je ne sais pas.

- *Justement moi non plus, je ne savais pas. Travailler pour travailler, gagner de l'argent ? Travailler dans un centre commercial, c'est donné à tout le monde, mais ce n'était pas moi, ce n'était pas ce que je voulais faire. Et j'avais peur de terminer là-dedans. [...] Je ne me suis jamais arrêtée pendant un an pour réfléchir à ce que je fais. Quand au mois de mars, j'ai arrêté mes études de Droit pour passer le concours, il y en a beaucoup qui m'ont dit 'Tu ne reprendras jamais les cours en septembre. Ca y est, tu vas goûter à l'argent, au monde du travail.' [...]*

- Donc vous ne vous êtes jamais posé la question d'arrêter vos études de façon temporaire ?

- *Non, parce que perdre un jour, pour moi, c'était atroce. [...] Non, je ne peux pas m'arrêter pendant un an pour réfléchir. Si vraiment je m'arrête, c'est que j'ai trouvé [ma voie], ou que je suis malade. »*

La faible autonomie accordée aux étudiants dans la définition de leur trajectoire académique apparaît d'autant plus fortement dans l'expérience des rares étudiants qui parviennent à s'affranchir de cette logique linéaire. Leurs discours révèlent, par contraste, la représentation normée des parcours d'études pour l'institution universitaire : « *Je suis en Master 1 d'Histoire, j'ai commencé mes études d'Histoire il y a maintenant six ans, avec des moments où j'ai arrêté, des moments où j'ai repris, des moments de fréquentation divers et variés suivant la vie à côté, parce que justement être étudiant, c'est pas... Souvent, quand on arrive ici, les gens croient qu'en devenant étudiant, on va faire un chemin de croix, et qu'on n'a que ça à faire de notre vie, mais malheureusement il y a des obligations familiales ou de la vie, et on a besoin aussi de voir d'autres choses que de rester enfermé dans ces années-là, qui sont surtout les plus belles logiquement de notre vie !* » Deux étudiants rencontrés ont suivi des cheminements peu conventionnels, la première avec un parcours disciplinaire diversifié (Droit ; Journalisme ; Histoire ; Sciences de l'Information et de la Communication) et le

partir du Panel Elèves 89 de la DEPP, il est possible de reconstituer les trajectoires universitaires des sortants de formation affirmant vouloir « reprendre des études l'année suivante ». Ici, on y distingue les individus hors de tout parcours de formation de ceux venant tout juste d'arrêter une formation en cours d'année. On pourrait faire l'hypothèse que, les anciens étudiants sortis du système universitaire et ceux à peine sortis d'un échec concrétisent autant cette aspiration à reprendre des études. Or, à volonté égale, *i.e.* déclarer en mars vouloir reprendre des études en octobre suivant, les individus hors formation l'année précédente ne sont que 32,6% à reprendre effectivement des études, alors que 77,6% des étudiants en échec ont repris des études. Cet écart significatif peut faire l'objet de deux interprétations qui se complètent. D'un côté, l'intégration dans un cursus scolaire permet de valider une partie des crédits universitaires et de maintenir des relations avec ses enseignants et ses camarades. Elle favorise alors la mise en œuvre du projet de reprise d'études. De l'autre côté, l'ouverture progressive des perspectives professionnelles, éloignant du monde scolaire, nuit à ce type de projet.

second par une prise de distance vis-à-vis de l'organisation traditionnelle des études. D'après ces deux étudiants, changer d'orientation plusieurs fois est perçu par les enseignants et l'institution universitaire comme le fait d'étudiants « *perdus* » et ne pas suivre ses études assidument et à temps plein est considéré comme un « *manque de respect* », voire comme un acte « *blasphématoire* ».

HEC : de multiples opportunités à la fin d'un parcours long et linéaire

A HEC, la plupart des nouveaux entrants sont issus des classes préparatoires qui constituent le vivier principal des très grandes écoles¹⁷⁸. Le cursus Grande école à HEC, la formation initiale étudiée ici, dure trois années, mais la grande majorité des étudiants effectuent une année de césure entre la deuxième et la troisième année, portant l'ensemble du parcours d'études supérieures à six, voire sept ou huit années. Les disciplines étudiées en classes préparatoires aux grandes écoles de commerce se situent dans la continuité des baccalauréats S et ES qu'ont suivi la quasi totalité des étudiants : mathématiques, histoire, économie, langues, philosophie... Une fois à HEC, les études portent essentiellement sur les divers domaines de l'Économie et du Management. Malgré la discontinuité de l'apprentissage disciplinaire, les parcours d'études sont fortement linéaires, les classes préparatoires aux grandes écoles de commerce menant quasi exclusivement aux écoles de commerce (Lemaire, 2008). A l'instar de l'université Paris 13, les parcours des étudiants à HEC semblent tout aussi linéaires : une fois les études commencées, on n'aperçoit le bout du tunnel qu'après de nombreuses années, et sans guère de possibilité de changer de direction.

Si la plupart des étudiants interrogés sont satisfaits de leur parcours académique, presque tracé à l'avance par leur trajectoire scolaire et sociale, la linéarité et la longueur des études créent des sentiments de frustration chez les étudiants n'ayant pas trouvé leur voie à HEC. A l'instar d'un enquêté de Van de Velde (2008), un étudiant rencontré à HEC utilise la métaphore frappante du train pour décrire son propre itinéraire scolaire :

« C'est l'effet 'engrenage'. L'impression que j'en ai, c'est qu'on peut sauter en marche, on peut en sortir, mais il faut sauter, et on peut se faire mal. Voilà, c'est exactement ça. [...] D'un autre côté, c'est toi qui sautes du train. Si tu le veux, tu es toujours libre de sauter et de te faire mal. Mais il faut avoir beaucoup de courage pour prendre la décision de sauter du train. [...] L'individu fait ses choix librement, mais avec le jeu des réputations, des discours qu'on te tient à droite, à gauche, tous ces éléments extérieurs qui influent sur ton choix, quelle est la liberté réelle d'un étudiant là-dedans ? Voilà, si je me retourne sur mon expérience d'étudiant, j'ai l'impression d'avoir regardé un

¹⁷⁸ Certains étudiants, les admis directs, sont sélectionnés après l'obtention d'un titre scolaire obtenu dans un autre établissement. Si seul un diplôme de niveau Licence est formellement requis, HEC recrute dans les faits des diplômés de niveau Master.

film, je me retrouve là maintenant et des fois je me dis : 'Mais qu'est-ce que je fous là ? Qu'est-ce que je fous là ?' ».

Certains étudiants ne se voient pas refuser la voie dite d'excellence qui leur est autant proposée qu'assignée. Finalement, ce qui caractérise certains des étudiants interrogés, c'est, comme le notait déjà Lahire (1996, pp. 79-80) pour les élèves en classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs, la « complète dépossession vis-à-vis de leur avenir scolaire et professionnel. [...] La logique de la réussite scolaire entraîne implacablement, automatiquement, mécaniquement les bons élèves vers les lieux scolaires les plus cotés en leur évitant, du même coup, les affres de la décision en fonction des 'goûts' ou des 'désirs personnels'. » Gardons néanmoins à l'esprit que la faible réversibilité des parcours se traduit plutôt par une frustration relative que par une impasse scolaire et professionnelle, comme c'est le cas pour certains étudiants rencontrés à l'université Paris 13 (voir chapitre précédent).

IV.2. Des expériences d'apprentissage à géométrie variable

A l'inverse de l'Angleterre, le processus éducatif à l'œuvre en France s'inscrit dans une logique d'intégration scolaire plutôt que sociale et affective. Sur les deux terrains d'étude, le nombre d'heures d'enseignement est plus élevé qu'en Angleterre et qu'en Suède. Même à l'Université, les étudiants suivent en moyenne entre 15 et 21 heures de cours par semaine selon la discipline (OVE, 2011) et, toutes formations confondues, les étudiants en Licence suivent 21 heures d'enseignement par semaine en moyenne, ce qui est très élevé par rapport aux deux autres pays étudiés (Brennan, Patel et Tang, 2009)¹⁷⁹.

Cette intégration scolaire formelle (par les enseignements), portée par les politiques publiques¹⁸⁰, se retrouve dans les deux études de cas, même si la socialisation à HEC ne s'y arrête pas.

¹⁷⁹ Par ailleurs, l'Angleterre et la Suède proposent peu de formations dans lesquelles les horaires sont très élevés, comme c'est le cas en France avec les IUT/STS (16,8% des étudiants) et les classes préparatoires aux grandes écoles (3,6% des étudiants) en France.

¹⁸⁰ La rhétorique de l'intégration scolaire porte sur l'encadrement quantitatif des étudiants, certains syndicats enseignants dénonçant notamment « la faiblesse criante des horaires hebdomadaires des enseignements disciplinaires dans les emplois du temps étudiants à l'université » (Noille-Clauzade, 2009), et l'UNEF demandant des formations dont le volume horaire minimum « ne peut être inférieur à 25h/semaine » (UNEF, 2011, p. 15). Au niveau gouvernemental, il apparaît aussi clairement que « transmettre plus, c'est assumer qu'il y ait un seuil horaire minimal en deçà duquel il n'est pas raisonnable de penser que nos étudiants sont suffisamment bien formés ». C'était tout le sens du Plan Réussite en Licence, qui visait notamment à augmenter de cinq heures par semaine le volume horaire des étudiants en première année de Licence, objectif non atteint dans la majorité des universités d'après l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de la Recherche (2010). Cet objectif est encore poursuivi dans le nouvel arrêté Licence qui prône une formation en 1 500 heures d'enseignement minimum sur les trois années du cycle. Ainsi, s'il existe un conflit entre le gouvernement et les syndicats, c'est davantage sur ce seuil minimal que sur le style éducatif, marqué par une forte intégration scolaire.

Anomie et faiblesse de l'institution universitaire : le constat perdure

Le premier cycle universitaire apparaît pour les nouveaux étudiants comme un espace « étrange et étranger » (Coulon, 1997). Pour cet auteur, l'Université est une « institution faible » dans laquelle les étudiants découvrent une situation d'incertitude et tentent, malgré les attentes indéterminées de l'institution, de s'adapter et d'agir dans cet espace social. Coulon et Paivandi (2008, p. 78) résument très bien la somme des recherches sur l'intégration scolaire à l'Université : « L'enseignement et la pédagogie font l'objet des principales critiques de la part des étudiants : des exigences peu explicitées de la part des enseignants, une pédagogie floue, des enseignants distants et peu disponibles, le manque de moyens des universités (en accord sur ce point avec les enseignants). [...] Contrairement au secteur sélectif, de nombreux témoignages convergent pour estimer que l'université constitue un ensemble peu organisé, aussi bien sur le plan relationnel que pédagogique. L'acte pédagogique ou la relation y sont souvent perçus dans un cadre individuel et rarement comme un projet de l'établissement. Ainsi, l'enseignant est souvent perçu comme étant le seul responsable de sa pédagogie, et l'établissement prend peu d'initiatives pour développer ou renforcer chez les étudiants un sentiment d'appartenance. »

A l'université Paris 13, le constat perdure d'un monde universitaire anémique, dans lequel le caractère implicite de son fonctionnement se traduit, encore aujourd'hui, par un relatif désarroi des étudiants. Contrairement à l'université de l'Est de Londres, aucun étudiant n'a évoqué au cours de l'entretien le soutien de l'université, que ce soit pour l'accompagnement pédagogique, l'insertion professionnelle ou encore les problèmes financiers. Ce type de services nous est resté invisible pendant le temps de l'enquête, que ce soit du fait de leur inexistence ou de l'absence de communication auprès des étudiants. Par ailleurs, plusieurs étudiants rencontrés jugent les contacts avec les enseignants trop rares. La disparité des situations laisse penser que c'est avant tout le rapport à l'environnement universitaire – hostile ou non – plutôt que la véritable disponibilité des enseignants qui est en cause. Les étudiants ne venant à l'université que pour quelques cours, les contacts informels avec les enseignants sont parfois perçus comme impossibles, et ce d'autant plus que certains étudiants restent marqués par le rapport pour le moins distancié des enseignants aux étudiants dans le premier cycle.

Presque symboliquement, ce style éducatif, privilégiant un rapport strictement formel aux enseignés se retrouve dans le caractère inhospitalier des infrastructures de l'université Paris 13. Tout se passe comme si l'université proposait un modèle ascétique du rapport aux études à des étudiants dégagés de toute contingence matérielle. En effet, l'environnement universitaire est physiquement dégradé à Villetaneuse, campus sur lequel Lapeyronnie et Marie (1992) dressaient un constat comparable dans les années

1990. Constatant pendant un entretien la casse d'un volet roulant¹⁸¹, l'enquêtée décrit des conditions d'études encore plus pénibles :

« Quand on voit ça, on se demande où va cet argent. Mais c'est pareil pour d'autres facs. Cergy, ce n'est pas mieux. [...] Pour notre bien-être, je veux dire, quand on n'a pas de chauffage dans la salle de cours pendant l'hiver... Cet hiver, on a eu bien froid quand même. Ça m'est arrivé de faire le cours avec les moufles et l'écharpe. [...] Donc c'est vrai qu'on se demande : 'Mais où va cet argent ? Est-ce qu'ils ne paient pas la facture ? Pourquoi ils n'ont pas allumé le chauffage ? Pourquoi ils ne le font pas réparer ?' C'est pareil, on est au dernier étage, il y a une fuite dans le toit... La poubelle est au milieu de la salle, mais il ne faut pas la bouger, car elle est là pour recevoir l'eau de pluie. Voilà, cette fuite y est depuis 4 ans, et toujours rien... ».

Comme cela a déjà été suggéré par Lapeyronnie et Marie (1992) entre autres, l'accumulation des conditions indécentes de travail entraîne un sentiment d'abandon voire de maltraitance chez certains étudiants interrogés : *« Pas mal de fois, quand on avait cours, on était une centaine de personnes, et ils donnaient une petite salle comme ça... 'Une salle de vingt personnes, c'est quoi ça ?' et puis on était obligé d'improviser... des chaises et tout ça. C'est des petites choses comme ça, on se dit 'Non, ça n'est pas possible !' »*

Une intégration totale de l'individu à HEC

A HEC, l'espace scolaire est tout sauf anémique et l'intégration scolaire ne dépend pas, contrairement à l'université Paris 13, principalement des enseignements. Si la quantité des enseignements formels n'est pas négligeable, les étudiants rencontrés accordent généralement peu d'importance aux enseignements et aux relations avec les enseignants. Seule l'« année de spécialisation » apparaît décisive pour certains d'entre eux, mais la plupart envisagent les enseignements de manière très distanciée, comme l'avait déjà suggéré Abraham (2007). Ainsi cet étudiant explique qu'« *en première et deuxième année, très franchement, c'est la désillusion après la prépa. En prépa, on a une vie intellectuelle intéressante, on a le sentiment d'apprendre plein de trucs ; et on arrive à HEC, et là tout ça disparaît. Donc j'avoue que je n'ai pas beaucoup travaillé en première et en deuxième année, donc pour ainsi dire rien fait. [...] Et ma dernière année est bien différente. Je suis intéressé par quasiment tous les cours, donc j'y vais avec plaisir.* »

Le processus de formation n'est pas considéré comme complet sans les activités parascolaires, notamment associatives et professionnelles. Très clairement, pour la plupart des étudiants interrogés, *« on n'a pas à s'investir dans les cours, parce que de toute façon ce n'est*

¹⁸¹ Cette situation n'a rien d'exceptionnel. Nous avons pu constater de multiples volets roulants cassés plongeant les salles de cours dans la pénombre, de nombreux graffitis sur les murs et, plus généralement, une dégradation générale des infrastructures.

pas là qu'on apprend. » Si la première année inclut essentiellement des cours fondamentaux – et donc non choisis –, la deuxième année permet aux étudiants de sélectionner des enseignements auxquels ils s'intéressent *a priori*. Entre la deuxième et la troisième année, la grande majorité des étudiants effectue des stages pendant une année de césure (voir chapitre précédent). Pour nombre d'étudiants, elle constitue l'occasion de trouver leur voie comme l'expliquent ces étudiants : *« L'année de césure est structurante parce que, grâce aux expériences qu'on fait durant cette année de césure, on réussit à projeter un peu mieux ce qu'on voudra faire plus tard. » « C'est quelque chose qui nous apporte énormément et qui nous permet de réfléchir vraiment à notre projet, de découvrir ce qu'est la vie professionnelle. [...] Ça nous permet de nous responsabiliser. »*

Les étudiants à HEC, comme c'est le cas dans les grandes écoles de manière plus générale (Bourdieu, 1989), ont une vie sociale et affective imbriquée dans leur vie académique. Ce phénomène est amplifié par la situation territoriale du campus de HEC, proche de Paris mais dans un milieu péri-urbain. Tous les étudiants, au moins en première année, habitent sur le campus, qui possède aussi un restaurant universitaire – aménageable en lieu de soirée –, une infirmerie, une laverie, une bibliothèque universitaire, de nombreuses associations étudiantes, etc. A ce titre, l'école apporte son soutien financier et logistique au monde associatif dans le cadre d'une « pédagogie du savoir-être » (Lazuech, 1999). Les associations témoignent en effet d'une forme d'apprentissage relativement informelle, même si les étudiants ne sont pas dupes de la mobilisation par l'école et par eux-mêmes de cette activité extra-curriculaire comme un dispositif pédagogique essentiel à leur apprentissage.

IV.3. Un cadrage des études favorable à l'autonomie intellectuelle et à l'égalité de chances

Une autonomie de choix entravée au profit de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant

Les deux études de cas s'inscrivent dans des styles éducatifs proches à certains égards. Longs et linéaires, les parcours d'études prennent généralement la forme d'un tunnel dans lequel les étudiants s'engouffrent sans guère d'occasion d'adapter leur itinéraire au fil de leurs expériences et en fonction de leurs aspirations. Les manières d'apprendre, fondées sur les enseignements formels, restent marquées par la forme traditionnelle des études (spécialisation rapide, linéarité du parcours), et les modes d'études non traditionnels (temps partiel et distanciel) demeurent peu développés en France. Comparativement à HEC, l'université Paris 13 applique à l'extrême ces formes traditionnelles d'études. Les diplômes y sont largement nationaux, les enseignements formels règnent en maître, et ne pas placer la formation au centre de sa vie revient quasiment à commettre un parjure vis-à-vis de l'institution

universitaire. En un mot, ce style éducatif nie toute autonomie de l'étudiant en tant qu'individu fondé à choisir son propre parcours.

Ce faisant, ce style éducatif présente un avantage certain. Attaché aux valeurs traditionnelles de l'Université, il valorise l'autonomie des étudiants en tant qu'apprenants. En effet, à l'instar du programme institutionnel à l'école, « plus les élèves se plient à une discipline rationnelle et à une culture universelle, plus ils développent leur autonomie et leur esprit critique en intériorisant les principes fondamentaux de la raison, de la culture et de la science. » (Dubet, 2010b, p. 20) Dans ce cadre, l'hyper spécialisation dans une discipline scientifique, la quête des savoirs les plus théoriques et l'engagement formel, exigée des étudiants et occultant au passage toute contingence matérielle, constituent les fondements du processus d'apprentissage de l'étudiant "authentique", pleinement autonome au sens intellectuel du terme. En définitive, tout semble concourir en France à valoriser une autonomie (intellectuelle) de l'étudiant en tant qu'apprenant au détriment de son autonomie (de choix) en tant qu'individu, même si, de l'objectif à sa mise en œuvre, la quête de l'autonomie intellectuelle des étudiants est confrontée à de nombreux défis.

Limiter toute individualisation dans le but de garantir l'égalité de traitement et in fine l'égalité des chances

L'opposition entre les conceptions de l'autonomie des étudiants, comme apprenants d'un côté et comme individu de l'autre, se traduit par une contradiction entre deux types d'égalité, de traitement et des chances. L'autonomie des apprenants s'accommode bien d'une stricte égalité de traitement des étudiants. Poursuivre des études longues, spécialisées et à temps plein est certes une manière d'atteindre l'excellence, mais c'est aussi la garantie que tous étudient dans les mêmes conditions. Les étudiants évoluent dans un système contraint mais ils sont sur un même pied d'égalité, rendant possible un système de concours et une relative adéquation des études avec l'emploi (voir le chapitre précédent). L'absence d'individualisation dans le style éducatif préserve alors la stricte égalité de traitement de tous les étudiants à l'Université. Tout comme l'adéquation formation/emploi atténue la domination des détenteurs de capital social qui, grâce à leur sens du placement, sauraient mieux anticiper tout brouillage des règles régissant les liens entre les titres et les postes (Bourdieu, 1978), le cadrage national des diplômes, par opposition à l'existence de parcours individualisés, vise à garantir que les étudiants les plus éloignés du monde universitaire ne s'égarent dans un dédale de règles du jeu. De ce point de vue, atteindre une stricte égalité des parcours permettrait de favoriser l'égalité des chances.

Pour autant, on peut se demander si une telle logique d'égalité de traitement ne va pas à l'encontre de l'égalité des chances pour au moins deux raisons. Premièrement, c'est tout un pan des individus qui, ne rentrant pas dans les normes universitaires traditionnelles (jeunes, à

temps plein et en présentiel), ne trouvent pas leur place dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi le taux de diplômés du supérieur, parmi les individus âgés de 25 ans et plus, est un des plus bas des pays en Europe (Eurostat/Eurostudent, 2009)¹⁸². Seuls 5% des étudiants sont parents en France en 2010 (Régner-Loilier A., 2011b), contre près de 20% en Suède. Deuxièmement, l'égalité de traitement ne concerne *in fine* que les étudiants à l'Université. Les services péri-universitaires, d'accompagnement à la réussite et à l'insertion professionnelle, n'ont pas constitué une priorité des universités françaises jusqu'à récemment (Kunian et Houzel, 2009). Cela est très préjudiciable pour la réussite des étudiants les plus en difficulté, à savoir ceux dont les origines scolaires et sociales les éloignent des normes universitaires (Blöss et Erlich, 2000). Il y a certes une égalité entre les universitaires, mais au détriment des plus faibles scolairement, d'autant plus que ces services sont bien davantage développés dans les autres secteurs de l'enseignement supérieur (STS, IUT, grandes écoles...). A l'égalité de traitement à l'Université renvoie en réalité une inégalité manifeste de traitement entre les étudiants des universités et ceux des autres formations, phénomène qui apparaît dans les enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante, pour la satisfaction en matière d'intégration (Galland, 2009a) et de disponibilité des enseignants (Coulon et Paivandi, 2008).

V. Conclusion

Au fil de l'enquête, les étudiants français ont égrené un florilège de métaphores pour désigner leurs parcours et modes d'études : un TGV qui ne s'arrête à aucune gare, un engrenage, des vœux de bonnes sœurs, un tunnel, etc. Ce n'est pas un hasard, car les parcours contrastés dans les trois pays apparaissent pleinement dans une analogie comparée des moyens de transport. Ainsi en Angleterre, un peu à l'image de la circulation automobile, chaque étudiant peut rejoindre de manière autonome la destination qu'il désire. Tout est possible, même les trajets les plus sinueux, si tant est que l'on sache ce à quoi l'on aspire. En tant que conducteur responsable de son périple, chacun est libre de se déplacer à son rythme, pourquoi pas en s'arrêtant quelque temps au bord de la route. Mais n'est pas pilote de course qui veut. Comme la Jaguar n'est pas la "voiture du peuple", chacun n'a pas l'opportunité d'avancer à la même vitesse. De la même manière, le « sens du placement » (Bourdieu, 1978), sorte de GPS social, n'est guère démocratisé si bien que tout le monde ne dispose pas du même niveau d'information sur l'état des routes et les itinéraires à éviter. Enfin, les possibilités de se réorienter s'amenuisent à mesure que l'on s'approche de sa destination et que les frais

¹⁸² D'ailleurs, à titre d'illustration certes non représentative mais symbolique, tous les étudiants rencontrés à l'université Paris 13 étaient en formation initiale et âgés de 20 et 28 ans (contre de 24 à 36 ans à Södertörn, et de 22 à 50 ans à l'université de l'Est de Londres).

commencent à s'accumuler. Transport théoriquement symbole de liberté individuelle, les aléas inhérents à la conduite automobile ne manquent pas dans ce véritable jeu des « 1000 bornes » que constitue la construction de son parcours scolaire pour les étudiants anglais.

En Suède, les études sont un peu organisées comme le métro : une infrastructure collective où chaque individu se déplace à son gré. Si l'on choisit une destination au départ, il est possible d'en changer à tout moment. Mais plus l'on se rapproche de l'arrivée, plus dévier de cet objectif initial est consommateur de temps. Evidemment, cette libre détermination de la destination finale repose là aussi sur une totale autonomie du choix du trajet. Par ailleurs, dans le métro, la logique réticulaire domine. On se déplace certes au même rythme entre les stations, mais l'on peut revenir en arrière, prendre une autre ligne, sortir du métro quelque temps ou, tout simplement, changer de wagon. Avec sa carte de transport, on est en outre libre de circuler indéfiniment dans le dédale des couloirs du métro. Le parcours se construit dès lors au gré des envies et, si l'on peut viser sa destination dès le départ, on peut également s'établir à tout moment, n'importe où, de manière temporaire ou définitive.

Enfin, en France, le parcours d'études se conçoit davantage comme un voyage en TGV¹⁸³. Bien choisir sa destination dès le départ est capital, car tout changement de direction s'avère délicat et coûteux en temps. Une fois monté dans le train, la trajectoire est fortement linéaire et il n'y aura guère que quelques gares avant l'arrivée. Par intermittence, il est bien possible de descendre du TGV avant d'atteindre la destination finale, mais encore faut-il en avoir le courage lorsque le train marque un court arrêt en gare, avant de repartir pour plusieurs centaines de kilomètres. En effet, une fois descendu, on a souvent peu de temps pour décider d'y remonter et on ne connaît pas nécessairement à l'avance les correspondances qui seront offertes en gare. Au cours du trajet, tout le monde est tenu de se déplacer au même rythme en vue d'arriver le plus rapidement possible à destination, sans guère d'arrêt ou retour en arrière envisageables. Symbole de vitesse et d'efficacité, le TGV impose néanmoins deux contraintes : la rigidité des horaires et la difficulté à changer de destination en cours de voyage. Détail non sans importance, pour la même destination sociale, il y a bien souvent deux niveaux de confort : en première classe, un nombre restreint de voyageurs, un service à la carte et une ambiance studieuse ; en seconde classe, des wagons surpeuplés et des conditions de voyage dégradées.

Quant aux processus d'apprentissage qui émergent de ces modèles d'organisation des études, ils ne se ressemblent pas davantage dans les trois pays. En Angleterre, tout est fait pour inclure chaque étudiant dans l'établissement afin de lui offrir une expérience d'apprentissage satisfaisante. L'Université est centrée sur l'étudiant et les enseignants s'attachent à faciliter leurs apprentissages. De leur côté, les étudiants s'efforcent de vivre toutes sortes d'expériences différentes à côté de leur formation. Le processus d'apprentissage diffère certes

¹⁸³ D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si, tout comme Van de Velde (2004), nous avons recueilli ici cette comparaison imagée dans un entretien en France (voir *supra*).

sensiblement en fonction de l'établissement et de la formation, mais tous sont censés y trouver leur compte en matière d'accompagnement académique, social et affectif.

En Suède, les étudiants sont des individus pour lesquels la formation supérieure ne constitue qu'une partie, parfois infime, de leur vie sociale. Le style éducatif est foncièrement inclusif, tant d'un point de vue académique qu'affectif, mais chacun y évolue à son rythme et à sa manière. Aucun étudiant n'a les mêmes besoins, entre l'étudiant à peine sorti de ses études secondaires, et l'adulte déterminé à reprendre une formation supérieure. L'apprentissage reste néanmoins pour tous un processus où les relations entre les enseignants et les étudiants sont peu formalisées et où le curriculum est défini par l'individu et vise à agencer les savoirs disciplinaires au sein d'un ensemble cohérent pour l'étudiant.

En France, le style éducatif est bien ordonné. A l'image de l'organisation traditionnelle des parcours et des modes d'études, l'intégration académique prime sur la dimension sociale et affective de l'accompagnement des étudiants. Un étudiant est un apprenant avant d'être un individu. Il est tenu de s'adapter aux conditions d'enseignement de l'établissement plutôt que l'inverse. Ce modèle se décline de multiples manières selon les filières d'études. Entre nos deux études de cas, on peut observer le contraste probablement le plus fort au sein du système d'enseignement supérieur français. En effet, autant la formation en Histoire à l'université Paris 13 reste dans cette logique traditionnelle du processus d'apprentissage, autant HEC illustre l'inclinaison de certaines formations vers un modèle plus anglo-saxon marqué par la volonté de placer l'étudiant et ses apprentissages au cœur du modèle pédagogique.

De ces styles éducatifs variés émergent des articulations spécifiques des conceptions de justice en matière d'autonomie et d'égalité. En Angleterre, l'autonomie individuelle est intensément valorisée. Chacun est théoriquement libre de se mouvoir dans un monde universitaire qui, en retour, s'adapte à toutes les attentes des étudiants. Ce modèle fait donc une croix sur l'égalité de traitement et vise plutôt une plus grande égalité des chances. Ce modèle est confronté à deux limites principales. D'abord, à mesure que l'institution universitaire s'adapte, le spectre des expériences étudiantes s'étend, au risque de s'interroger sur le caractère universitaire de certaines formations (Allen et Ainley, 2007). Ensuite, ces variations de l'expérience académique sont socialement clivées au même titre que le recrutement des universités. En d'autres termes, la flexibilité se paie au prix d'inégalités croissantes en matière d'expérience étudiante.

En Suède, le style éducatif repose sur l'autonomie de l'étudiant, à la fois en tant qu'apprenant et en tant qu'individu. D'un côté, le style éducatif suédois laisse en effet une large place au processus d'affiliation intellectuelle. De l'autre côté, les étudiants semblent libres d'organiser leur formation à leur convenance sans qu'ils soient fortement contraints par des difficultés sociales (à l'opposé de l'Angleterre). En matière d'égalité, l'individualisation des études pour tous combine l'existence d'un système d'enseignement supérieur égalitaire avec l'objectif

d'égalité des chances. En poussant à l'extrême l'individualisation des parcours, la Suède fait pourtant peser sur chaque citoyen une responsabilité parfois lourde à porter, celle de « se trouver ».

En France, le style éducatif restreint largement l'autonomie individuelle des étudiants dans le choix de leur parcours et de leur mode d'études. Laisser choisir les étudiants, c'est ouvrir la porte à une diversité d'expérience des études, de la plus traditionnelle à la moins académique. En France, cette liberté entravée vise en réalité à développer l'autonomie intellectuelle des étudiants qui ne peut pleinement se développer que dans une forme traditionnelle d'études (à temps plein, en présentiel, en spécialisation rapide). La faible autonomie accordée aux étudiants a également pour intérêt de mettre tous les apprenants sur un même pied d'égalité. Aucun n'est traité différemment (au sein de sa filière), si bien que les inégalités sociales au sein même des processus pédagogiques peuvent être neutralisées. Pour autant, à force de nier l'existence d'individus derrière un style éducatif peu flexible, la France ferme l'accès des études à un des pans entiers de potentiels candidats qui ne rentrent pas dans le cadre normé de l'institution universitaire.

A ce stade de l'analyse, on aurait pu poursuivre l'enquête sur d'autres champs de l'expérience étudiante afin d'affiner plus encore le diagnostic. Après avoir dressé un tableau circonstancié du financement des étudiants, des procédures de sélection, de la relation formation-emploi et du style éducatif, la phase analytique doit laisser la place à une synthèse sur l'articulation globale de ces dimensions au sein de formes d'expérience étudiante, de modes d'organisation des études et de conceptions de justice dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 7 :

Des conceptions de justice au cœur des systèmes d'enseignement supérieur

Ce dernier chapitre vise à généraliser la démarche comparative entreprise tout au long des chapitres qui ont examiné le financement des étudiants, leur admission dans le supérieur, la relation des études avec l'emploi et, enfin, la formation. L'objectif de notre recherche est d'identifier les conceptions de justice propres à chaque système d'enseignement supérieur. Celles-ci émergent – nous l'avons vu au fil de la démonstration – de la confrontation des expériences des étudiants avec l'organisation de chaque système. C'est pourquoi la mise en lumière des conceptions de justice exige, au préalable, 1) d'analyser les manières d'être étudiant, dans le but de comprendre ce rapport des étudiants à leurs études que nous appellerons, à l'échelle d'une société, la « forme d'expérience étudiante », et 2) de mettre en exergue l'ensemble des principes qui gouvernent l'enseignement supérieur dans chaque pays, et que nous appellerons le « mode d'organisation des études ». Dans quelle mesure l'analyse transversale des chapitres précédents permet-elle de dégager des formes d'expérience étudiante et des modes d'organisation des études qui sont propres à chaque contexte national, et qui se déclinent selon les filières d'études ? Sur la base du caractère relativement homogène des pratiques étudiantes et du fonctionnement de l'enseignement supérieur, à quel point est-il possible d'identifier une conception de justice unifiée au niveau national ?

Pour répondre à ces questions, nous reviendrons d'abord sur les fondements théoriques de l'analyse des formes d'expérience étudiante et des modes d'organisation des études supérieures. Par la suite, les cas nationaux seront présentés successivement, afin de mieux rendre compte de la logique d'ensemble, et ce en trois temps. Dans un premier temps, chaque partie mettra d'abord en lumière les formes d'expérience étudiante, notamment au travers du concept d'*expérience étudiante* formulé par Dubet (1994a). Dans un deuxième temps, nous chercherons à caractériser le ou les principes d'organisation des études propres à chaque modèle d'action publique dans l'éducation (Verdier, 2008). Le croisement des deux premiers niveaux d'analyse permettra, dans un troisième et dernier temps, de mettre en évidence les conceptions de justice dans l'enseignement supérieur en Angleterre, en France et en Suède.

I. Les formes d'expérience étudiante et les modes d'organisation des études supérieures

L'analyse des conceptions de justice ne prend sens que dans le croisement des représentations et des pratiques sociales à l'échelle des étudiants et à celle du système d'enseignement supérieur. Pour mieux en tenir compte, ce propos liminaire pose les bases de l'analyse des « formes d'expérience étudiante » et des « modes d'organisation des études supérieures ».

I.1. Les principaux modèles historiques d'Université en Europe

L'histoire ancienne d'un système d'enseignement supérieur influence considérablement son organisation contemporaine (Teichler, 1988). De fait, elle aide à mieux comprendre l'organisation fondamentale et les représentations normatives qui structurent les systèmes sur le long terme. Cette perspective parcourt l'ensemble du chapitre et accompagne ainsi l'ensemble de notre démonstration. Afin de nourrir notre analyse, nous présentons ici, notamment à partir des travaux de Drèze et Debelles (1968)¹⁸⁴ et de Gellert (1991), les modèles d'Université, qui ont principalement marqué l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur en Europe et, singulièrement, dans les trois pays étudiés ici : le modèle d'éducation libérale, qui prend sa source historique en Angleterre ; le modèle de l'Université de recherche, dont Humboldt fut le défenseur en fondant l'université de Berlin, et qui imprègne encore aujourd'hui le système d'enseignement supérieur en Suède ; le modèle napoléonien ou élitiste, notamment présent en France.

Présentons d'abord le modèle d'éducation libérale. Il promeut l'idéal d'un savoir désintéressé (Gellert, 1991 ; Lessard et Bourdoncle, 2002). L'Université est, avant tout, une communauté dans laquelle enseignants et enseignés débattent librement. Théorisé et porté par John Henry Newman (et le mouvement d'Oxford), ce modèle a pour objectif principal d'assurer une formation intellectuelle et morale aux plus jeunes, dont le *tutorial system*¹⁸⁵, encore aujourd'hui présent dans les universités d'Oxford et de Cambridge, constitue l'illustration parfaite. Dans ce cadre, la formation se veut pluridisciplinaire et de portée générale, avec l'objectif d'atteindre un savoir universel et global. Finalement, ce « milieu d'éducation (...) »

¹⁸⁴ En réponse à la crise universitaire de mai 1968, Drèze et Debelles réalisent une typologie de cinq « conceptions de l'Université », dont le tableau synoptique est présenté en annexe n°8. Ces conceptions ne sont que des représentations idéales de l'Université qui, si elles ont jamais existé, s'éloigneront irrémédiablement de la réalité à mesure que l'expansion de l'enseignement supérieur se poursuit.

¹⁸⁵ Pour rappel du chapitre 6, le *tutorial* est un séminaire d'études, dans lequel l'enseignant débat d'un thème préparé à l'avance par un ou deux étudiants. Ce dispositif ancré dans les traditions des universités d'Oxford et de Cambridge est encore central dans leur processus pédagogique.

met l'accent sur la conservation et la transmission des connaissances plutôt que sur le progrès, sur l'universalité du savoir plutôt que sur sa spécialisation, sur l'autonomie de l'institution plutôt que sur son esprit de service. » (Drèze et Debelle, 1968, p. 33)

Quant au modèle de l'Université dite de recherche, il se matérialise par une communauté d'étudiants et d'enseignants vouée à l'établissement de la vérité au moyen de la recherche scientifique. Dans le même temps, le modèle humboldtien, dans lequel l'enseignement et la recherche sont intrinsèquement liés, vise à la formation (*bildung*) par la science. La conception centrale de ce modèle, selon laquelle le savoir forme, valorise à la fois la collaboration entre étudiants et enseignants, et la liberté de ces derniers à définir leurs objets de recherche. Dans cette perspective, « l'université ne saurait poursuivre la découverte de la vérité sans reconnaître la recherche scientifique comme tâche première » (Drèze et Debelle, 1968, p. 51), avec deux principes structurants : l'unité du savoir d'un côté, et l'unité de la recherche et de l'enseignement de l'autre. Le système suédois prend historiquement sa source dans le modèle allemand de l'Université de recherche (Lane, Stenlund et Westlund, 1981 ; Jonsson, 2006), même s'il a aussi subi l'influence du modèle napoléonien issu de la révolution française puis, plus récemment du modèle américain (Liedman, 1993).

Enfin, le modèle napoléonien (Renaut, 2008), parfois aussi appelé élitiste (Teichler, 1988), caractérise notamment le système français. Les établissements d'enseignement supérieur doivent y former les élites dont la société a besoin. Dès lors, la formation pratique et la recherche d'utilité sociale prennent le pas sur la recherche de la vérité et du savoir désintéressé. En France, ce modèle s'est développé au travers d'établissements supérieurs spécialisés, les grandes écoles, au détriment des universités (Thiaw-Po-Une, 2007). Drèze et Debelle (1968) font remonter à Napoléon la finalité socio-politique, prégnante en France, de l'Université et de l'éducation en général : « Service public de l'État, l'Université impériale est idéologiquement asservie au pouvoir et se voit assigner une fonction générale de 'conservation de l'ordre social' par la diffusion d'une doctrine commune [...] grâce à un corps organisé d'enseignants [...] assurant un enseignement surtout professionnel. » (*ibid.*, pp. 87-88)

La principale différence entre ces modèles d'enseignement supérieur¹⁸⁶ repose ainsi sur la

¹⁸⁶ A noter que Drèze et Debelle (1968) identifient deux autres modèles mais qui concernent peu les pays analysés ici :

- L'Université comme un « foyer de progrès ». Notamment illustré par le système d'enseignement supérieur aux États-Unis, la conception de l'Université portée par Alfred North Whitehead est résolument fondée sur l'idée d'une aspiration au progrès par la société, au sens de la communauté d'hommes et non de son organisation politique. La préoccupation est moins désintéressée que la poursuite du savoir ou de la vérité. En créant les conditions d'une symbiose entre la recherche et l'enseignement, au service de la société, « les universités sont les principaux agents de cette fusion d'activités progressives en un instrument efficace du progrès. » (*ibid.*, p. 66)

- L'Université comme un « facteur de production ». Dans la perspective de bâtir la société communiste, inhérente à la doctrine du marxisme-léninisme, l'Université dans la Russie d'alors a principalement des préoccupations socio-économiques. L'enseignement, fonctionnel et planifié, y vise donc à contribuer au

mission fixée aux établissements et à leurs formations (culture, science et utilité sociale). On peut dès lors distinguer les modèles d'enseignement supérieur à partir de ce que les étudiants retirent de leurs études, du processus d'apprentissage (Gellert, 1991). Dans le modèle libéral, l'Université façonne le caractère individuel. Dans le modèle humboldtien, elle forme l'étudiant à la recherche. Dans le modèle napoléonien, l'Université contribue à la formation professionnelle des individus. A l'appui de ces interprétations, il convient donc d'apprécier dans l'analyse ce qui demeure aujourd'hui de ces modèles et de considérer leur évolution jusqu'à leur forme la plus contemporaine.

I.2. Des expériences étudiantes par filières aux formes nationales d'expérience étudiante

La sociologie de l'expérience (Dubet, 1994b) donne à la subjectivité de l'acteur social un statut central dans l'analyse sociologique. Il s'agit de prendre en compte le sens donné par les individus eux-mêmes, puisqu'ils possèdent une certaine autonomie d'action. Celle-ci se traduit par une combinaison de logiques d'action, certes en partie régies par des structures sociales, mais attestant également d'une certaine forme de liberté d'action.

Dubet (1994a) a illustré cette théorie en portant son regard sur le monde étudiant. Selon l'auteur (*ibid.*, p. 512), « chaque étudiant définit son rapport aux études selon trois grands principes qui renvoient aux trois 'fonctions' essentielles de tout système universitaire : une fonction d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction de création intellectuelle critique. Ce sont ces trois dimensions qui structurent l'expérience des individus et définissent le sens subjectif des études : le *projet*, l'*intégration* et la *vocation*. » Le *projet* est la « représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût » (*ibid.*, p. 513). L'étudiant, dans une logique stratégique, poursuit un projet professionnel ou d'études, par exemple l'obtention d'un diplôme ou d'une mention. L'*intégration* fait référence au fait que « tout étudiant construit une forme et un niveau d'implication et d'intégration dans l'organisation où se déroulent ses études » (*ibid.*, p. 515), que ce soit avec les professeurs ou les pairs, dans le travail scolaire ou la vie sociale. L'étudiant vit alors ses études dans une logique d'intégration dans un environnement scolaire et social. Enfin, la *vocation* désigne le sentiment d'accomplissement personnel à travers les études, et renvoie à l'intérêt intellectuel accordé aux études. L'accès à ces trois dimensions est relativement indépendant selon Dubet : certains étudiants n'ont pas de projet réel, sont faiblement intégrés et ne manifestent aucun engagement intellectuel dans leurs études. Inversement, d'autres s'inscrivent simultanément dans ces trois logiques : ils aspirent à une orientation scolaire et/ou professionnelle, sont

processus global de production et à participer à l'éducation politique de la société.

intégrés aussi bien au niveau scolaire qu'affectif, et se sont découverts un intérêt prononcé, sinon une "passion", pour leur formation. Tous les cas intermédiaires sont possibles, si bien qu'une typologie d'expérience apparaît selon l'accès ou non à ces trois dimensions¹⁸⁷.

Dubet questionne, de manière latente, la nature des « "vrais étudiants", ceux qui se définissent comme portés par un projet professionnel, par une vocation intellectuelle et par une forte intégration dans le milieu universitaire et étudiant. » (*ibid.*, p. 520) La conjonction de ces trois dimensions témoigne de l'expérience traditionnelle des études en France¹⁸⁸, mais est-elle pour autant systématiquement synonyme d'une expérience étudiante "réussie" ? Autrement dit, devrait-on attendre des étudiants qu'ils soient tous animés à la fois par une ambition professionnelle, par une passion pour leur discipline et par un engagement sans faille dans leur communauté universitaire ? Cette attente est assurément prégnante en France, où l'expérience traditionnelle des études est fortement valorisée (voir chapitre 6). Empiriquement, les étudiants dans des parcours non traditionnels expriment d'ailleurs clairement le rejet d'une ou plusieurs dimensions comme fondement de la réussite de leurs études. Parmi les trois dimensions identifiées par Dubet, le *projet* et, dans une moindre mesure, l'*intégration* ne semblent pas systématiquement perçus positivement. Le cas – limite en France, mais très commun en Angleterre et en Suède – des étudiants âgés de plus de 25 ans met en lumière la volonté positive de ne pas s'intégrer au sein de l'institution universitaire, ces étudiants possédant une vie sociale déjà active, ainsi que l'absence de projet professionnel ou d'études, certains de ces individus suivant leurs études "pour le plaisir". De même, avoir un projet, c'est-à-dire accorder une utilité à ses études, n'est pas nécessairement perçu positivement par l'étudiant, la recherche d'un projet étant parfois contrainte par la pression sociale, notamment exercée par les pairs, la famille, voire l'institution universitaire. Dès lors, vivre ses études à travers un projet, professionnel ou d'études, et s'intégrer dans son institution ne peuvent être considérés comme des pré-requis nécessaires à une expérience étudiante "complète". A l'inverse, la *vocation* pourrait, à première vue, instaurer un rapport aux études, à la fois foncièrement positif et généralement accessible, quelle que soit la formation. Pour autant, faire d'un engagement intellectuel ou de la recherche d'un accomplissement dans ses études un critère universel d'une expérience "complète", c'est-à-dire considérer *a priori* que tous les étudiants attendent de leurs études une certaine vocation, ne relève-t-il pas d'un préjugé imputable à la profession même de chercheur, dont l'accès exige, presque par définition, un parcours scolaire empreint d'un engagement intellectuel exacerbé dans les études ? Après tout, entretenir un rapport strictement instrumental aux

¹⁸⁷ A titre d'exemple, la figure de l'Héritier correspond à un engagement intellectuel sans projet ni intégration : « Détaché des projets professionnels, éloigné de la vie universitaire, identifié à une "vocation" intellectuelle vécue comme une aventure de la personnalité, ainsi se définit le modèle d'un étudiant héritier d'une tradition de bohème intellectuelle. C'est en lettres que survit cet Héritier qui affirme sa vocation, multiplie les formations, tout en affirmant son détachement. » (Dubet, 1994a, p. 527)

¹⁸⁸ Le caractère traditionnel renvoie ici à la figure idéal-typique de l'étudiant, telle que l'institution universitaire l'envisage, notamment en France (voir chapitre 6), à savoir un étudiant jeune, entièrement voué à sa formation et spécialisé dans un domaine précis.

études, consistant à chercher à s'insérer, via l'acquisition de compétences ou d'un titre scolaire, sans ressentir d'intérêt particulier pour ses études, pourrait très bien convenir à certains étudiants, sans qu'ils ne le déplorent.

Si le cadre théorique de l'expérience étudiante permet de bien repérer les différents rapports aux études en fonction des filières, il s'applique moins aisément à une analyse du contexte national, dans lequel des mécanismes sociaux propres à chaque pays pèsent sur les logiques d'action des étudiants. C'est pourquoi nous concilions cette théorie de l'expérience avec une perspective plus holiste. De l'analyse de Dubet (1994a, p. 512), nous retenons que c'est « dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs 'déterminants', que l'on peut chercher les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes ». Des écrits de Bourdieu et Passeron (1964, p. 48) pour qui l'unité du milieu étudiant se définit « plutôt par la signification et la fonction symbolique qu'il confère, presque unanimement, à sa pratique que par l'unité de sa pratique », nous considérons qu'il existe une certaine unité de la fonction sociale des études supérieures, au-delà des expériences individuelles, et que cette unité ne résulte pas de la stricte uniformité des pratiques étudiantes, mais qu'elle se manifeste également dans la signification que les étudiants donnent à leurs pratiques. Ces recherches s'inscrivent dans deux démarches *a priori* fortement opposées : la compréhension des expériences individuelles des étudiants selon le type d'études (établissement, discipline, etc.), certes influencées par les mécanismes sociaux ; la recherche d'une unité sociale, jusqu'à sa signification la plus symbolique, englobant l'ensemble des étudiants dans un jeu social les transcendant. En croisant ces deux démarches, nous cherchons à mettre en évidence que les expériences étudiantes individuelles ne représentent, à l'échelle d'un pays, que des variations d'un seul et unique schéma spécifique à chacune des trois sociétés étudiées. De ce fait, il importe d'identifier ces formes d'expérience étudiante, au même titre que Van de Velde (2008) avait déjà dégagé des formes d'expérience de la jeunesse, et de les décliner en fonction des filières d'études.

I.3. Des régimes d'action publique aux modes d'organisation des études supérieures

Il est possible d'identifier différents régimes idéal-typiques d'action publique, dont la légitimité des institutions et des règles repose sur des conventions d'éducation et de formation, qui embrassent une pluralité de conceptions du « juste et de l'efficace » (Verdier, 2008, p. 203). Suite à des travaux précédents (notamment Verdier, 2001), Verdier (2008) se détache, dans sa description des régimes d'éducation et de formation tout au long de la vie, d'une analyse typologique pure en insistant sur le fait que chaque modèle national relève d'un compromis entre différents régimes idéal-typiques. Il distingue ainsi cinq régimes –

professionnel, académique, universaliste, marché, marché organisé – pour décrire ensuite cinq modèles nationaux – la France, la Grande-Bretagne, la Suède mais aussi l’Allemagne et le Danemark – correspondant principalement à un régime ou en combinant plusieurs d’entre eux.

Comme le précise Verdier (2008), discuter des régimes d’action publique en éducation renvoie à deux traditions disciplinaires distinctes. D’un côté, ces régimes feront inévitablement penser aux recherches comparatives des États-providence, à l’instar de celle d’Esping-Andersen ([1990] 1999). De l’autre, ils reposent fondamentalement sur les typologies des systèmes d’éducation et de formation, notamment sur l’enseignement supérieur (Green, Leney et Wolf, 1999 ; Sheeran, Brown et Baker, 2007 ; Maroy, 2000). Outre ces deux traditions, nous enrichissons notre analyse avec l’étude des modèles historiques d’Université (voir *supra*). Verdier (2008) suggère, sur une thématique très proche de la nôtre, que 1) le modèle britannique croise les régimes marchand (organisé), universaliste, voire académique (dans la formation initiale) ; 2) l’éducation et la formation en Suède reposent principalement sur un système universaliste ; 3) le modèle français se fonde essentiellement sur un régime académique. Sur la base des différents régimes éducatifs identifiés par Verdier et des conceptions historiques des systèmes d’enseignement supérieur, plusieurs régimes d’action publique dans l’enseignement supérieur pourront ainsi être distingués¹⁸⁹.

Au regard de ces régimes et de l’analyse thématique conduite dans les chapitres précédents, nous chercherons alors à dégager les modes d’organisation des études supérieures, c’est-à-dire un agencement d’institutions et de représentations sociales ordonnées autour d’une logique, au moins partiellement homogène, d’action publique. Afin de mettre en œuvre cet objectif, nous identifierons les principes majeurs qui fondent la cohérence d’ensemble de l’organisation des études supérieures en Angleterre, en France et en Suède.

II. En Angleterre, la communauté des individus, le marché et l’égalité pragmatique

L’Angleterre est considérée comme un pays de tradition libérale, au sens des modèles d’État-providence d’Esping-Andersen ([1990] 1999). Cette synthèse des quatre dimensions des études supérieures (financement, sélection, insertion, formation) cherche à resituer le système

¹⁸⁹ Notre échantillon de pays étant plus limité que celui de Verdier, nous n’insisterons que sur trois régimes présentés au fil du texte, dont nous verrons que leur combinaison satisfait à l’analyse des pays étudiés ici. Nous ne préjugeons pas ici que d’autres régimes idéal-typiques n’existent pas par ailleurs, comme l’a montré Verdier (2008, 2010).

d'enseignement supérieur anglais et l'expérience de ses étudiants dans un cadre plus large. Les modes d'organisation des études supérieures en Angleterre ne convergent-ils pas tous vers un régime d'éducation foncièrement marchand ? La rétribution des mérites individuels et la prise en considération des autres principes de justice ne sont-elles pas inscrites dans une recherche réelle (plutôt de formelle) de l'égalité des chances, typique du modèle libéral ?

II.1. S'intégrer pour mieux se former

La recherche d'une student learning experience

Si l'analyse de l'expérience étudiante est un champ traditionnel de la sociologie de l'enseignement supérieur en Angleterre, c'est bien sous la forme de la *student learning experience*, c'est-à-dire du rôle des étudiants dans le processus d'apprentissage (Haselgrove, 1994). Cette idée rend compte de la forme d'expérience de la plupart des étudiants en Angleterre. Jary et Lebeau (2009) attestent ainsi que les étudiants anglais en sociologie, quelle que soit leur université, vivent une expérience intégrée et réalisent leur *learning experience*¹⁹⁰ de multiples manières, le tout au sein d'une culture académique remarquablement cohésive. Alors qu'Ainley et Cohen (2000) dénonçaient l'absence d'enquêtes sur ce que les étudiants apprennent (vs. ce qu'on leur enseigne), force est de reconnaître que cet enjeu a, depuis, été étudié en Angleterre, tandis que la sociologie de l'éducation en France l'ignore encore massivement. En Angleterre, les études supérieures donnent lieu à un *learning*, bien au-delà des seuls enseignements, incluant ainsi les relations avec les pairs, les associations, le travail étudiant, voire la vie personnelle. Ce faisant, les études, c'est-à-dire la formation et tout ce qui l'entoure, participent à la capitalisation d'un ensemble de compétences sociales dépassant les seuls savoirs enseignés en classe. Comme Brennan, Patel et Tang (2009, p. 7) le mentionnent, « la notion de 'développement holistique' ferait partie d'une conception anglo-saxonne de l'expérience étudiante qui contraste, par exemple, avec les traditions plus professionnelles ou occupationnelles d'autres pays européens. [...] Les questions sur la nature de l'expérience étudiante ne peuvent être raisonnablement distinguées de celles sur ce que les étudiants sont censés apprendre et, plus généralement, des questions sur les changements personnels et professionnels attendus comme un résultat de cette expérience. » L'expérience étudiante en Angleterre renvoie ainsi à une transformation globale de l'individu à travers la *learning experience*. Dans une enquête du syndicat étudiant anglais (NUS 2011b, p. 14), à la question « Qu'est-ce qui vous motive à apprendre ? », 80% des étudiants interrogés répondent qu'ils

¹⁹⁰ Nous conserverons le terme de *learning* tout au long de la partie sur l'Angleterre, la notion d'« apprentissage » prêtant doublement à confusion en France. D'une part, dans le champ éducatif, l'apprentissage est souvent entendu comme la modalité traditionnelle de l'alternance école-entreprise. D'autre part, dans son sens pédagogique, l'apprentissage renvoie à l'enseignement formel (face-à-face avec les enseignants pendant les cours).

« cherchent à se dépasser ».

Si l'on considère les trois dimensions de Dubet, le *learning* est éloigné du *projet* et se situe plutôt au croisement de la *vocation* et de l'*intégration*. D'un côté, reposant sur les apprentissages formellement scolaires, il implique un engagement intellectuel dans les études, c'est-à-dire une certaine "vocation". De l'autre côté, le *learning*, parce qu'il suppose une expérience "totale" des études, conduit les étudiants à s'engager au sein de leur institution, à s'intégrer. D'ailleurs, toutes les universités s'emploient à développer chez leurs étudiants un sentiment d'appartenance à la communauté éducative. En revanche, la logique du *learning* n'implique pas nécessairement une stratégie ou des motivations utilitaristes, un *projet*, même si elle ne l'exclut pas. Ainley (2008) s'interroge ainsi sur le schéma bourdieusien qui veut que « les étudiants considérés dans leur rôle propre ont en effet en commun de faire des études, c'est-à-dire, en l'absence même de toute assiduité ou de tout exercice, de subir et d'éprouver la subordination de leur avenir professionnel à une institution qui, avec le diplôme, monopolise un moyen essentiel de la réussite sociale. » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 24) S'il existe une "subordination" à une norme sociale d'études, c'est plutôt à celle des études comme un *learning*. Et encore, il semble bien qu'elle ne "monopolise" pas les moyens de la réussite sociale avec la même force que le projet d'études ne s'impose aux étudiants français (voir *infra*).

L'évolution récente d'un idéal désormais impossible à mettre en œuvre

La massification de l'enseignement supérieur met peu à peu à mal le modèle traditionnel d'expérience étudiante, observé à l'université d'Oxford et encore prégnant dans les universités sélectives de manière générale (Ainley, 1994). Dans ce modèle, les jeunes étudiants vivent leurs études comme une expérience de vie, un moment d'expérimentation individuelle certes court mais pendant lequel ils exercent, en conformité avec la forme d'expérience de la jeunesse en Angleterre (Van de Velde, 2008), leur autonomie en décollant et en s'émancipant financièrement de leur famille. La faiblesse du *projet*, la part instrumentale dans leur rapport aux études, n'a d'égale que la centralité des logiques de subjectivation et d'intégration. Jeunes, en formation à temps plein, émancipés de leur famille et financés par l'État, les étudiants traditionnels en Angleterre vivent une expérience proche de l'irréalisme des héritiers de Bourdieu et Passeron (1964), compte tenu par ailleurs de l'engagement intellectuel total dans les études et du niveau élevé d'intégration qui caractérisent les études en Angleterre.

La qualité de l'expérience étudiante à *Oxbridge* marque ainsi fortement l'imaginaire anglais et, en premier lieu, les chercheurs sur le champ de l'enseignement supérieur. Depuis les années 1990, deux évolutions concomitantes ont conduit à ce que « l'expansion de l'enseignement supérieur n'offre pas à davantage de jeunes Anglais une expérience digne

d'*Oxbridge* » (Roberts, 2007, p. 195). Premièrement, la massification a permis à de nombreux étudiants non traditionnels, majoritairement plus âgés, à temps partiel ou issus des communautés locales (proches des nouvelles universités), d'accéder à l'enseignement supérieur. Compte tenu de leurs contraintes individuelles et sociales, ces étudiants privilégient des formes d'expérience étudiante non traditionnelles. Souvent en emploi, parfois parents, ils valorisent ainsi des formations plus professionnelles et moins intégrées au monde universitaire (temps partiel, enseignement à distance, etc.) (voir chapitre 6). Deuxièmement, un mouvement de *marketisation* des études supérieures, observable dans l'évolution des institutions et des discours (voir *infra*), a participé à la transformation du rapport subjectif des étudiants à leurs études. Les augmentations successives des droits d'inscription ont peu à peu contraint les étudiants à être moins indépendants de leurs parents. A titre d'illustration marquante pour les Anglais, les parents accompagnent désormais régulièrement leurs enfants aux *open days* des universités, situation presque inconcevable quelques années auparavant. Alors que l'émancipation de la famille, via le choix fréquent réalisé par les étudiants d'une mobilité interrégionale, constituait jusqu'à encore récemment un des piliers de l'expérience étudiante anglaise¹⁹¹, la part des étudiants à temps plein vivant chez leurs parents a récemment beaucoup augmenté, passant de 15% en 1998/99 à 20% en 2004/05 et à 24% en 2007/08 au Royaume-Uni (Finch, Jones *et al.*, 2006 ; Johnson, Pollard *et al.*, 2009), sous l'effet du renchérissement du coût des formations et de l'accroissement des publics étudiants non traditionnels dans l'enseignement supérieur.

Une learning experience qui se décline sous des formes variées

Cette logique du *learning* constitue un rapport subjectif relativement homogène des étudiants anglais à leurs études. Cela n'empêche pas une variation non négligeable des pratiques étudiantes selon le type d'universités. En particulier, le processus de prise de décision d'orientation scolaire apparaît symptomatique de cette diversité des expériences étudiantes. Pour les étudiants rencontrés en Économie et Management à l'université d'Oxford, les choix d'orientation relèvent principalement d'une logique vocationnelle. Certes, les logiques d'intégration ou de projet (Dubet, 1994a) ne sont pas absentes de l'argumentation des étudiants, mais elles demeurent souvent subordonnées à une vocation initiale comme l'exprime bien cet étudiant : « *Je pense que mon intérêt initial est venu du lycée, principalement parce que j'avais un professeur vraiment passionné par l'économie et la gestion. Ça me semblait la chose la plus intéressante à faire, la plus pertinente dans la vie.* » A l'inverse de la France, ce sont des universités pluri-disciplinaires, et non des écoles spécialisées, qui proposent les formations prestigieuses en Angleterre. Alors que le faible

¹⁹¹ Contrairement à la France où seuls 18% des bacheliers qui poursuivent des études supérieures quittent leur région après l'obtention du baccalauréat (Zilloniz, 2011), près de 50% des étudiants anglais à temps plein au niveau Licence n'étudient pas dans leur région d'origine (calculs de l'auteur avec des données issues de Universities UK, 2010, p. 72).

éventail de disciplines dans les grandes écoles en France incite parfois les étudiants à choisir l'excellence scolaire au détriment d'une "passion", le caractère multi-disciplinaire des universités prestigieuses en Angleterre et, par là-même, l'élargissement de l'excellence scolaire à de très nombreuses disciplines, laissent les étudiants libres de suivre la formation à laquelle ils aspirent véritablement.

L'université de l'Est de Londres exemplifie à elle seule la variété des expériences étudiantes en Angleterre¹⁹². Elle accueille des publics fort hétérogènes, c'est pourquoi elle donne toute liberté aux étudiants de définir eux-mêmes ce que sera leur expérience du *learning*. Les nouvelles universités, comme c'est d'ailleurs le cas en Suède et en France, attachent moins d'importance aux normes traditionnelles d'études. Mais, là où cela crée de l'anomie en France (voir chapitre 6), les universités anglaises sont tenues d'offrir toutes les opportunités aux étudiants, afin de les laisser libres de choisir leurs parcours et modes d'études. Cette multiplicité des objectifs se traduit par une moindre homogénéité des dispositifs de *learning* : les étudiants vivant leurs études comme une vocation déplorent le manque d'engagement de leurs pairs ; les étudiants fortement intégrés dans leur université regrettent le style de vie éloignée du campus des autres étudiants. Les possibilités offertes en termes d'engagement social et intellectuel dans les études à l'université d'Oxford demeurent plus larges qu'à l'université de l'Est de Londres. Si nombre d'étudiants sont peu intégrés dans ces établissements moins prestigieux (Jary, Houston et Lebeau, 2010), l'intégration demeure un objectif idéal des établissements universitaires anglais.

En effet, la logique d'intégration dans une communauté d'apprentissage est prégnante pour les étudiants de l'université de l'Est de Londres. Le sentiment d'appartenance à une communauté éducative est très développé, même s'il ne s'inscrit pas dans une lignée aussi prestigieuse qu'à Oxford¹⁹³. Tout comme à Oxford, l'obtention du diplôme est officialisée lors d'une cérémonie de remise des diplômes. De même, la première semaine constitue une période d'intégration à destination des nouveaux étudiants (*Induction* ou *freshers' week*). A cette fin, l'établissement organise de nombreuses activités socialisantes : barbecues, cours de danse, démonstrations sportives, soirées dansantes, expositions artistiques, concerts, jeux. L'université de l'Est de Londres transforme également sa situation marquée par la diversité des étudiants – qu'on pourrait considérer sous d'autres cieux comme une faiblesse au regard

¹⁹² Nous n'avons pas rencontré d'étudiants dans les universités dites sélectives ou d'enseignement, mais nombre de recherches, dont celle de Ainley (1994), suggèrent que la forme d'expérience étudiante repose sur les mêmes bases traditionnelles qu'à l'université d'Oxford, mais avec un engagement intellectuel moins intense dans les études. Ces établissements occupent en ce sens une position intermédiaire entre les universités prestigieuses et celles servant leur communauté locale. Par ailleurs, comme dans tous les établissements en Angleterre, les étudiants expérimentent une vie sociale fortement intégrée dans l'institution universitaire. C'est probablement même là que l'expérience des études supérieures prend une forme idéal-typique. En effet, la logique d'intégration prime sur les logiques de projet et de subjectivation.

¹⁹³ La présentation des personnalités diplômées de l'établissement, dans la rubrique « Qui sommes-nous ? » du site Internet de l'université de l'Est de Londres, témoigne de l'importance prise par la communauté intellectuelle que forment les enseignants, les étudiants mais aussi toutes les parties prenantes de l'établissement (anciens étudiants, communautés locales...).

de la réussite des élèves – en une véritable politique positive de développement et de communication.

Des expériences étudiantes socialement et ethniquement différenciées

Certains étudiants, souvent jeunes, attendent de leurs études un véritable engagement intellectuel et une intégration poussée. D'autres, souvent plus âgés et déjà en emploi, choisissent leur orientation en fonction d'un projet d'études ou d'insertion : obtenir une Licence, le grade nécessaire pour intégrer une formation d'enseignant ; se perfectionner dans l'écriture de romans ; etc. L'absence de migration vers une ville universitaire éloignée de leur région d'origine caractérise l'ensemble de ces étudiants, jeunes ou moins jeunes, pour qui « aller à l'université doit s'insérer dans leur vie plutôt que marquer une transition vers un nouveau style de vie. » (Ainley et Allen, 2010, pp. 40-41) C'est cette alternative – migrer vers une nouvelle métropole pour vivre une vie d'étudiant ou rester dans sa ville d'origine – qui contribue le plus fortement à structurer le rapport subjectif aux études en Angleterre. Le départ du foyer indique ainsi une logique de subjectivation, quand l'accès à une université locale est davantage constitutif d'une logique de projet.

Les différents types d'université accueillent des publics très hétérogènes : des étudiants jeunes, blancs et de classes supérieures dans les universités davantage focalisées sur la recherche ; des étudiants plutôt jeunes et de classes moyennes dans les universités dites d'enseignement ; des étudiants plus âgés, issus de minorités ethniques et d'origine populaire dans les universités dites professionnelles (Ainley, 1994 ; Crozier, Reay *et al.*, 2008). Si l'expérience étudiante dépend de l'origine sociale, la liberté octroyée aux étudiants anglais n'est-elle pas finalement plus formelle que réelle ? Une culture universitaire relativement unifiée se traduit par le fait que, « malgré une population étudiante de plus en plus "diverse", la culture académique dominante de l'enseignement supérieur continue de privilégier un socle de valeurs favorable à la constitution de l'étudiant 'normal' comme un jeune homme indépendant, Blanc et issu de la classe moyenne » (Archer, 2007, p. 646). A l'instar de l'enquête de Hoggart (1970) sur la *culture du pauvre* en Angleterre, plusieurs étudiants rencontrés à l'université de l'Est de Londres expriment, en faisant explicitement référence à leur origine sociale et ethnique, qu'Oxford ne serait de toute façon par pour « nous », étudiants locaux aux origines populaires et étrangères, et que les étudiants d'Oxford, étaient très bien entre « eux ». Si l'accès aux études supérieures s'est largement démocratisé, l'intégration des classes populaires au sein des universités représente une véritable « lutte » pour certains auteurs (par exemple Leathwood et O'Connell, 2003) tellement le milieu universitaire semble éloigné de la culture populaire.

La colinéarité de l'origine ethnique et sociale avec les types d'université suggère que les décisions prises par les étudiants entraînent, au niveau agrégé, une polarisation des minorités

ethniques et des classes populaires dans certaines universités. De nombreux étudiants choisissent en effet leur établissement en fonction de leurs goûts, plus spécifiquement de l'endroit où ils se sentent le mieux (Ball, Davies *et al.*, 2001 ; Reay, Ball et David, 2005), situation que nous avons fréquemment rencontrée à l'université de l'Est de Londres. Mais, loin d'être réservé aux universités moins prestigieuses, le constat est similaire à Oxford, comme l'avance cet étudiant au sujet de la situation de certains de ses amis du lycée :

« C'est davantage une question de ce qui te convient en tant qu'étudiant. J'ai beaucoup d'amis qui ne seraient... Ils ne voulaient pas candidater aux universités les plus sélectives uniquement parce qu'ils ne voulaient pas y aller. [...] Leur personnalité est juste beaucoup moins tournée vers les études je pense. Ils veulent aller à l'université pour avoir une bonne expérience, faire la fête, et obtenir un diplôme à la fin. J'ai l'impression qu'ils aiment ce qu'ils font et ils trouveront probablement leur voie. »

Ne pas poursuivre des études à la hauteur de ses capacités apparaît tout à fait légitime tant qu'on a considéré de manière réflexive et informée cette possibilité. Que ce soit pour ne pas aller à *Oxbridge* ou même dans une université moyennement sélective, le processus d'abaissement de l'ambition scolaire, au profit de l'aspiration à une expérience étudiante plus confortable, c'est-à-dire conforme à ses origines scolaires et sociales, conduit inévitablement à créer des universités socialement et ethniquement homogènes lorsque, comme en Angleterre, une majorité des étudiants applique cette stratégie scolaire. Choisir son université en fonction de ses origines sociales, même si l'on est bon élève, demeure relativement légitime dans la société britannique, si cela répond à un besoin individuel, « à un choix de vie : pour certains étudiants, la pharmacie à Bradford ou le stylisme à Brighton fera beaucoup plus sens – en termes tout autant académiques que de carrières et de réseaux – que médecine à Oxford ou histoire de l'art à Exeter. »¹⁹⁴ (Watson, 2006, p. 7) La différence culturelle entre les étudiants salariés et non décohabitants d'une part, et les étudiants à temps plein et décohabitants d'autre part, ne fait qu'accentuer des cultures académiques déjà différenciées entre anciennes et nouvelles universités (Ainley, 2008). Par exemple, le moindre niveau d'intégration dans les nouvelles universités, historiquement lié à l'âge plus élevé des étudiants, s'intensifie à mesure que s'y polarisent les étudiants, issus des classes populaires, que l'origine ne dispose pas à percevoir tout l'intérêt des activités extra-académiques en termes d'acquisition de capital social et culturel (Crozier, Reay *et al.*, 2008). Les établissements les plus flexibles, attirant davantage les étudiants aux contraintes professionnelles et personnelles fortes, offrent ainsi une forme d'expérience qui n'est pas partagée par tous les étudiants, renforçant dès lors la diversité des candidats attirés, puis recrutés (Brennan et Osborne, 2008). L'effet d'auto-entretien de la polarisation des étudiants et de la spécialisation des établissements joue un rôle déterminant dans l'impression générale

¹⁹⁴ Les universités de Bradford et de Brighton sont des universités sélectives, mais bien moins prestigieuses que celles d'Oxford ou d'Exeter.

qu'il existe « des parcours différents pour des gens différents » (*different strokes for different folks*) en Angleterre (Crozier, Reay *et al.*, 2008, p. 167).

Pour conclure, on ne peut pas aisément comparer des pratiques d'études aussi diversifiées que celles des étudiants anglais rencontrés pendant l'enquête. En effet, il n'y a guère en commun entre les étudiants de l'Est de Londres et ceux d'Oxford, ou entre les jeunes étudiants et ceux plus âgés. Ces pratiques, apparemment opposées, se retrouvent pourtant sur un point essentiel qui fonde le modèle anglais des études supérieures, à savoir le *learning*. Comme le soulignent (Jary, Houston et Lebeau, 2010, p. 92), « tous les étudiants [anglais] appréhendent le *learning* à l'Université par une variété de modes et de niveaux d'implication personnelle et d'intégration, qui gardent, pour la plupart, leur pertinence. » La logique d'intégration forme la dimension centrale de l'expérience étudiante, mais les étudiants n'en construisent pas moins individuellement leur rapport subjectif aux études beaucoup plus qu'ils ne le subissent. A eux de choisir si ce qu'ils apprendront au travers de leurs études proviendra du fort engagement intellectuel, de l'inclusion au sein de la vie de l'université ou encore de leur expérience étudiante au sens large (petits boulots, vie personnelle à côté de la formation, etc.). Reste que les établissements d'enseignement supérieur n'offrent pas les mêmes possibilités et que la capacité dont font preuve les étudiants à se saisir d'une expérience "complète" varie fortement en fonction de son établissement, mais également de son origine sociale et ethnique. Le modèle anglais vise ainsi à garantir continuellement l'égalité des chances, tout en distribuant les diplômés sur une échelle des revenus très différenciée. Les étudiants sont responsables de la définition de leur parcours et de leurs décisions d'orientation. A ce titre, cette forme d'expérience étudiante, fondée sur le *learning*, s'accommode parfaitement d'une logique marchande des études supérieures qui, nous allons le voir, imprègne le système anglais dans son ensemble.

II.2. Le développement d'un marché des savoirs

Le régime marchand dans l'enseignement supérieur

Selon Verdier (2008), l'Angleterre s'inscrit principalement dans un régime marchand, dont il est possible d'envisager les grands traits dans l'enseignement supérieur. Le régime marchand se construit sur la définition de l'éducation comme un marché, c'est-à-dire un lieu d'échange de services entre des fournisseurs (les établissements d'enseignement supérieur) et des clients (les étudiants). L'étudiant est considéré comme un investisseur responsable de ses propres choix éducatifs, mais l'État, à qui profite également l'investissement éducatif en matière de croissance économique, encourage les individus à se former via un système de financement public très large. Dans une logique d'investissement, les étudiants s'efforcent d'acquérir des

compétences utiles et valorisables à l'avenir, notamment sur le marché du travail. Dans ce régime, où l'autonomie individuelle est érigée au rang de dogme, l'État se doit d'assurer la liberté effective de choix des individus. A cette fin, il est tenu d'organiser une compétition équitable entre les individus, afin de garantir une allocation méritocratique des candidats aux positions scolaires et sociales inégales. Dans une logique de segmentation de l'offre de formations, les parcours d'études sont adaptés aux besoins des étudiants. Subtilité lourde de conséquences, le régime marchand fonctionne, certes comme un marché, mais il n'est pas obligatoirement soumis au système productif. Il renvoie donc la question de l'accès à l'emploi aux seuls employeurs, et les formations supérieures ne doivent pas tant répondre à une professionnalisation accrue qu'aux exigences des étudiants et, par ricochet, des employeurs.

Un échange de services éducatifs entre l'institution universitaire et l'étudiant

Commençons par définir ce que nous appellerons "marchandisation"¹⁹⁵ en Angleterre. Ce terme – la traduction du terme *marketisation* en anglais – renvoie à plusieurs dimensions selon Brown et Carasso (2013) : un fort degré d'autonomie institutionnelle des universités ; une mise en concurrence des formations (promotion d'un large choix pour les étudiants, etc.) ; une privatisation du coût de la formation ; des politiques publiques visant à informer les étudiants et, ainsi, à favoriser une décision "rationnelle"¹⁹⁶ ; une régulation limitée de l'État à la "protection du consommateur" ; la mesure de la qualité des formations, sur la base de l'évaluation des étudiants et des bénéfices privés qu'ils en retirent. Nous n'avons pas, dans cette thèse, parcouru toutes ces thématiques, mais les éléments abordés au fil des chapitres précédents donnent à penser que l'Angleterre s'inscrit effectivement dans une logique marchande¹⁹⁷.

La relation entre l'étudiant et son université, qui a pris la forme d'une véritable prestation de service, témoigne ainsi de la "marchandisation" de l'enseignement supérieur. A ce titre, le développement des *student charters*, littéralement des « chartes étudiantes »¹⁹⁸, reflète la contractualisation du lien entre l'institution universitaire et l'apprenant. Ces chartes mettent à disposition des étudiants les conditions de paiement de leur formation et les standards de qualité que l'université entend leur offrir. Dispositif initialement proposé dans un rapport gouvernemental en 1993, près de 60% des établissements possèdent désormais une telle

¹⁹⁵ Le terme étant connoté négativement, nous le mettons entre guillemets dans la suite du texte.

¹⁹⁶ Il faut comprendre l'idéal de rationalité, comme la recherche d'une meilleure évaluation, par les étudiants, du rendement privé qu'ils peuvent attendre des formations auxquelles ils aspirent.

¹⁹⁷ Il convient de distinguer le processus de marchandisation de celui de privatisation, qui renvoie à la pénétration du capital et de l'influence du monde privé dans des organisations et des activités auparavant publiques (Brown, 2011). En Angleterre, on assiste bien plus à une marchandisation du système d'enseignement supérieur qu'à sa privatisation. La seule université privée est, pour le moment, celle de Buckingham. En revanche, au sens des principes d'organisation des études supérieures, la formation est devenue une prestation de service à part entière (mise en place d'un contrat, segmentation des offres de formations, etc.), les universités étant largement autonomes dans la définition de leurs actions.

¹⁹⁸ Ces chartes, qui prennent même parfois le nom de *contract* comme à l'université d'Oxford.

charte et un rapport très récent promeut à nouveau leur développement (DBIS, 2011b). Ces chartes formalisent entièrement la relation entre l'étudiant "client" et l'université, devenue fournisseur de services. A titre d'illustration, la charte étudiante de l'université de l'Est de Londres¹⁹⁹ liste, thème après thème (enseignement, droits d'inscription, services étudiants, activités sportives, etc.) les droits (« *You can expect us to* ») et les devoirs (« *We expect you to* ») de l'étudiant. Par exemple, concernant l'enseignement, parmi les quinze engagements de l'université figure la garantie de « procurer un environnement d'apprentissage propre, sûr et équipé de manière adéquate », de « fournir deux mois à l'avance les plannings des examens écrits », ou encore de « planifier des rencontres à intervalles réguliers avec un membre défini de l'équipe pédagogique, afin de faire aux étudiants un retour sur leurs performances et de les aider à définir un plan d'action pour progresser ». Parmi les onze attentes de l'institution envers les étudiants, ceux-ci doivent notamment « se comporter de manière appropriée et ne pas déranger les autres étudiants en utilisant son téléphone portable, en mangeant en classe, en laissant ses déchets, etc. » ou encore « avoir une attitude professionnelle et responsable, aller à tous les cours programmés et tenir le département informé en cas d'indisponibilité ».

Cette logique marchande se manifeste également dans le style éducatif anglais (voir chapitre 6) : les institutions d'enseignement supérieur adaptent leur offre de formations aux attentes des étudiants. Ainsi, dans les valeurs listées par l'université de l'Est de Londres sur son site Internet apparaît en premier : « Nous sommes centrés sur l'étudiant. Nous identifions, anticipons et répondons aux besoins des étudiants, afin de leur permettre de réaliser leur potentiel. » La logique de marché légitime la diversité des pratiques étudiantes et promeut ainsi une "segmentation" de l'offre de formations, pour mieux répondre aux attentes des étudiants. Analysant la politique du parti travailliste britannique dans les années 2000, Archer (2007, p. 638) suggère ainsi que « les universités sont ouvertement encouragées à se positionner sur un "marché" de l'enseignement supérieur comme des fournisseurs de services et de produits qui visent des consommateurs définis (étudiants et "utilisateurs" de la recherche). » Les établissements spécialisent leur offre au travers de formations plus ou moins académiques/professionnelles, théoriques/appliquées, traditionnelles/adaptables. Ce pilotage de l'offre de formations par les attentes des étudiants atteint son paroxysme dans les nouvelles universités, comme dans celle de l'Est de Londres. Cette dernière incite les étudiants à l'informer de tout problème et à l'aider à améliorer son service. Elle offre également à ses étudiants un choix pléthorique de parcours d'études (environ 5 000 au niveau Licence). D'autres universités, Oxford en tête, conservent une démarche élitiste, offrant un service de grande qualité à des étudiants sur-sélectionnés scolairement.

Le financement des études est tout aussi symptomatique d'une logique marchande. Brown et Carasso (2013) raconte ainsi l'histoire de la montée en charge de la privatisation du coût de la

¹⁹⁹ On pourra utilement se reporter au site Internet pour davantage de précisions : <http://www.uel.ac.uk/studentcharter/>

formation, de l'abolition des bourses universelles à la mise en œuvre des frais variables selon les formations, pour parvenir, en définitive, à un système entièrement à la charge des étudiants (*full-cost fee regime*). L'étudiant, puisqu'il paie et attend un rendement financier de sa formation, peut être considéré comme un investisseur (voir chapitre 3). L'augmentation des droits d'inscription transforme l'étudiant en client d'un service de formation. Cette idée se situe à l'opposé des systèmes suédois et français (hormis certaines filières comme les écoles de commerce), dans lesquels les droits d'inscription sont faibles, voire nuls. Si le projet professionnel ne constitue pas la motivation principale des étudiants anglais lors de leurs choix d'orientation, le rendement privé des études supérieures reste élevé dans ce pays et les étudiants en ont pleinement conscience (voir chapitre 5). Les étudiants rencontrés en Angleterre s'efforcent de mettre à profit leurs études pour leur carrière professionnelle à venir. Ils s'inscrivent dans une logique de développement de leur capital humain et sont prêts, de ce fait, à investir dans leur formation autant qu'à s'y investir. Et pour qu'un tel marché soit efficient, l'État se doit de garantir une égalité des chances basée sur une liberté de choix. Pour ce faire, il cherche à éclairer les prises de décision d'orientation des étudiants, en assurant l'accès le plus large possible aux informations sur la qualité des formations universitaires, dans le but d'atteindre un « système d'admission juste » (voir chapitre 4).

Le marché, comme instrument d'affirmation de la liberté individuelle

Les motivations profondes de l'évolution de l'enseignement supérieur vers un système marchand apparaissent dans la mise en œuvre de politiques publiques largement explicites en Angleterre (contrairement à la Suède et à la France). L'étude des rapports publics récents permet ainsi de mieux comprendre la rationalité à l'œuvre dans le processus de *marketisation* de l'enseignement supérieur anglais, au moins du côté des institutions d'enseignement supérieur. Ainsi, le *Browne Report* (Browne, 2010)²⁰⁰, qui propose une nouvelle réforme du système d'enseignement supérieur, et en particulier du financement des études, notamment en vue de donner un "meilleur" choix (comprendre plus étendu et plus adapté aux attentes des étudiants) de formations aux étudiants, soutient une double argumentation impliquant le rôle régulateur essentiel du marché. D'une part, l'augmentation des droits d'inscription ferait des étudiants des consommateurs plus exigeants de leur formation, poussant ainsi les institutions à améliorer le rapport qualité-prix de leurs services. D'autre part, l'accès exhaustif aux informations sur le prix et la qualité de toutes les formations, ainsi qu'un système de financement ouvert à tous, permettrait un choix d'études réel et non contraint, amenant les établissements à adapter leur offre de formations à la demande des étudiants.

Cette perspective est confirmée dans le dernier livre blanc sur l'enseignement supérieur (DBIS, 2011a). La logique de marché vise à garantir la liberté individuelle la plus étendue

²⁰⁰ L'analyse d'autres rapports nous amènerait aux mêmes conclusions. Voir à ce titre la *Schwartz Review* (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004) dans le chapitre sur la sélection.

possible, comme l'illustrent quelques expressions issues de la synthèse de cette publication : « un système plus réactif » ; « supprimer les contrôles statistiques stricts sur les établissements d'enseignement supérieur » ; « un secteur plus dynamique où les établissements les plus demandés peuvent croître et où les universités doivent offrir une bonne expérience étudiante pour rester compétitives » ; « pas de limitation du nombre d'étudiants admis » ; « améliorer le choix des étudiants » ; « améliorer radicalement et augmenter les informations mise à disposition des futurs étudiants » ; « donner l'autonomie (*empower*) aux étudiants pendant leurs études ».

Cette logique marchande s'affirme enfin dans la justification des réformes récentes en matière de financement des études supérieures qui doivent permettre à tous d'exercer leur autonomie individuelle, notamment en limitant leurs contraintes financières. A l'instar du modèle d'État-providence libéral (Esping-Andersen, [1990] 1999), la référence dans l'attribution des prestations sociales, ici de l'aide publique, relève du besoin des individus. Dans le cas du système d'enseignement supérieur anglais, la notion de besoin est appréhendée de manière extensive : l'étudiant sans revenu doit pouvoir financer le coût de sa formation mais aussi de la vie sociale à côté des études. Le montant du financement public des étudiants peut paraître étonnant pour une société libérale, mais elle est relativement répandue si l'on compare les pays anglo-saxons en la matière (Santiago, Tremblay *et al.*, 2008). L'État bénéficie en effet des investissements individuels dans l'éducation et se doit d'encourager ces prises de risque qui contribuent à augmenter le capital humain des individus et, par ce biais, à faire émerger une société de la connaissance à l'échelle du pays (Giddens, 1998).

Finalement, le cas anglais correspond assez précisément à un régime marchand, à savoir un système d'enseignement supérieur où producteurs universitaires et consommateurs étudiants s'échangent des services de formation. D'ailleurs, on ne peut qu'être frappé par l'exhaustivité des publications mettant en lumière cette *marketisation* du système d'enseignement supérieur anglais (voir, par exemple, Molesworth, Scullion et Nixon, 2011 ou, plus récemment, Brown et Carasso, 2013), évolution qui s'inscrit dans la transformation de nombreux services publics britanniques en « quasi-marché » (Le Grand et Bartlett, 1993)

II.3. La visée pragmatique de l'égalité des chances

La consécration du principe méritocratique : un moyen plutôt qu'une fin

Le modèle anglais s'inscrit dans une perspective rawlsienne de la justice, dans laquelle un principe de réparation équilibre le principe méritocratique, corrigeant ainsi les inégalités non méritées et s'approchant de la « juste égalité des chances » prônée par Rawls. C'est probablement toute la différence entre la France et l'Angleterre, qu'on retrouve par exemple

dans le système de sélection et d'admission (voir chapitre 4). L'application méritocratique est stricte en France au sens où seul le mérite scolaire est pris en considération. En Angleterre, le principe de réparation passe par la valorisation de mérites extra-scolaires, dont on pourrait d'ailleurs probablement montrer qu'ils influencent positivement les futurs résultats scolaires, et donc le mérite scolaire ultérieur des individus. Le système anglais permet dès lors de sortir d'une application stricte du mérite scolaire, sans rien concéder à un principe méritocratique plus général²⁰¹.

Le principe méritocratique est ainsi central dans le modèle anglais. Il ne représente pas une *fin* en soi, mais seulement un *moyen* de parvenir à répondre à un objectif plus large, celui de faire émerger les talents individuels. Que ce soit dans l'admission aux études supérieures où il s'agit d'appréhender la réussite des futurs étudiants (chapitre 4), dans l'insertion professionnelle où il convient d'évaluer la performance probable des futurs salariés (chapitre 5), ou encore dans la réussite éducative, où il importe d'individualiser la formation pour mieux l'adapter à chaque besoin (chapitre 6), une seule et unique visée apparaît : valoriser le "potentiel" individuel. En matière de sélection, toute la question est bien d'identifier un caractère qui n'est pas mesurable directement, puisqu'il s'inscrit dans une analyse prospective de l'individu. Ce processus conduit à une mise en œuvre pragmatique de l'égalité des chances visant non pas à objectiver à tout prix les résultats individuels mais à comprendre qui est l'individu, d'où il vient, ce qui le motive. Cet objectif découle de la logique marchande (voir *supra*), dans laquelle il convient d'allouer les meilleures ressources aux étudiants les plus méritants, afin de favoriser une plus grande efficacité du système. On ne peut guère se contenter de dispositifs méritocratiques formels ; il faut plutôt réussir, quitte à être pragmatique, à détecter les talents.

Il importe alors de privilégier les qualités intellectuelles et morales (*worth*) sur le seul mérite académique (*merit*). En Angleterre, il paraît donc bien illusoire de compter sur les évaluations objectivées du mérite pour identifier le mérite individuel. On va même jusqu'à ne plus le mesurer à l'entrée de l'*Open University*, tant on risquerait, sinon, de passer à côté de talents potentiels dans la société (voir chapitre 4). En matière d'insertion, il paraît illusoire de pré-professionnaliser les étudiants. Il s'agit plutôt de laisser chaque diplômé libre de définir sa propre voie sur le marché de l'emploi (voir chapitre 5). Il en va de même pendant la formation, où l'autonomie dans les décisions d'orientation prime sur toute contrainte risquant d'entraver le potentiel individuel (chapitre 6). Aussi, l'imaginaire anglais voudrait que chacun puisse réussir s'il en a les moyens et s'en voit donner l'opportunité par l'institution, qui doit non seulement l'inclure dans sa communauté mais également lui donner une grande liberté d'action. A ce titre, l'université de l'Est de Londres met en avant les réussites individuelles

²⁰¹ Le système suédois fonctionne sur un mode similaire. La dimension scolaire reste le vecteur essentiel de l'évaluation du mérite, mais la multiplicité des modes d'évaluation académique rend le principe méritocratique moins absolu.

exceptionnelles (par exemple, face à un handicap) au travers d'un affichage dans son bâtiment principal. En voici quelques extraits (voir aussi l'annexe n°7) :

« S. B. était consciente qu'elle aurait des difficultés à apprendre, lorsqu'elle a pris la décision de venir à l'université. Elle aimait instinctivement la psychologie, parce que cela lui permettait de se focaliser sur des expériences positives. Sa confiance en soi était au plus bas, mais c'est pourtant avec beaucoup de soulagement que lors de sa première année à l'université de l'Est de Londres, elle est diagnostiquée comme dyslexique. S. a dit : 'C'était comme si, bien qu'on ait pointé cette maladie, finalement j'ai su ce qui n'allait pas, et j'ai pu recevoir le soutien dont j'avais besoin.' »

'J'ai un ordinateur qui scanne et me lit les textes, j'ai un coach et des classes de TICE, mais plus important, j'ai une heure par semaine en face-à-face avec un tuteur pour ma dyslexie. Pour moi, ça n'a pas de prix.'

'Mon parcours a été comme le personnage dans *L'éducation de Rita*. Le professeur Rose a toujours cru en moi et m'a toujours soutenue. L'Université de l'Est de Londres m'a dynamisée [ndr : *empowered* dans le texte original], et a renforcé mon amour-propre. Je suis devenue quelqu'un de complet. J'ai trouvé ce que je cherchais pendant toute ma vie. Je me suis trouvée, et maintenant que je me suis trouvée, je peux aider les autres.'

S. B. a reçu le prix *Gibson Memorial 2007* en reconnaissance de sa contribution exceptionnelle au département de Psychologie et à ses pairs. »²⁰²

L'autonomie comme condition (Ehrenberg, 2010)

Dans le contexte anglais, le principe méritocratique prend racine dans la quête d'une autonomie individuelle ou *autonomie comme condition* (Ehrenberg, 2010). En d'autres termes, c'est l'individu qui, en compétition avec les autres dans une logique marchande (voir *supra*), crée les conditions de sa propre liberté en assumant de manière responsable ses décisions. Le choix délibéré de ne pas étudier en constitue une illustration extrême : si chacun peut réussir dans une formation supérieure, chacun est également légitime à ne pas poursuivre d'études. A la liberté de faire correspond également la liberté de ne pas faire. Les enfants de classes populaires n'accordent parfois guère d'importance aux études supérieures, et ce d'autant plus que la poursuite d'études se heurte à la recherche d'une autre liberté, celle que confère l'indépendance vis-à-vis de la famille (Cunningham, 2000). N'y voyant pas de valeur intrinsèque ou même instrumentale, ces jeunes développent leur propre échelle de valeurs dans laquelle la réalisation d'études supérieures n'est pas désirable (Watts et Bridge, 2006). Cet idéal d'autonomie individuelle légitime qu'un individu ne trouve tout simplement aucun intérêt à étudier. Historiquement, le système éducatif anglais a toujours laissé davantage la

²⁰² Texte issu d'une affiche pour l'inclusion des handicapés, située dans le hall d'entrée d'un des bâtiments principaux. Traduction de l'auteur.

liberté aux individus d'y participer ou non, ce caractère volontaire s'opposant au fonctionnement de l'école obligatoire en Europe continentale (Green, 1997) dans une tradition d'« aversion profonde envers l'enseignement ou la formation comme manière d'accomplir son statut d'adulte » (Bynner, 2000, p. 218).

L'insertion des étudiants témoigne également de l'importance de l'autonomie individuelle (voir chapitre 5). A l'opposé de la mise en équivalence des études et des emplois en France, les étudiants anglais ne se voient pas garantir une quelconque adéquation entre leurs études et le marché du travail et ont fréquemment l'opportunité d'intégrer un domaine d'emploi sans aucun lien avec leur discipline d'étude. Cette quête de l'autonomie individuelle est également prégnante dans le système de financement des étudiants, puisqu'ils sont tenus d'envisager leur mode de financement via un système d'emprunts certes étatisé mais à leur charge (voir chapitre 3). Chaque individu devient dès lors un investisseur, qui est tenu de gérer son capital de compétences, dans le but d'en tirer un profit maximum sur le marché de l'emploi (voir chapitre 6).

La diversity, ou l'égle dignité d'étudiants inégaux

La notion de diversité (*diversity*) correspond à une reformulation du principe d'égalité conforme aux principes d'autonomie et de mérite, si centraux dans le modèle anglais, que ce soit dans l'enseignement supérieur ou dans d'autres champs sociaux comme celui de l'égalité professionnelle entre hommes et femmes (Laufer, 2009). Cette diversité prend deux formes. D'une part, la diversité horizontale, qui vise à répondre aux multiples préférences et besoins des étudiants, *i.e.* à l'individualisation des parcours, relève d'un principe implicite d'égalité (de dignité des parcours) dans la différence (des expériences étudiantes). D'autre part, la diversité verticale, qui vise à proposer aux "meilleurs" étudiants une formation de plus grande qualité, crée un espace hiérarchisé des formations supérieures.

Si la notion de *diversity* accepte, conformément à la logique marchande (voir *supra*), l'existence d'inégalités, y compris verticales, elle privilégie les échelles hiérarchiques continues plutôt que discontinues, comme l'avait déjà montré Meuret (2007) dans le cas des États-Unis, et s'oppose aux inégalités – qu'on retrouve en France – fondées sur une dignité sociale conférée par le statut. Chaque individu, parce qu'il fait ses propres choix, gagne sa dignité sociale dans l'activation de sa liberté. Si la valorisation des diverses formations varie fortement sur le marché du travail, le caractère inégal des positions sociales à la sortie des différentes formations ne leur confère pas pour autant une valeur sociale distincte en termes de dignité. Ce relativisme culturel (voir *supra*), accordant une valeur égale et une indépendance aux cultures des différents groupes sociaux, structure la sociologie de l'éducation en Angleterre. Au contraire de la conception bourdieusienne de l'éducation, pour laquelle les classes dominées n'ont d'autre choix que de subir la domination sociale, le

relativisme culturel anglais accorde aux minorités sociales une certaine capacité de résistance face au système de reproduction sociale (Benadusi, 2001).

L'égalité des formations entre elles et des étudiants entre eux s'observe dans de multiples mécanismes sociaux. Par exemple, l'égalité sociale de tous les étudiants est réaffirmée à l'occasion de la cérémonie de remise de diplôme. Ce rite de passage moderne est organisé dans toutes les universités. La cérémonie de remise de diplôme représente, à Oxford comme à l'université de l'Est de Londres, un véritable rite de consécration. Autre indice d'égalité des formations supérieures, les classements incluent l'ensemble des établissements, et non seulement une partie d'entre eux, comme c'est le cas en France (classements de écoles d'ingénieurs, des écoles de commerce et, désormais, même des STS ou des universités) (voir chapitre 4 pour une analyse détaillée). Ces filières d'études paraissent, si l'on en croit l'absence de comparaison entre elles, procéder d'ordres incommensurables²⁰³.

Finalement, si la notion de *diversity* contribue à valoriser une égale dignité des filières et des étudiants, elle n'en légitime pas moins le principe méritocratique dans la conception de justice anglaise, et l'autonomie individuelle comme une condition sociale de l'expérience étudiante. Nous allons voir que le cas suédois met, à l'inverse l'égalité sociale des étudiants au cœur de sa conception de justice, ce qui n'est pas sans lien avec la logique d'épanouissement qui caractérise la forme d'expérience des études d'un côté et l'universalisme de l'organisation des études de l'autre.

III. En Suède, les individualités, l'uniformité organisationnelle et l'égalité sociale

Eloignée du modèle libéral, la Suède exemplifie plutôt le modèle social-démocrate. L'analyse transversale des quatre dimensions abordées dans les chapitres précédents (financement, sélection, insertion, formation) permet de comprendre de manière globale les principes d'organisation des études supérieures, la forme que prend l'expérience des études, mais également la conception de justice propre à la Suède. En particulier, à l'image de leur modèle social, les étudiants suédois ne sont-ils pas imprégnés par une individualisation très forte de leur expérience, à la faveur d'une organisation singulièrement uniforme des études supérieures et de la valorisation importante de l'égalité sociale dans l'enseignement supérieur ?

²⁰³ Il est d'ailleurs amusant de noter que les critères de classement sont effectivement partiellement différents selon les filières d'études en France. Au contraire, en Angleterre, toutes les universités et leurs formations sont comparées à l'aune de critères communs.

III.1. Expérimenter dans le but de se trouver

« Se trouver » (Van de Velde, 2008) tout au long de la vie

En Suède, le processus d'émancipation s'inscrit dans une logique plus large de développement personnel, alors qu'il répond davantage à un souci d'apprentissage de la vie en Angleterre. Il s'agit davantage de « se trouver » que de « s'assumer » pour reprendre les termes de Van de Velde (2008). Dans cette période où l'expérimentation joue un rôle crucial, les études supérieures comptent parmi les dispositifs essentiels de la construction personnelle de l'individu. De nombreux étudiants suédois vivent une expérience prolongée de la jeunesse, dans une alternance entre diverses activités sociales : études, activités salariées, créations d'entreprise, engagements associatifs, voyages, etc. Ce moment est vécu comme un ensemble certes pas nécessairement cohérent, puisqu'amené à évoluer au gré des envies, mais répondant à une même logique de construction de soi.

Au sein de cette trajectoire d'expérimentation, le « temps » de la jeunesse et celui des études supérieures se mêlent davantage qu'ils se confondent en un processus unique. Déjà dans les années 1960, alors que la France découvre à peine l'existence des *Héritiers*, la Suède admet une part importante d'étudiants âgés et, plus généralement, non traditionnels dans leur façon d'étudier (Premfors, 1980). Nous l'avons vu, ce phénomène n'a eu de cesse de s'amplifier depuis lors. Au contraire de l'Angleterre, où ces reprises d'études traduisent une volonté de relancer une carrière professionnelle ou d'acquérir de nouvelles compétences, les étudiants suédois plus âgés s'inscrivent dans une logique de subjectivation (Dubet, 1994a). Nombre d'entre eux cherchent, après un long passage sur le marché de l'emploi, à reprendre des études en vue d'accomplir une transition vers une nouvelle carrière professionnelle.

Ce processus d'expérimentation se traduit, dans l'expérience étudiante, par une valorisation très forte de la logique de subjectivation (Dubet, 1994b). Il incite en effet les étudiants à choisir leurs études en fonction de l'intérêt intellectuel et à se réorienter au gré de leurs envies. Comme nous allons le voir, cette logique prend néanmoins des formes variées au collège universitaire de Södertörn et à l'école de commerce de Stockholm.

A Södertörn, la soif d'épanouissement personnel

Au collège universitaire de Södertörn, les étudiants prennent leurs décisions d'orientation scolaire et professionnelle sur la base de l'intérêt intellectuel, puisque les conséquences sociales de ces choix restent relativement limitées dans une société fortement égalitaire et offrant toujours de nouvelles chances d'études. Ainsi, un étudiant mobilise pendant l'entretien une expression suédoise qui exprime, avec plus de force encore, que décider de son

orientation scolaire et professionnelle « *doit venir du plus profond de soi* »²⁰⁴. Ces choix d'orientation symbolisent une quête d'épanouissement personnel et se traduisent par l'individualisation des conditions d'études (choix des disciplines, réversibilité des parcours, temps partiel, etc.) (voir chapitre 6).

La logique d'expérimentation personnalisée s'accommode *a priori* mal du conformisme social qui caractérise les Scandinaves (Auchet, 2004, p. 47). En effet, la recherche d'une "vocation" suppose de disposer d'une autonomie suffisamment forte pour construire son propre rapport aux études. Ainsi, la poursuite dans une formation supérieure n'est pas systématique après l'école secondaire, et l'organisation des études est adaptée à chacun. Pourtant, quelques entretiens suggèrent que la conformité sociale s'applique, non pas aux modes ou aux parcours d'études, mais plutôt à l'autonomie dont les individus jouissent, à la logique même de subjectivation. Tandis que les étudiants suédois ne sont pas tenus de se plier à une forme particulière d'études, le poids des normes sociales réside dans l'idée même de devoir définir son parcours, sans en rester au modèle idéal-typique de l'étudiant à temps plein. A l'extrême, la quête de l'épanouissement individuel n'est plus un droit social mais devient un devoir institué par une véritable injonction à l'autonomie. Ni en Angleterre, ni en France, le poids de cette "obligation d'être libre" n'est aussi fort. Il ne s'agit pas exactement de la responsabilité comme en Angleterre où les individus sont sommés de s'assumer. L'obligation d'être libre implique, certes, une relative responsabilité de se prendre en charge soi-même mais, surtout, la nécessité d'être soi-même, la dimension existentielle prenant dès lors bien plus d'importance que la dimension financière (voir chapitre 6).

A l'école de commerce de Stockholm, une logique stratégique aux dépens de la logique de subjectivation

Une majorité d'étudiants de l'école de commerce de Stockholm s'inscrivent dans une logique de subjectivation. Que les étudiants aient possiblement reconstruit leur choix d'orientation n'enlève rien au fait qu'ils expriment ainsi une certaine "vocation", soit qu'ils l'aient réellement ressentie comme telle, soit que leur discours ait, par conformité, été influencé par la logique de subjectivation si prégnante dans la société suédoise.

Pour autant, l'école de commerce occupe une position singulière dans le champ des formations supérieures en Suède. Compte tenu de son caractère prestigieux, l'école est également un lieu privilégié de la reproduction de l'élite sociale, d'où l'existence d'une certaine logique stratégique (ou de projet) chez une partie des étudiants interrogés. A l'inverse des enquêtes affirmant un intérêt intellectuel pour leur formation, certains étudiants rencontrés n'expriment pas de "vocation" particulière pour leurs études ou pour les débouchés professionnels correspondants. La logique stratégique apparaît clairement dans les processus

²⁰⁴ Traduction personnelle de l'expression suédoise *Det maste födas inuti*.

de décision d'orientation, comme pour cet étudiant qui a pour projet d'entrer dans le monde politique : *« si tu veux travailler en politique, en Suède au moins, tu dois avoir étudié l'Économie ou le Droit. Donc c'était un choix entre ces deux filières et comme j'ai entendu plein de bonnes choses sur cette école, je suis venu ici. »*

La logique stratégique prend souvent le pas sur la logique de subjectivation au travers du déferrement des décisions d'orientation – on suit alors les études qui ouvrent le plus de portes possibles –, processus déjà identifié dans les élites scientifiques françaises (Bouffartigue, 1994), avec comme horizon indépassable la préservation d'un « *univers des possibles* » au niveau professionnel. Ainsi, les spécialisations à l'école sont considérées comme plus ou moins dignes d'intérêt, non pas en vertu de la valeur que leur accorde l'étudiant mais en fonction de l'étendue des débouchés professionnels. Les spécialisations laissant le plus de portes ouvertes sont les plus recherchées – la finance en tête – car elles donnent la possibilité de repousser la détermination de l'orientation professionnelle finale. Dans ce cadre, le conseil en stratégie constitue le domaine le plus valorisé dans le monde du travail, car il permet de tester plusieurs industries, avant d'intégrer éventuellement un autre champ professionnel. Le choix de la spécialisation en finance, puis du métier de consultant en stratégie, demeure une course vers une hypothétique « vocation » à venir, comme l'explique cet étudiant suédois : *« Beaucoup d'étudiants viennent ici par un chemin classique : d'abord le programme de sciences naturelles au lycée car c'est le plus large. [...] Et puis l'école de commerce, car on peut faire ce qu'on veut, enfin pas devenir médecin, mais on peut faire beaucoup de choses ! Et puis on choisit banquier d'affaires ou de préférence consultant en management, parce qu'on essaie plein d'industries différentes, et qu'on a plein d'opportunités qui s'ouvrent. C'est ça le syndrome des étudiants à l'école de commerce de Stockholm. »*

Finalement, la prédominance de la logique de subjectivation demeure la règle en Suède. Cette logique place l'expérimentation comme moyen d'atteindre un objectif de réalisation de soi. Dans ce cadre, la formation supérieure contribue grandement à son épanouissement personnel et la construction de son identité. Le collège universitaire de Södertörn l'illustre parfaitement, alors que les étudiants de l'école de commerce de Stockholm s'inscrivent également en partie dans une stratégie d'études et d'insertion professionnelle.

III.2. L'enhetlighet : « l'uniformité des procédures et l'égalité administrative »

Le régime d'enseignement supérieur universaliste

Selon Verdier (2008), le régime universaliste caractérise bien les modèles éducatifs scandinaves. L'accès aux études supérieures permet, collectivement, la construction d'une société de citoyens libres et égaux, et, individuellement, le développement personnel. Dès lors, le système éducatif poursuit un objectif d'égalité des résultats davantage que d'égalité des chances. L'égalité des résultats ne s'entend pas comme l'obtention de mêmes diplômes, compétences, positions sociales, etc. pour tous, mais une sorte d'égalité dans la différence, où tous les parcours se voient accorder une considération égale et débouchent sur des positions sociales peu différenciées. En cohérence avec la représentation des études comme un droit, le fonctionnement uniforme des institutions et l'égale dignité des parcours favorisent une forme d'expérience étudiante qui relève d'un développement personnel. L'État assure l'effectivité de ce droit d'accès à l'éducation en offrant, tout au long de la vie, des mécanismes de sélection et de financement ouverts, égalitaires et adaptables à toutes les situations individuelles. Ce régime s'attache, non pas au traitement strictement égal des étudiants, mais plutôt à l'opportunité de tous de pouvoir accéder à des formations supérieures équivalentes.

La segmentation limitée du système d'enseignement supérieur

Si l'on considère la segmentation scolaire dans le supérieur, c'est-à-dire sa subdivision en programmes se distinguant par le statut des établissements, le prestige des formations et le recrutement scolaire et social des étudiants, le modèle suédois se caractérise par une très grande uniformité de l'espace des formations supérieures. Nous en avons vu, dans le chapitre 2, les principales caractéristiques : diversité faible du statut des établissements, hiérarchisation limitée des établissements et des formations en termes de prestige et de recrutement social. Ainsi, le constat de Broady et Palme (1992, p. 4) reste d'actualité : « il existe peu d'institutions universellement reconnues comme 'écoles d'élite' ; il reste que les institutions les plus prestigieuses – l'école de commerce de Stockholm, les facultés de médecine, les écoles polytechniques, certaines écoles supérieures préparant aux plus hautes carrières dans le champ de production culturelle – occupent, aussi dans la conscience publique, une place primordiale dans la reproduction de la classe dominante. »

L'uniformité actuelle du système d'enseignement supérieur suédois réside dans la réforme de 1977 qui, en unifiant les différents types d'établissements, s'est employée à « éliminer les différences incertaines de statut entre les institutions et les programmes » (Premfors, 1980, p. 139) et à démocratiser l'accès aux études supérieures. Ainsi, « relativement à la France et au

Royaume-Uni, une des thématiques principales de la réforme de l'enseignement supérieur en Suède, dans les années 1970, repose sur l'idée que le curricula doit être un moyen d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. [...] Les nouvelles procédures de sélection, l'organisation des études et la nouvelle gouvernance ont toutes reflété une ambition de s'adapter aux groupes d'individus, jusqu'à présent sous-représentés dans l'enseignement supérieur. » (Premfors, 1980, p. 185).

La recherche de l'égalité administrative des étudiants

Au-delà de la segmentation de l'espace des formations supérieures, Kim (2004, pp. 218-219), citant Neave et Jenkinson (1983), met en avant, pour les modes de fonctionnement des établissements et du système, le terme suédois de *enhetlighet* qui « implique les notions à la fois d'uniformité procédurale et, à cette fin, d'égalité administrative. » Cette idée suppose ainsi un traitement identique des étudiants par l'administration, afin que la procédure ne varie pas d'un individu à l'autre. Les systèmes de sélection et de financement l'illustrent parfaitement.

Le système d'admission aux études supérieures est foncièrement universaliste. Les procédures ne sont guère différenciées entre les établissements et les filières, et toutes les formations recrutent leurs étudiants au travers de deux voies d'accès qui accordent une relativement égalité de traitement : les performances scolaires au lycée et le test national d'aptitude. L'État s'efforce de garantir une compétition équitable pour tous, en visant une transparence du système d'admission. (voir chapitre 4)

En matière de financement, les étudiants sont tous confrontés aux mêmes conditions financières. L'accès aux formations supérieures est gratuit et chaque individu bénéficie de six années de soutien financier à mobiliser tout au long de sa vie. Le système d'aide publique pour le coût de la vie, qui consiste en une bourse et un prêt, est alloué à tous les étudiants de manière strictement identique. (voir chapitre 3)

Il est également possible d'interpréter le style éducatif en Suède comme la marque d'une organisation des études supérieures qui s'adapte à toutes les situations personnelles sans jamais forcer les individus à se fondre dans un moule contraignant pour agir. Il est possible d'étudier au sein d'un programme pré-établi incluant un stage de fin d'études ou, au contraire, dans un cursus libre de toute contrainte. S'arrêter pendant un semestre voire plusieurs années est envisageable, l'établissement garantissant aux étudiants leur retour en formation lorsqu'ils le souhaitent. Toute l'organisation de la formation concourt à rendre les étudiants réellement libres de prendre des décisions d'orientation éclairées et réversibles. (voir chapitre 6)

Le modèle universaliste suédois doit se comprendre comme la combinaison d'un système égalitaire pour tous mais libre pour chacun. C'est la force du compromis social-démocrate qui

permet d'articuler ces deux objectifs qui, sinon, rentrent en contradiction, comme c'est le cas en Angleterre et en France. Cet équilibre social-démocrate est intrinsèquement lié à une conception de justice qui valorise fortement l'égalité sociale.

III.3. La quête de l'égalité sociale

L'autonomie, un droit à affirmer pleinement sa citoyenneté

La Suède admet, au centre de sa conception de justice, une idée particulière de l'autonomie des étudiants. Contrairement à l'Angleterre où l'autonomie individuelle est une opportunité et la France où – nous le verrons – l'autonomie se manifeste dans la protection de l'individu, l'autonomie en Suède est au service de la promotion de la citoyenneté. Celle-ci s'inscrit dans une valorisation très forte de l'autonomie sociale et politique des individus comme citoyens. Si l'on part de la distinction classique de Marshall (1950), pour qui le développement des droits sociaux au 20^{ème} siècle fait suite à celui des droits civils et politiques, les études supérieures représentent, dans l'ensemble des pays nordiques, un nouveau droit social (Aamodt et Kyvik, 2005). Même s'il n'a aucune base légale, la possibilité d'accéder aux études supérieures est *de facto* devenu un droit, au fur et à mesure de la massification du système d'enseignement supérieur suédois. Dans cette perspective, Englund (1986) présente l'évolution du système éducatif en Suède tout au long du 20^{ème} siècle vers une conception sociale-démocrate de l'éducation à la citoyenneté, dans laquelle les individus doivent à la fois être égaux entre eux et jouir de capacités équivalentes à créer le changement social. Bien qu'il y participe probablement moins que l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement supérieur contribue aussi à cette logique générale du modèle éducatif suédois. En même temps qu'une nécessité pour les individus, la valorisation de la citoyenneté apparaît comme une condition nécessaire au bon fonctionnement de la démocratie.

Ce droit à la citoyenneté s'inscrit dans une conception spécifique de l'autonomie. Celle-ci ne relève pas d'une autonomie comme *aspiration* (France), dans laquelle l'État garantit l'indépendance des individus, ou d'une autonomie comme *condition* (Angleterre), dans laquelle l'individu, en compétition avec les autres, crée les conditions de sa propre liberté. En Suède, l'État privilégiant la coopération entre les individus (Ehrenberg, 2010), l'autonomie comme *droit* n'assure pas l'émancipation des individus en normalisant leur rapport aux études mais en garantissant qu'ils puissent exercer leur autonomie et affirmer par eux-mêmes leur pleine citoyenneté. Comme en France, le modèle suédois est marqué par un interventionnisme étatique étendu, ne laissant pas les individus sans recours face aux difficultés d'émancipation. L'État se doit ainsi de garantir la *trygghet*. Cette notion, centrale dans le modèle social suédois, traduit l'objectif des pouvoirs publics d'assurer une sécurité sociale, voire même

existentielle des individus (Graham, 2002). Comme en Angleterre, le modèle suédois laisse aux individus le soin de définir l'autonomie à laquelle ils prétendent, certes pas de manière libre (au sens de l'autonomie comme condition), mais dans un cadre normatif relativement strict définissant l'expérience étudiante (voir *supra*), et au sein d'une interprétation spécifique des principes d'égalité et de mérite.

Ces enjeux s'inscrivent dans un débat philosophique séculaire sur l'articulation entre liberté et égalité dans la société, dont Benjamin Constant et Jean-Jacques Rousseau comptent parmi les plus farouches contradicteurs. Pour le premier (Constant, [1806] 2011), les « Modernes » aspirent à une liberté négative. Ce n'est pas la participation égalitaire à des processus sociaux et politiques qui rend un individu libre, mais plutôt la réalisation de sa volonté individuelle sans entrave de l'État, dont le pouvoir doit être strictement délimité. Pour le second, à l'état de nature, chacun agit formellement en toute liberté, mais c'est l'expérience de la société qui rend l'individu réellement libre. L'égalité du *Contrat social* (Rousseau, [1762] 1977) ne relève pas seulement des droits, elle est foncièrement sociale. Dès lors, la société protège l'individu contre l'arbitraire, qui est inhérent à l'absence de règles, dans des pans entiers de la société.

En Suède, la complémentarité entre ces deux tendances, l'une orientée vers l'individu, l'autre vers la communauté, s'explique par le sens particulier donné à l'individualisme en Suède dont Daun (1991, p. 165) souligne le caractère ambivalent : « Les Suédois semblent avoir fortement besoin d'une autonomie sociale, de ne pas être dépendants des autres individus, comme leurs voisins, leurs relations, leurs employeurs, etc. En même temps, les Suédois semblent avoir besoin d'un soutien collectif de leurs opinions. » C'est la garantie étatique de cette double autonomie, sociale et individuelle, qui est spécifique au cas suédois.

La quête de l'égalité comme équivalence, un prérequis à l'autonomie comme droit

L'interprétation suédoise de l'égalité résulte de cette conception de l'autonomie comme droit à la citoyenneté. L'égalité ne s'inscrit dès lors pas, comme en France, dans une focalisation sur le traitement identique des individus ou, comme en Angleterre, dans une mise en œuvre pragmatique de l'égalité des chances, mais plutôt dans l'offre de perspectives "équivalentes" de réussite pour les individus. Cette conception se traduit par une quête de l'égalité sur le plan statutaire, social, symbolique, voire économique (Nicaise, Esping-Andersen *et al.*, 2005), égalitarisme qui se manifeste, historiquement, dans la société agraire suédoise (Gullestad, 1989) et, plus récemment, dans les structures uniformes du système d'enseignement supérieur suédois (voir *supra*). Cette visée égalitaire ne repose pas seulement sur une égale dignité d'expériences différenciées comme dans le cas anglais. Elle vise plus généralement une certaine égalité de résultats et d'acquis des étudiants. Étudier à temps plein ou à temps partiel,

dans une discipline ou dans une autre, est considéré de manière équivalente dans l'enseignement supérieur, sur le marché du travail et dans la société en général.

En Suède, la domination des principes d'autonomie et d'égalité s'inscrit dans une conception de justice fortement imprégnée par la logique des capacités développée par Sen ([1992] 2000 ; [2009] 2010). L'émergence de la notion d'équivalence (*likvärdig*), définie comme un équilibre entre égalité et liberté de choix, ne s'inspire certes pas directement des écrits de Sen (Englund, 2005). Pour autant, du raisonnement aux termes eux-mêmes, les notions d'équivalence et de capacités sont fortement semblables. Ainsi, depuis le milieu des années 1990, la notion d'équivalence a été clarifiée autour de « deux principes de la relation entre l'État et le citoyen : d'un côté, les citoyens devraient être traités avec une considération identique et un respect égal ; de l'autre côté, ils devraient se voir accorder les ressources de base dont ils ont besoin pour réaliser leurs propres choix de vie. » (Englund, 2005, p. 47)

Dans le système éducatif, la conception de justice s'est relativement stabilisée autour de cette notion d'équivalence (Wildt-Persson et Rosengren, 2001). Aujourd'hui, le libre choix (*valfrihet*) tend à s'imposer comme l'interprétation centrale de la notion d'équivalence dans l'enseignement secondaire suédois suite à la poussée du référentiel néo-libéral (Alexandersson, 2011). De fait, sa signification a fortement évolué depuis les années 1970, « d'objectifs d'uniformité, de cadres communs de références et de valeur égale des reprises d'études à une situation où des objectifs supplémentaires ont été ajoutés, souvent vagues et en contradiction avec les visées originelles de la notion. Ces nouveaux objectifs acceptent les différences et l'individualité indépendamment de cadres de références partagés. Ils visent aussi à relier la notion d'équivalence à la liberté de choix et aux droits des parents. » (Englund, 2005, p. 42) La conception de justice en Suède navigue ainsi entre l'égalité sociale et la liberté de choix, avec comme objectif principal de garantir des expériences d'études équivalentes.

Lagom är bäst²⁰⁵ : le mérite, un principe à "consommer avec modération"

En Suède, prendre en considération le mérite n'est acceptable qu'à condition que cet objectif n'interfère pas avec la quête de l'égalité sociale et de l'autonomie des citoyens. Le mérite n'occupe dès lors qu'une place secondaire dans l'articulation des principes de justice en Suède. Les lois de Jante illustrent probablement le plus clairement la prise en compte marginale du mérite dans la société suédoise, y compris au sein du système d'enseignement supérieur. Dans un roman où il dépeint sa ville natale sous le nom imaginaire de Jante,

²⁰⁵ Ce proverbe est l'un des plus connus en Suède et signifie littéralement « La modération est le mieux ».

l'écrivain scandinave Aksel Sandemose ([1933] 1934) identifie plusieurs règles auxquelles les habitants doivent se conformer²⁰⁶ :

- Tu ne croiras pas que tu es quelqu'un.
- Tu ne croiras pas que tu as autant de valeur que nous.
- Tu ne croiras pas que tu es plus intelligent que nous.
- Tu n'iras pas t'imaginer que tu es meilleur que nous.
- Tu ne croiras pas que tu en sais plus que nous.
- Tu ne croiras pas que tu es plus que nous.
- Tu ne croiras pas que tu es capable de quoi que ce soit.
- Tu ne riras pas de nous.
- Tu ne croiras pas que quelqu'un se soucie de toi.
- Tu ne croiras pas que tu peux nous apprendre quelque chose.

Si le contexte d'un village danois au début du 20^{ème} siècle peut sembler éloigné de la société suédoise moderne, ces principes demeurent encore ancrés dans les représentations sociales de l'ensemble des pays scandinaves. Ces dix « lois » varient à peine autour d'un thème unique : « le collectif est toujours supérieur à l'individu dans les pays nordiques » (Daun, [1989] 1999, p. 108). La soumission de l'individu au groupe contribue à nier tout effet du mérite personnel sur les destinées individuelles²⁰⁷. La quête de la réussite personnelle est un acte éminemment subversif, mais le seul fait de croire en son mérite personnel constitue également une transgression de l'univers normatif suédois.

En promouvant la modération des expériences et des attitudes, le système suédois met en marche le principe méritocratique au service des deux autres principes d'autonomie et d'égalité. Le principe méritocratique est ainsi interprété à travers la notion de *lagom*, sans équivalent précis en français, suggérant l'idée d'une réponse ou d'un niveau à la fois « adéquat et approprié » mais aussi « modéré et raisonnable ». Cet idéal de modération ne s'applique pas aux seules pratiques hédonistes (manger, boire, fumer, etc.) mais bien à la vie sociale de manière plus générale. Plusieurs des étudiants rencontrés en Suède, suédois ou

²⁰⁶ Traduction tirée de Auchet (2004). Texte original en norvégien :

- *Du skal ikke tro du er noe.*
- *Du skal ikke tro du er like meget som oss.*
- *Du skal ikke tro du er klokere enn oss.*
- *Du skal ikke innbille deg at du er bedre enn oss.*
- *Du skal ikke tro du vet mer enn oss.*
- *Du skal ikke tro du er mer enn oss.*
- *Du skal ikke tro at du duger til noe.*
- *Du skal ikke le av oss.*
- *Du skal ikke tro noen bryr seg om deg.*
- *Du skal ikke tro du kan lære oss noe.*

²⁰⁷ Cette idée n'est pas contradictoire avec le principe de subjectivation. La recherche d'une "vocation" ne dépend pas nécessairement du mérite des individus.

étrangers, ont utilisé ce terme, m'expliquant que cette norme culturelle – c'est ainsi qu'ils le percevaient – s'opposait frontalement au mérite. Cet extrait d'entretien avec une étudiante, provenant d'un pays anglo-saxon mais vivant en Suède depuis cinq années, éclaire parfaitement les implications du *lagom* sur la vie scolaire et sociale des étudiants :

[nda : le début de la discussion porte sur sa reprise d'études secondaires en mathématiques, en même temps que son parcours d'études supérieures]

« - C'était plus facile de réussir en mathématiques à 22 ans ?

- *C'était une partie de plaisir, j'ai eu la mention très bien.*

- Pourquoi c'était si facile ici ?

- *Je crois que j'ai eu un très bon enseignant ici. Et j'avais beaucoup de volonté, je le faisais pour moi, ce n'était pas obligatoire.*

- Tu dis à nouveau que c'était trop facile *[nda : elle m'avait auparavant affirmé que les études supérieures étaient trop faciles en Suède]*. Qu'est-ce que ça veut dire 'trop facile' ?

- *Je sais pas ! Je... Il n'y a pas assez de pression... Peut-être que s'il y avait plus de lectures à faire, ou davantage de cours, de devoirs à rendre, des cours qui se chevauchent... Je sais pas, du rythme !*

- Ca ne te convient pas trop alors ?

- *Non, pas trop. C'est comme le mot suédois 'lagom', je ne sais pas si tu en as entendu parler ?*

- Oui, mais je veux bien que tu me réexpliques.

- *Ca veut dire que c'est juste bien, comme le tempo parfait. Par exemple, on dit lors d'une baignade : 'L'eau est bonne ? Elle est lagom.' ou alors pendant un repas : 'Ton plat est assez chaud ? Oui, c'est lagom.' C'est comme... c'est très lagom. A l'école, c'est pareil. Tout le monde s'assure que chacun peut réussir. Il n'y a pas d'élitisme, ce que je trouve bien mais ennuyant.*

- Qu'est-ce que tu penses du fait qu'il y ait peu d'élitisme en Suède ?

- *Je pense que c'est ennuyant, mais je comprends pourquoi. Je pense que c'est génial qu'il existe des endroits comme la Suède, mais ce n'est pas pour moi.*

- Pourquoi ?

- *Parce que je pense qu'il devrait... si on travaille énormément, si on fait un travail fantastique, je pense qu'on devrait être récompensé pour cela. Je ne pense pas qu'on devrait juste recevoir une tape dans le dos pour avoir essayé. Peut-être quand on a douze ans, mais pas à vingt-trois.*

- Tu penses que les étudiants ne sont pas récompensés en Suède lorsqu'ils travaillent dur ?

- *Je pense que les gens te regardent de travers, comme si tu devais toujours viser d'être dans la moyenne. Si tu vises trop haut, les gens vont penser qu'il y a quelque chose qui ne tourne pas rond chez toi.*

- Ça t'est arrivée ?

- Non, mais je voulais avoir une bonne moyenne une fois et je n'ai dit à personne la note que je visais. Je disais 'Oui, du moment que j'ai la moyenne, je suis contente' et je me disais dans ma tête 'Je vais vraiment tout faire pour obtenir la mention.' Comment peut-on faire plus ennuyant ? Étudier uniquement pour la moyenne ! »

Un détour par le système de notation dans l'enseignement supérieur n'est pas superflu pour mettre à jour la concrétisation des représentations sociales autour du mérite en Suède. Les systèmes de notation dans les formations supérieures en France et en Angleterre se ressemblent : une échelle assez précise pour chaque examen (de 0 à 20 en France ; de 0 à 100 en Angleterre) et menant à des mentions adossées au titre scolaire. En France, l'étudiant est admis, ou obtient une mention « Assez bien », « Bien » ou « Très bien ». En Angleterre, outre le diplôme sans mention (*ordinary degree ; pass*), très rare, l'étudiant obtient généralement une mention : un *third class honours (3rd)*, un *second class honours lower division (2:2.)*, un *second class honours upper division (2:1.)* ou, pour les meilleurs, un *first class honours (1st)*. Le système de notation dans l'enseignement supérieur en Suède se distingue à bien des égards de ceux de l'Angleterre et de la France. D'abord, il n'y a pas de mention sur le diplôme terminal autre que les notes de chaque enseignement. Par ailleurs, le système de notation ne s'échelonne pas de manière continue mais autour de trois notes : U (*Underkänd*) signifiant l'échec dans la matière et menant à réaliser un travail supplémentaire de validation durant le semestre ; G (*Godkänd*) si on a réussi l'examen sans distinction particulière ; VG (*Väl godkänd*), littéralement « reçu avec distinction ». Ce système de notation, simple et égalitaire, ne laisse dès lors que peu de place aux distinctions et aux mérites individuels.

En définitive, le mérite individuel semble en grande partie minoré en Suède. Le principe méritocratique est plutôt appréhendé dans sa forme « sociale »²⁰⁸. Si les formations supérieures sont équivalentes (voir *supra*), c'est également que les emplois sont considérés comme socialement équivalents, c'est-à-dire qu'ils se voient tous attribuer une utilité sociale proche²⁰⁹. Cette conception de justice, associant l'autonomie comme droit à la citoyenneté, l'égalité comme équivalence entre les formations supérieures, et mérite « social », concorde avec la logique de développement personnel propre à la forme d'expérience étudiante et à l'universalisme qui caractérise l'organisation des études en Suède. La recherche de l'égalité et de l'autonomie réside au cœur de la conception de justice dans l'enseignement supérieur suédois, et le principe méritocratique n'en est que le faire-valoir. Nous allons voir que c'est loin d'être le cas en France.

²⁰⁸ Forsé, Galland *et al.* (2013, p. 116) opposent ainsi mérite individuel et mérite social, notion qu'ils définissent ainsi : « le principe de mérite peut se traduire par un principe d'utilité sociale. Il s'agit là d'accorder une importance axiale au métier. Ceux qui exercent des métiers considérés comme 'utiles' à la société sont méritants [...] et il serait alors 'normal' que ce mérite soit mieux rétribué. »

²⁰⁹ En France, cette utilité sociale renvoie plutôt aux professions paramédicales et scolaires qu'à l'ensemble des champs professionnels.

IV. En France, les « individus-trajectoires »²¹⁰, l'élitisme et l'égalité républicaine

A l'image du modèle social corporatiste de la France (Esping-Andersen, [1990] 1999), l'espace des formations supérieures est largement morcelé (voir chapitre 2). Les principes d'organisation des études supérieures en France répondent-ils également à une logique corporatiste ? En conséquence, la forme d'expérience étudiante et la conception de justice sont-elles moins unifiées en France qu'en Angleterre et qu'en Suède ?

IV.1. Se projeter en vue de s'insérer

Préparer son avenir professionnel : du type idéal de la conduite étudiante à l'injonction sociale

Dans leur étude classique sur les *Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) invitent leurs lecteurs à penser l'expérience étudiante de façon rationnelle. Il leur apparaît alors "logiquement" que l'étudiant devrait envisager ses études comme la préparation de son avenir professionnel et, « à condition d'aller jusqu'au bout de la logique, la manière la plus rationnelle de faire le métier d'étudiant consisterait à organiser toute l'action présente par référence aux exigences de la vie professionnelle et à mettre en œuvre tous les moyens rationnels pour atteindre, dans le moins de temps possible, et le plus parfaitement possible, cette fin explicitement assumée. » (*ibid.*, p. 86) Bourdieu et Passeron montrent que les étudiants en Lettres, d'origine bourgeoise ou populaire, ne se conforment pas à ce modèle rationnel. Si, autant que les auteurs à l'époque, notre enquête ne porte pas sur toutes les filières d'études, nombre d'éléments dans notre enquête convergent vers le constat d'une rationalisation de la fonction sociale des études supérieures, non pas en tant que « type idéal de la conduite étudiante » (*ibid.*, p. 83) mais en tant qu'archétype de la conduite étudiante réelle.

Au contraire des étudiants analysés par Bourdieu et Passeron qui, pour faire abstraction de leur avenir, accordaient au présent une valeur particulière, soit en s'oubliant eux-mêmes dans une course scolaire effrénée (la « bête à concours »), soit en éternisant leurs études pour ne plus y penser (le « dilettante »), les mêmes pratiques, observées dans notre enquête, relèvent, puisqu'elles sont vécues de manière plus consciente par les étudiants, d'un rapport direct à l'avenir et non d'une illusion à travers laquelle l'étudiant croit se masquer « les moyens des fins qu'ils sont censés servir » (*ibid.*, p. 87). Ce n'est pas tant que les pratiques étudiantes

²¹⁰ Nous reprenons cette notion de Ehrenberg (1991) qui met en lumière, à partir d'un objet particulier, la compétition sportive, la généralisation de la concurrence dans l'imaginaire de la société française.

réelles reflètent parfaitement le modèle rationnel, mais qu'elles se construisent en rapport direct avec lui : l'insertion n'est pas une idée lointaine que l'étudiant ignore, mais bien une donnée présente qu'il ne peut ignorer. En d'autres termes, la rationalité de l'injonction sociale a eu raison des étudiants. A l'époque, les étudiants voyaient peu la nécessité de penser leur formation au regard de leur future insertion professionnelle. Aujourd'hui, l'insertion n'intéresse guère plus les étudiants que dans le passé, mais ils sont tenus de raisonner dans ces termes, sans parfois même disposer des outils pour le faire.

Dans la perspective bourdieusienne, les étudiants des années 1960 faisaient de l'illusion de l'apprentissage une fin en soi, de telle manière qu'ils réalisaient leur aspiration à la condition d'intellectuel et embrassaient entièrement le rapport vocationnel aux études, de façon illusoire et idéalisée, tout en rejetant du même coup tout lien avec un projet professionnel et en revendiquant un détachement universitaire relatif. Galland (1995) voyait, lui, l'unité de la population étudiante dans la poursuite d'études comme projet d'études et personnel, « la condition étudiante [étant] d'abord une manière de prolonger la jeunesse. » (*ibid.*, p. 202) Dans un rapport non moins subjectif, mais plus direct, aux études, les étudiants que nous avons rencontrés se réclament principalement d'une logique de *projet*, focalisé sur un métier ou un domaine professionnel, "choisi" de façon volontaire ou subie, potentiellement réalisable ou bien relativement hors d'atteinte. C'est ainsi que l'expérience des étudiants a convergé, même dans les filières les plus académiques, vers une logique stratégique qui s'impose désormais à tous²¹¹.

Se projeter, une logique d'action prédominante

L'identification très forte au projet chez les étudiants français ne signifie pas pour autant qu'ils adhèrent, de manière positive, à une logique instrumentale, ne voyant dans leurs études

²¹¹ Deux illustrations symbolisent cette évolution d'une logique de subjectivation à une logique stratégique. Premièrement, comme un pied-de-nez à « l'idéologie irréaliste » des étudiants en Lettres des années 1960, l'opération Phénix – faut-il y voir une allégorie de la professionnalisation qui renaîtrait de ses cendres ? – propose, depuis 2006, à des diplômés des Master 2 Recherche en Lettres, Sciences Humaines et Sociales des offres d'emploi dans de grandes entreprises. Evidemment, on pourrait supposer que les *Héritiers* en profitent davantage, et ce d'autant plus que cette opération concerne uniquement des universités situées en région parisienne, et plutôt à Paris. Ce dispositif, statistiquement anecdotique, n'en illustre pas moins l'imposition de l'idéologie rationnelle à tous les étudiants, y compris aux anciens *Héritiers*, dont la prise en charge institutionnelle de l'insertion, parce qu'opposée à la tradition des universitaires décrite par Bourdieu, constitue l'évolution emblématique. Deuxièmement, l'émergence, après la seconde guerre mondiale, de la notion de « jeune travailleur intellectuel » (Porte, 2013), qui porte la revendication d'un droit à un salaire par anticipation, donne aux études une valeur procédant principalement de la reconnaissance d'un rôle à venir dans la société et sur le marché du travail. Évoluant ensuite en « jeune travailleur en formation » après les années 1960, puis en « jeune travailleur en insertion » plus récemment, cet idéal, notamment soutenu par les syndicats d'étudiants et de travailleurs, promeut la figure de l'étudiant salarié, en tant que futur travailleur (Vila, 2011). Par exemple, l'UNEF revendique la création d'un statut de jeune en formation et en insertion avec une allocation d'autonomie à la clef. Cette évolution, parallèle à celle de l'expérience étudiante, illustre parfaitement ce mouvement historique de la *vocation* au *projet* mais dont le point de départ n'était pas totalement étranger au projet professionnel, comme le suggère une relecture du rapport rationnel aux études dépeint par Bourdieu et Passeron (1964).

qu'un moyen au service de l'accès à une position sociale. Mais le contexte institutionnel et normatif autour de la nécessaire "insertion professionnelle" (voir chapitre 5) conduit les étudiants, quelle que soit leur formation, à adopter cette démarche utilitariste. L'accès à un emploi est peu à peu devenu une source majeure d'inquiétude pour les étudiants. Le processus de massification de l'enseignement supérieur ne s'est pas accompagné d'une augmentation aussi prononcée des postes de cadres et de professions intermédiaires sur le marché du travail. Du fait de cette « inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2002) et de la dévalorisation relative des diplômes qui s'en est suivie, le déclassement touche de plus en plus de diplômés dans les nouvelles générations (Chauvel, 1998 ; Peugny, 2009). Le diplôme joue certes un rôle protecteur contre le chômage (Calmand, Epiphane et Hallier, 2009) mais les étudiants font dès lors preuve d'une inquiétude, voire d'une certaine angoisse, face à leur avenir professionnel (Van de Velde, 2008).

Le malaise des étudiants fait écho à la relation entre les études supérieures et le marché du travail caractérisée par un puissant déterminisme. En effet, la transition des études vers l'emploi, outre qu'elle mène à des positions sociales hiérarchisées, est vécue comme inflexible et irréversible. Comme Bourdieu et Passeron (1964, p. 104) le suggéraient déjà, « le système éducatif doit, entre autres fonctions, produire des sujets sélectionnés et hiérarchisés *une fois pour toutes et pour toute la vie* » – nous soulignons. Depuis lors, l'irréversibilité des études initiales, en tant que pratique objective et qu'expérience subjective, n'a pas été démentie, comme l'atteste l'analyse des parcours des étudiants français (voir chapitre 6) ou encore le système de financement des étudiants contrariant toute velléité d'autonomie et se limitant aux individus les plus jeunes (voir chapitre 3). Ainsi, l'absence de seconde chance dans l'enseignement supérieur contribue à renforcer l'influence majeure du diplôme sur l'insertion en France, relativement à d'autres pays, intuition bourdieusienne depuis lors largement confirmée par Bauer et Bertin-Mourot (1995) et Van de Velde (2008). Enfin, la France se caractérise par un lien ténu entre disciplines d'études et domaines de travail (voir chapitre 5).

Ces institutions et ces représentations sociales autour des études contraignent les étudiants à adopter une logique stratégique. Tout comme pour la Suède, la forme d'expérience de la jeunesse en France se confond en grande partie avec celle des études. Il s'agit bien de « se placer » (Van de Velde, 2008), la formation permettant de se projeter sur le marché du travail. Chez la majorité des étudiants rencontrés en France, un même objectif stratégique émerge : sécuriser sa future position sociale en obtenant une qualification scolaire reconnue sur le marché du travail, que ce soit un diplôme démontrant des compétences professionnelles, et ainsi souvent assorti de stages, ou la réussite à un concours qui, en même temps qu'elle garantit l'accès à un emploi, transforme les performances scolaires en une qualification professionnelle légitime. Dans nos deux études de cas, cette injonction sociale à "se projeter" implique des formes plus ou moins subies d'expérience étudiante. C'est ce que nous allons voir à présent.

A HEC, une démarche essentiellement stratégique

Les étudiants rencontrés à HEC se représentent principalement leur carrière scolaire comme un projet d'études d'excellence. Nous rejoignons l'interprétation de cette attraction irréprouvable vers l'excellence de Bourdieu et Passeron (1964, p. 106) pour qui « l'adhésion aux valeurs engagées dans la hiérarchie scolaire des performances est si forte que l'on peut voir les sujets se porter, indépendamment des aspirations ou des aptitudes individuelles, vers les carrières ou les épreuves les plus hautement valorisées par l'École. » Si cette stratégie se manifeste dans tous les parcours des étudiants interrogés, la perspective d'une insertion assurée demeure centrale dans le choix des classes préparatoires aux grandes écoles comme l'exprime cet étudiant passé par une classe préparatoire aux écoles de commerce :

« Je me suis engagé là-dedans, d'abord pour le contenu de la prépa, et parce que j'étais bon élève, et que je pensais que j'avais de bonnes chances de réussir... Je pensais que c'était la prépa dans laquelle j'avais le plus de chances de réussir des études et d'avoir la meilleure chose proposée. Si j'avais été en maths Sup, je ne pense pas que j'aurais pu avoir Polytechnique ; si j'avais été en hypokhâgne, je ne pense pas que j'aurais pu avoir Normale Sup. En prépa HEC, je pensais que je pouvais avoir les meilleures écoles. Finalement, j'ai eu HEC, donc le calcul était bon. »

76% des étudiants en classes préparatoires commerciales voient dans les « débouchés de la filière » leur principale motivation dans le processus de décision d'orientation : c'est de loin le premier critère cité et largement au-dessus de la moyenne des étudiants à 47% (Lemaire, 2008). Les étudiants ont intériorisé la hiérarchie sociale et scolaire des filières d'études supérieures grâce à leurs réseaux familiaux et amicaux. Les capitaux culturel et social confèrent la capacité de cartographier sans peine l'espace des formations supérieures, dans lequel les écoles de commerce constituent une filière peu risquée en matière d'insertion professionnelle :

« Je me suis dit 'finalement faire une prépa et une bonne école de commerce derrière, ce n'est pas mauvais, ça ouvre des portes, etc.' Mais je reconnais très facilement cela, je n'ai pas fait ça par vocation. [...] Certains métiers, c'est vraiment une vocation. D'autres, non. Et c'est mon cas, c'est une démarche comme : 'c'est reconnu, ça ouvre plein de portes, ça nous laisse assez libre de nous orienter.' »

Le choix de HEC ne résulte pas d'un intérêt pour un métier en particulier – ce qui est aussi modérément le cas dans les deux autres pays – ou pour le monde de l'entreprise. Pour autant, les excellentes perspectives d'insertion professionnelle, certes floues et indéfinies, apparaissent comme un élément central du processus de prise de décision pour une grande majorité d'étudiants rencontrés à HEC.

A l'inverse de la poursuite en classes préparatoires aux grandes écoles, qui naît rarement d'un intérêt particulier pour cette forme d'études, le type de classes préparatoires, plutôt économiques dans notre cas que littéraires ou scientifiques, s'inscrit dans une logique d'action plus complexe. Ce choix d'orientation, souvent justifié par un équilibre entre l'intérêt et la performance scolaire dans les matières enseignées, traduit une dimension vocationnelle sous contrainte (très forte) du projet d'excellence, à la fois scolaire et professionnel :

« Au lycée, j'aimais bien les maths, je commençais à pas trop aimer la physique, en revanche j'étais complètement passionné d'Histoire, de Politique. [...] Donc même si le côté ingénieur m'intéressait, le fait de ne plus faire d'Histoire, et de ne quasiment plus avoir de matières littéraires, c'est quelque chose que je ne voulais vraiment pas. Quand j'ai commencé à me renseigner, j'ai vu que le programme en prépa HEC était assez équilibré. Une dose de maths quand même assez importante, mais de l'Histoire, de l'Économie, des Langues, de la Philosophie. »

Deux facteurs institutionnels favorisent ce processus de prise de décision principalement stratégique. D'un côté, le choix du type de classes préparatoires, réalisé à la fin du lycée, conditionne largement l'accès à un certain type d'école, car les différentes voies vers l'excellence restent largement déconnectées. De l'autre, les formations prestigieuses se concentrent dans quelques domaines spécifiques, et les trois types de classes préparatoires aux grandes écoles ne recouvrent pas tous les intérêts intellectuels des étudiants.

Le choix de cette filière relève dans certains cas d'une logique instrumentale élaborée dans le cadre familial, dans le but d'accroître ses avantages positionnels sur le marché du travail. Cette « socialisation anticipatrice » (Draelants, 2010), qui postule une démarche fortement stratégique de la part de la famille, se manifeste pour une partie des étudiants interrogés à HEC. Souvent d'origine plus aisée et fréquemment plus initiés à la culture managériale, ces étudiants bénéficient d'un « sens du placement » rare (Bourdieu, 1978), à savoir d'une connaissance savante de l'évolution du marché des titres scolaires dans le secteur des grandes écoles, bien au-delà des seuls classements diffusés par la presse économique :

« Patron d'entreprise, si c'est ça ton ambition, quand tu lis la presse, c'est X [nda : l'X est le surnom donné à l'école Polytechnique], ENA, HEC. [...] Donc on n'en est au point de se dire avec les parents : 'ne faut-il mieux pas que je fasse une prépa Ingénieur pour faire Polytechnique parce que Polytechnique, c'est quand même mieux qu'HEC ?' Je pense que c'est vrai, que Polytechnique, c'est la meilleure école. [...] Et puis il y avait aussi un risque : autant l'X, c'est supérieur à HEC, à toutes les écoles, mais si t'as pas l'X, Centrale c'est très bien, les Mines c'est très bien, les Ponts, c'est très bien, et aujourd'hui chez Bain [nda : Bain & Company est une des trois entreprises de conseil en stratégie les plus prestigieuses et rémunératrices dans le monde], ça recrute où ? HEC, Essec, ESCP, X, Mines, Centrale, Ponts. [...] C'est peut-être proportionnellement plus

facile d'avoir une des trois premières écoles de commerce que d'avoir l'X, car après l'X, tu as un "gap", et peut-être que c'était mieux proportionnellement, pour ce que je voulais faire, de faire une école de commerce que de faire une école d'ingénieurs qui n'était pas forcément... voilà en gros l'idée de comment j'ai choisi ma prépa. »

La stratégie n'est dès lors plus simplement d'intégrer une grande école en particulier, mais de calculer les bénéfices-coûts-risques des différentes filières d'excellence en rapport avec une insertion optimale. Malgré cela, la majeure partie des étudiants rencontrés à HEC, comme probablement la plupart des étudiants en grandes écoles (Draelants, 2010), ne font pas d'autres choix d'orientation que celui de se laisser porter par leurs résultats scolaires. Poursuivre des études en classes préparatoires relève, avant tout, d'un projet scolaire. Les préparationnaires prolongent leurs études dans une logique lycéenne et accumulent du capital scolaire dans la perspective du concours d'entrée aux grandes écoles, en attendant que leur soit défini, presque autant qu'ils définissent, leur futur projet professionnel que la plupart d'entre eux sont bien en peine de formuler à l'arrivée à l'école. Le passage des classes préparatoires aux grandes écoles n'admet guère d'attitude proactive de la part des étudiants. Les classements de la presse économique se muent en une hiérarchie totale et la large majorité des étudiants se contentent de choisir l'école la mieux classée, comme l'illustre le tableau des recrutements placé en annexe n°9. HEC, comme toutes les grandes écoles (Draelants, 2010), choisit davantage ses étudiants que l'inverse. Sur les 380 étudiants admis chaque année à HEC, une poignée d'entre eux s'oriente vers un autre établissement, les étudiants ayant intériorisé la hiérarchie immuable imposée par les classements.

L'omniprésence de cette logique instrumentale dans le choix des études nie toute autonomie de réflexion des étudiants en termes d'intérêt des études. Notamment pour les étudiants non issus des milieux d'affaires, la classe préparatoire ne laisse pas le temps de réfléchir à l'intérêt intellectuel et professionnel des études en école de commerce : *« Quand on est en prépa, on n'a aucune idée de ce qu'est un métier de trader, de ce que c'est que faire de la banque d'affaires, de l'audit, du marketing, etc. on nous en parle, mais ce ne sont que des mots. De toute façon, on a la tête dans le guidon et... il faut avoir l'école, et ce qu'il y a derrière, on s'en fout. »* C'est en quelque sorte l'intérêt même de la classe préparatoire, car si cette absence de décision d'orientation peut paraître problématique, elle est parfois souhaitée (Bouffartigue, 1994), puisque rentrer en classes préparatoires, *« c'est aussi un peu une façon de retarder ce qu'on va faire... à 18 ans, quelqu'un qui rentre en médecine, il peut changer... mais statistiquement [...] la majorité s'oriente vers des métiers à dominante médicale. Quelqu'un qui rentre en prépa commerciale à 18 ans après le bac, savoir ce qu'il va faire dans cinq ou six ans dans cette école, c'est encore très flou et c'est aussi un moyen de repousser la prise de décision, de réfléchir encore, d'apprendre beaucoup de choses. »*

L'engagement distancié des étudiants rencontrés à HEC dans le processus d'orientation a pour conséquence un décalage parfois important entre les perspectives d'insertion et la "vocation" de l'étudiant. Comme l'exprimait Bourdieu (1989), la noblesse oblige, même si ce phénomène touche plutôt les étudiants à HEC qu'à l'école de commerce de Stockholm et à l'université d'Oxford. Selon les termes d'un enquêté, personne ne comprendrait qu'un diplômé de HEC n'accepte pas l'insertion dont « *tout le monde rêverait. [...] On nous dit beaucoup qu'on a de la chance d'intégrer l'école et que ça serait dommage de rater des opportunités de carrière, et que s'il y a des sacrifices à faire, ce n'est pas grand-chose par rapport aux bénéfices qu'on va en retirer. En même temps, c'est vrai, c'est vrai...* » Le cas de cet enquêté illustre la situation d'irréversibilité, non seulement institutionnelle, mais aussi sociale à laquelle certains étudiants sont confrontés. Anticipant l'absence d'intérêt pour leur futur métier, certains se sentent le « *dos au mur* ». Ces étudiants à HEC incriminent le système scolaire et eux-mêmes pour avoir fait un choix d'études dont ils n'anticipaient pas toutes les conséquences. C'est le résultat du poids de la noblesse scolaire dont ils sont porteurs, qu'ils *doivent* à la société d'honorer, et qu'ils *se doivent* à eux-mêmes d'assumer. C'est probablement dans cette tension entre le sacrifice d'une vocation, parfois ancienne, et l'absence d'intérêt réel pour une profession que se mesure l'absurdité de la consécration scolaire ressentie par une partie des étudiants rencontrés.

A l'université Paris 13, l'injonction paradoxale au projet

Tandis que l'expérience des étudiants à HEC, caractérisée par la quête d'une insertion professionnelle prestigieuse, résulte d'un rapport souvent instrumental aux études, on pourrait, à l'inverse, attendre des étudiants dans les formations générales à l'université Paris 13 qu'ils prennent des décisions d'orientation en fonction de l'intérêt pour une formation, en vertu d'une aspiration à une *vocation* (Dubet, 1994a) et dans un rapport irréaliste à l'avenir (Bourdieu et Passeron, 1964).

Ce n'est guère le cas parmi les étudiants rencontrés à l'université Paris 13. Lorsqu'ils évoquent une certaine "vocation", c'est bien plutôt dans le cadre d'une logique de *projet* professionnel (Dubet, 1994a), notamment dans les métiers de l'enseignement. Attachée à l'idéal d'ajustement des domaines d'étude et d'emploi, cette étudiante estime ainsi que « *si on fait des études d'Histoire, c'est pour continuer dedans* », principalement pour devenir enseignant. Lorsqu'ils ne se sont pas fixés cet objectif de longue date, d'autres étudiants se réorientent dans un second temps vers ce métier car il leur semble parfois le seul accessible au terme de leurs études. A l'inverse, la majorité des étudiants rencontrés dans les formations en Histoire en Angleterre et en Suède poursuivent ces études, non pas directement dans le but de devenir enseignant, mais par intérêt pour la discipline, c'est-à-dire par *vocation* au sens de Dubet. Dans ces deux pays, devenir enseignant ne représente qu'une opportunité parmi d'autres, plus que l'unique « *porte de sortie* » à l'issue de la formation.

A l'université Paris 13, le projet professionnel n'est pas garanti et une partie des étudiants est même confrontée à une injonction paradoxale entre l'imposition d'un métier comme horizon indépassable et les difficultés croissantes de parvenir à intégrer cette profession²¹² (voir chapitre 5). Dès lors, le projet scolaire n'est pas une fin en soi, mais il est davantage mobilisé pour améliorer ses conditions d'insertion. A ce titre, les stratégies déployées par les étudiants interrogés prennent deux formes qui se combinent souvent : prolonger ses études, et obtenir davantage de titres scolaires. L'existence de ces deux stratégies ne doit rien au hasard. Elles sont cohérentes avec le fonctionnement du marché de l'emploi et le faible taux d'accès à la formation tout au long de la vie. A l'Université, la pré-professionnalisation requise sur le marché du travail, l'effet protecteur des études longues contre le chômage et les difficultés à reprendre des études incitent les étudiants à poursuivre leurs études initiales le plus longtemps possible et ce, quelle que soit la formation. Les étudiants prennent le pari – certes raisonnable – que la poursuite des études paiera d'une manière ou d'une autre, au moins relativement à une interruption de parcours.

En définitive, dans nos deux études de cas en France, la grande majorité des étudiants rencontrés, pourtant placés dans des conditions d'études contrastées, semblent s'inscrire dans une seule et même logique, principalement stratégique. Cet utilitarisme se fait aux dépens de la logique de subjectivation plus affirmée en Angleterre et en Suède. La construction d'un projet est devenue une véritable "figure imposée", à laquelle doivent se plier tous les étudiants et, encore plus – paradoxalement – ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi. En particulier, à l'université Paris 13, l'apparente aspiration à une "vocation" masque l'angoisse de l'insertion professionnelle, montrant ainsi avec d'autant plus de force la forme d'expérience des études en France : se projeter en vue de s'insérer. Ne pouvons-nous pas y déceler la généralisation de la concurrence dans la société française et, singulièrement dans l'enseignement supérieur, sur la base de l'idéalisation du principe méritocratique (voir *infra*) ? Ehrenberg (1991) avait déjà diagnostiqué l'émergence des « individus-trajectoires » qui, pour devenir soi et réussir socialement, sont tenus de se dépasser dans une aventure entrepreneuriale. C'est bien ce qui est aujourd'hui en jeu en France, où il importe que chaque étudiant devienne l'artisan de son projet professionnel.

²¹² La situation est inversée pour les étudiants à HEC. La centralité du projet scolaire dans l'expérience étudiante se traduit par un travail scolaire acharné jusqu'au concours et par l'obtention quasiment systématique du titre scolaire une fois l'école intégrée. Les étudiants peuvent s'investir sans compter dans un projet scolaire, puisque le projet professionnel est, lui, assuré (même s'il nie fréquemment toute "vocation").

IV.2. La formation des élites de la Nation

Le régime académique dans l'enseignement supérieur

Verdier (2008) diagnostique pour la France un modèle plutôt académique en matière d'éducation. Le régime académique repose sur l'idéalisation du rôle de l'éducation et la valorisation de l'école comme un projet d'excellence pour la société. Là où l'éducation prend une telle importance, deux valeurs contradictoires s'opposent : en même temps que la culture scolaire, essentielle pour tous, doit être universellement distribuée, l'école, au centre de la société, doit aussi être le lieu de l'élaboration d'une élite scolaire et sociale. A un idéal d'égalité très fort succède ainsi, dans la temporalité scolaire, une conception méritocratique de l'éducation. L'égalité des chances tient une place centrale dans ce régime, car l'excellence requiert la sélection des meilleurs ainsi que l'ouverture de la compétition à tous. Pour autant, elle reconnaît principalement les performances scolaires, excluant ainsi la prise en compte d'autres mérites (sportifs, associatifs, personnels) et la personnalité de l'individu. La formation à proprement parler (vs. les autres activités sociales des étudiants) joue dès lors un rôle déterminant dans l'accès aux positions sociales. La centralité de la compétition scolaire vis-à-vis de l'insertion professionnelle, mais aussi de l'expérience étudiante, encourage les étudiants à suivre des parcours d'études traditionnels. Les institutions sélectionnent les meilleurs étudiants, et ce sur des critères de sélection strictement scolaires. Les études sont peu onéreuses, mais l'aide publique aux étudiants n'est pas suffisante pour s'émanciper financièrement de ses parents.

Un modèle historiquement académique, à la finalité explicite : former les élites de la Nation

Des universités du Moyen Âge à la création des grandes écoles publiques et de « l'Université napoléonienne », l'enseignement supérieur est davantage parcouru en France par le souci de l'utilité que par l'intérêt pour la science : « le but global de l'enseignement public étant d'aboutir à des professions utiles à la société, d'abord par une éducation générale (secondaire), ensuite par une éducation spécialisée (supérieure). [...] La science n'est ici jamais un but, mais elle constitue un moyen de préparer à l'exercice d'une profession : ce pourquoi il y aura autant d'espèces d'apprentissages supérieures qu'il y a de branches professionnelles. » (Renaut, 2008, p. 122)

La refondation de l'Université lors de la Troisième République ne modifiera qu'à la marge cet objectif. Citant Louis Liard (1888), le principal artisan du développement des universités durant cette période, Renaut (1995) détaille la double *doxa* de l'époque : « 1. 'Donner à tous les clartés scientifiques sans lesquelles la profession choisie par chacun d'eux serait obscure et empirique' - et Liard précise ce qu'il entend par l'empirisme, à savoir 'le fait brut, sans la

raison du fait' ; 2. 'En même temps, dans la masse, assurer la sélection de l'élite, et pour cette élite organiser le travail scientifique' : bref, selon le principe qui allait définir l' 'élitisme républicain', faire surgir, dans la masse qui n'attend de l'université que l'accès à une profession, le petit nombre de ceux qui pourront consacrer leur vie à des 'recherches savantes', c'est-à-dire à ce progrès du savoir pur dont la pratique professionnelle elle-même bénéficie (comme application d'une théorie), mais sans en être aucunement la finalité. » Finalement, là où le système napoléonien élève au plus haut rang les études professionnelles, l'idéal amateur et contemplatif d'*Oxbridge* apporte la plus haute estime au savoir académique général (Deer, 2003).

Cet élitisme républicain se caractérise ainsi par une fonction principale de sélection et de formation des élites en vue de l'accès à une profession, comme en faisait déjà le constat d'Irsay en 1935 : « Après le lycée vient l'école professionnelle ; elle enseigne les connaissances nécessaires pour l'exercice du métier auquel elle prépare. Donc, l'instruction est étroite, spéciale ; et là où elle pourrait se libérer de ce cadre étroit, où elle pourrait établir une libre liaison entre les branches de connaissances strictement compartimentées, c'est-à-dire dans le haut enseignement, la raison d'État, faisant prévaloir la formation sur l'instruction, lui barre la route. Il n'y a pas de liaison des disciplines entre elles, mais il y a, en revanche, un lien qui les attache toutes à l'État. » (*ibid.*, p. 169) Les études doivent être utiles, certes pour l'individu, mais surtout pour l'État. Au travers de la constitution d'élites administratives, économiques et culturelles tenues de conduire le pays vers le progrès, l'enseignement supérieur apporte des bénéfices principalement collectifs. L'élitisme républicain constitue un "utilitarisme d'État", qui est le pendant de la logique stratégique dans laquelle s'inscrivent la plupart des étudiants français (voir *supra*). C'est aujourd'hui principalement le modèle des grandes écoles publiques.

L'Université, un idéal universaliste sous l'influence du régime académique

L'Université est restructurée, non pas seulement dans les années 1880 dans une logique élitiste cohérente avec les grandes écoles publiques, mais aussi à partir de 1960 en opposition avec ces mêmes établissements, dans la définition de l'enseignement supérieur comme un service public. La loi Savary en 1984, qui s'inscrit dans la continuité de la loi Faure de 1968, donne à l'enseignement supérieur – mais dans la pratique seulement à l'Université – une dimension de service public qui se concrétise par trois caractéristiques principales : la quasi gratuité de l'enseignement, l'absence de sélection à l'entrée (sauf exception) et la généralisation des diplômes nationaux. Ces réformes ne font que réaffirmer un idéal déjà largement explicite dans l'Université napoléonienne dans laquelle « les grades, les Licences, les doctorats de n'importe quelle faculté, de n'importe quelle Académie furent considérés comme équivalents. » (d'Irsay, 1935, p. 173) Ces caractéristiques rapprochent le fonctionnement de l'Université du régime universaliste qui défend l'ouverture des formations

supérieures à tous, ainsi l'égle dignité des étudiants et des formations. D'ailleurs, encore aujourd'hui, même si l'écart entre les idéaux et les pratiques des universités se creusent, les principes d'uniformité et d'égalité « restent légitimes pour l'action publique dans ce domaine, sont inscrits dans des normes et imprègnent encore largement les modalités d'action de la tutelle. » (Musselin, 2001, p. 84)

Le modèle universitaire s'oppose radicalement au régime marchand. La conception des études supérieures comme un service public républicain se confond en France avec une lutte contre la logique de "marchandisation", et plus précisément contre le principe de libre concurrence caractéristique du monde économique (Renaut, 2008). Cette conception des études relève d'un argumentaire "anti-marchand" : l'éducation, y compris supérieure, devrait être un service d'État, à savoir dont l'offre de formations est définie et dont les modalités concrètes sont régulées par l'État. De même, en termes de formation, si les études universitaires ont pour objectif, dans une perspective historique, de former à entrer dans une profession, elles ne devraient pas pour autant être assujetties au marché et devraient conserver leur logique de "savoir pour le savoir".

Cet idéal anti-marchand n'en demeure pas moins fortement influencé par le régime académique, notamment dans la professionnalisation des formations. A l'encontre des dénonciations courantes du modèle anglo-saxon dominant et de la mondialisation économique et culturelle, l'injonction à la professionnalisation, dont l'Université fait l'objet, s'inscrit dans la domination du régime académique en France. Comme le montrent Thiaw-Po-Une (2007) ou encore Audier (2009), en introduction de la réédition d'un discours de Léon Bourgeois en 1897 (2009), la lutte entre le modèle napoléonien d'asservissement de l'enseignement supérieur à la Nation, facteur de professionnalisation des étudiants au service de la fonction publique, et le modèle de refondation des universités dans un cadre multidisciplinaire et sans visée autre que la formation du citoyen dont Bourgeois était le défenseur, est inscrite dans l'histoire de la constitution des universités françaises. L'Université, en adoptant sous la troisième République une perspective proche de l'Université dirigée vers la recherche de la vérité (Renaut, 1995), devait retrouver sur son chemin la question de la professionnalisation tant le modèle français est marqué par l'aspiration à constituer une élite professionnelle au service de la société.

Les formations supérieures privées, un secteur marchand partiellement soumis au régime académique

Le régime académique français se fixe deux objectifs : sélectionner et former les élites publiques, et donner les bases scientifiques nécessaires à l'entrée dans une profession. La domination de ce régime d'éducation n'interdit pas à un service privé d'offrir des formations supérieures ne répondant pas à ces deux besoins collectifs. D'où le développement,

significatif en France, du secteur privé de l'enseignement supérieur²¹³. Les statistiques publiques ne permettent pas de mesurer précisément l'évolution de la part des étudiants dans les établissements privés, mais les formations non universitaires se sont multipliées depuis 1990, et les écoles de commerce ont, dans cette intervalle, doublé leurs effectifs d'étudiants (Gateaud, 2010).

Le fonctionnement des formations supérieures privées procède d'un régime marchand. Les établissements sont libres de s'organiser et de répondre aux demandes des étudiants. L'État régule peu ce secteur, que ce soit les procédures de sélection, le coût des études ou encore le nombre d'étudiants accueillis. Ces établissements ne bénéficient généralement pas de dotations publiques directes, leur financement reposant sur les frais de scolarité et le soutien des entreprises (à travers la taxe professionnelle et la prise en charge des frais de scolarité des apprentis notamment). Tout comme l'Université, ce secteur privé se développe sous la domination symbolique du modèle académique des grandes écoles publiques. Lazuech (1999) montre ainsi que l'histoire des très grandes écoles privées se résume à une normalisation progressive des modes de formation et de sélection dans la norme scolaire d'État, à savoir l'excellence académique²¹⁴.

Finalement, le cas français fait apparaître une multiplicité de régimes d'éducation qui s'appliquent à des filières d'études différentes. La propagation actuelle du secteur privé (voir chapitre 1) s'inscrit dans un processus de diversification du système d'enseignement supérieur français et de ses modes de fonctionnement. Pour autant, les formations supérieures restent toutes imprégnées à des niveaux variables par l'élitisme républicain.

IV.3. La recherche d'une stricte égalité de traitement

L'égalité "corporatiste" : des étudiants égaux au sein de filières inégales entre elles

En Angleterre et en Suède, le principe d'égalité est consensuel : dans le premier cas, l'idéal de *diversity* restreint ce principe à une égale dignité des formations et des étudiants ; dans le second cas, la visée égalitaire s'attache à l'égalité sociale, sous toutes ses facettes, entre toutes les filières et tous les étudiants. Au cœur de la conception de justice dans le système d'enseignement supérieur français, réside une autre forme d'égalité, dont nous allons voir

²¹³ Ces formations recouvrent notamment les écoles de commerce, les écoles privées d'ingénieurs, les STS dites hors contrat, mais aussi de très nombreux établissements moins connus et reconnus.

²¹⁴ A l'inverse, les plus petites écoles s'inscrivent le plus fortement dans un modèle de marché à l'instar de ce qu'on observe au Royaume-Uni par exemple (Lazuech, 1999), mais restent aussi influencées dans leur objectif de former leurs étudiants vers des emplois bien identifiés.

qu'elle peut être définie comme "corporatiste"²¹⁵, à l'image de l'organisation sectorisée de l'enseignement supérieur (voir *supra*).

Reprenons les dimensions analysées dans les chapitres précédents. En matière de sélection (voir chapitre 4), les universités valorisent l'égalité des droits à l'entrée de leurs formations. Pour autant, les étudiants sont soumis à un processus continu d'évaluation au cours de leurs études. De son côté, l'accès aux grandes écoles via les concours repose sur l'idéal de l'égalité des chances. Une fois l'école intégrée, l'étudiant a quasiment gagné le droit d'obtenir son diplôme. En fait, si les étudiants sont égaux face au processus d'évaluation de leur formation, les mécanismes de sélection varient fortement entre les filières. En matière de formation (voir chapitre 6), être étudiant dans une université, une grande école ou une STS ne donne pas accès aux mêmes opportunités : la liberté des parcours est la règle dans certaines grandes écoles, quand l'organisation des études est plus normée dans les universités et *a fortiori* dans les STS. En matière de financement (voir chapitre 3), les frais d'inscription demandés aux étudiants varient autant en fonction des filières d'étude que le niveau d'investissement public. En matière d'insertion professionnelle (voir chapitre 5), la qualité des emplois obtenus est souvent davantage fonction de la filière que du niveau d'études. Par ailleurs, le processus d'insertion (stages ou concours de la fonction publique) est lui-même polarisé en fonction du secteur d'enseignement supérieur.

En définitive, le principe d'égalité ne s'applique pas de la même manière selon les secteurs de l'enseignement supérieur. Dans les universités, il est plutôt interprété comme une égalité des droits, en accord avec la conception uniformisante et égalitaire des études qui y est profondément ancrée (Musselin, 2001), notamment en matière de non-sélection à l'entrée, de diplôme national, et de quasi-gratuité des études. Dans les grandes écoles, où les régimes académique et marchand dominant (voir *supra*), c'est bien plutôt l'égalité des chances qui prévaut. Au final, l'interprétation française du principe d'égalité semble localisée, voire "corporatiste", au sens où chaque secteur de l'enseignement supérieur admet des modes de fonctionnement et des valeurs similaires en leur sein, mais opposés à ceux des autres secteurs. Le système d'enseignement supérieur français est séparé en grands secteurs (universités, grandes écoles, etc.), dont les valeurs et les modes de fonctionnement sont très similaires en leur sein et fortement opposés les uns aux autres. Tout comme pour les droits des individus, accordés en fonction du statut dans l'emploi dans le modèle d'État-providence corporatiste (Esping-Andersen, [1990] 1999), les droits et les opportunités des étudiants et des diplômés

²¹⁵ Le terme n'est pas utilisé ici au sens banal de la recherche de l'intérêt particulier d'un groupe avant l'intérêt général. Les secteurs de l'enseignement supérieur ne constituent pas davantage des communautés intermédiaires de travailleurs au sens strict (Jobert, 1988). Ces secteurs se rapprochent pourtant des corporations, au sens où 1) ils constituent des parties qui se réfèrent à un ensemble plus large, et 2) qui se différencient entre elles de manière "totale" (Barel, 1988). En effet, chaque secteur (universités, grandes écoles, etc.) fait partie du système d'enseignement supérieur dans son ensemble, mais admet des valeurs et des modes de fonctionnement très similaires en leur sein et fortement opposés à ceux des autres secteurs. C'est en tout cas ce que nous chercherons à illustrer dans cette partie.

semblent accordés en fonction de leur filière d'études, et parfois du cursus au sein même de la filière.

Si les filières d'études s'inscrivent dans des régimes éducatifs différents (voir *supra*), c'est également qu'elles relèvent d'"ordres" différents, aux fonctionnements incomparables et aux utilités incommensurables. C'est ainsi une hiérarchie discontinue qui prévaut dans l'enseignement supérieur français²¹⁶. La dichotomie entre grandes écoles et universités s'inscrit dans un système scolaire « truffé de hiérarchies binaires » (Meuret, 2007, p.48), notamment en raison de l'influence du modèle durkheimien d'éducation en France. Si les étudiants au sein d'une même formation sont tous des égaux, l'inégale dignité sociale accordée aux différentes formations est le résultat d'une logique de rang caractéristique du cas français (d'Iribarne, 2006). A l'inverse de l'Angleterre, le système français place les filières variées dans des catégories de pensée bien distinctes, quand les étudiants dans une même formation sont mis sur un pied d'égalité. Cette conception localisée de l'égalité autorise les hiérarchies discontinues, et légitime les classements scolaires qui se transforment en classements d'individus (Bourdieu, 1979)²¹⁷. Ces classements sont opérés au travers de rites d'institution, au premier rang desquels se trouvent l'obtention de titres scolaires et la réussite à des concours, dont la fonction principale consiste à « séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi, mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon et d'instituer ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas. » (Bourdieu, 1982, p. 58) L'égalité des étudiants au sein d'une filière d'études est d'autant plus réelle que les diverses filières procèdent, elles, de degrés de dignité tout à fait différents. Par là même, l'inégalité des filières établit une hiérarchie de la dignité des parcours d'études et des étudiants. La promesse d'égalité républicaine n'engage que ceux qui y croient, en l'occurrence les étudiants dans les formations générales des universités qui, pour être égaux entre eux, ne le sont guère avec les étudiants des grandes écoles.

²¹⁶ A l'inverse, la hiérarchie des formations est continue en Angleterre. On pourra en voir une autre illustration dans les logiques de classement présentées dans le chapitre 4.

²¹⁷ La procédure de sélection à HEC illustre parfaitement, à partir du cas du secteur des écoles de management, le caractère fortement discontinu du prestige scolaire en France. HEC, reconnue comme la première école de commerce dans les classements, admet autant d'étudiants (380) qu'elle aspire à en intégrer. Le processus de concours requiert pour toutes les autres écoles (et la plupart du temps dans les cours) une liste principale – tous les étudiants y sont admis directement – et une liste complémentaire – les étudiants ne seront admis qu'à condition que ceux classés devant eux se désistent. Or HEC se passe de liste complémentaire, jugeant ainsi qu'il ne *peut* ou ne *doit* pas y avoir de liste complémentaire. Inversement, la relative égalité de prestige qui prévaut entre Cambridge et Oxford, loin d'être uniquement due au hasard, illustre parfaitement la possibilité pour les étudiants de choisir, certes dans une certaine mesure, entre plusieurs formations de valeur et de dignité comparables.

L'interprétation républicaine du principe méritocratique : traiter tous les étudiants (d'une même filière) de façon strictement identique

En France, le principe méritocratique n'est pas seulement un principe mobilisé au service de l'égalité des chances, comme c'est le cas en Angleterre. L'idéal méritocratique importe en lui-même, d'où sa mise en œuvre parfois formelle²¹⁸, notamment en matière de sélection. Le concours, invention de la France républicaine, n'est-il pas d'ailleurs une application formelle par excellence du principe méritocratique ? Chaque individu est tenu d'affronter un même jour, au même horaire, sur la même épreuve et dans les mêmes conditions objectivées de passation et d'évaluation, l'ensemble des autres candidats. Le baccalauréat est une autre illustration du formalisme des mécanismes de sélection en France²¹⁹. Dans ces deux exemples, le principe méritocratique se manifeste dans une stricte égalité de traitement, par laquelle tous les étudiants sont assujettis aux mêmes conditions de participation à la compétition. La logique d'égalité de traitement est cohérente avec l'égalité "corporatiste" caractéristique du système d'enseignement supérieur français : les étudiants ou les candidats aux études sont certes tous égaux entre eux mais à la condition d'appartenir à un même groupe d'étudiants, souvent une filière d'études (les étudiants des grandes écoles, ceux des universités, etc.). L'interprétation du principe méritocratique est ainsi tout autant localisée que pour le principe d'égalité.

C'est également la raison pour laquelle la France pousse à l'extrême cette égalité de traitement. Puisqu'elle ne préjuge pas des inégalités entre groupes d'étudiants, il importe qu'elle assure l'égalité la plus stricte possible au sein de chaque filière d'études. Cet objectif en devient si formel qu'il tend à faire oublier la finalité de l'égalité de traitement, à savoir assurer une compétition équitable. L'attachement sans faille aux concours des grandes écoles et au baccalauréat illustre ainsi combien le principe méritocratique comme égalité de traitement constitue en France au moins autant une fin en soi qu'un moyen d'atteindre une compétition juste. Cette interprétation du principe méritocratique, qu'on appellera ici républicaine²²⁰, ne relève pas uniquement des procédures de sélection. En matière d'insertion professionnelle (voir chapitre 5), les concours de la fonction publique reposent également sur cet idéal de l'égalité de traitement. En matière de formation (voir chapitre 6), le style éducatif privilégie une conception "bien ordonnée" de l'organisation des études, intégrant tous les étudiants au sein de processus d'apprentissage et de parcours d'études balisés, y compris par

²¹⁸ Aucune des deux logiques n'est exempte de défauts. A l'Angleterre à qui on pourrait reprocher une absence d'objectivité ou de formalisme, on pourra opposer en France la critique d'un manque de réalisme.

²¹⁹ Ce dispositif, non spécifique à la France, est peut-être moins emblématique au niveau international, mais il est bien plus répandu parmi la population.

²²⁰ Dans des termes proches à celui d'égalité de traitement, Renaut (2007) désigne la construction de l'égalité dans l'enseignement supérieur français comme une « non discrimination ». On préférera ici la conception d'égalité républicaine de traitement, car cette notion n'implique pas, contrairement à celle de « non discrimination » une réflexion sur l'existence de groupes potentiellement discriminés, idée peu répandue dans le contexte français comparativement à d'autres sociétés.

un cadre national des diplômes à l'Université. En matière de financement (voir chapitre 3), la centralisation des aides aux étudiants favorise une égalité de traitement au niveau national. Toutes les analyses mettent en exergue la profonde aversion française à l'inégalité de traitement des étudiants qui, sauf à toucher des filières différentes (voir *supra*), entrave l'idéal méritocratique.

L'autonomie comme aspiration (Ehrenberg, 2010)

L'alliance entre l'égalité "corporatiste" et le principe méritocratique comme égalité stricte de traitement semble rentrer en contradiction avec l'autonomie individuelle. La France s'inscrit en effet dans une logique d'« autonomie comme aspiration » (Ehrenberg, 2010) dans laquelle l'État libère l'individu, au sens où il le protège contre les mécanismes sociaux de domination. Dans cette conception durkheimienne de la société, l'individu est d'autant plus autonome qu'il est pleinement socialisé. En affranchissant l'individu de groupes particuliers, en l'émancipant de l'ordre traditionnel et en subordonnant le privé au public, l'État favorise la construction de l'individu comme citoyen autonome. Cette autonomie comme aspiration trouve une illustration saisissante dans la mise en équivalence des formations et des emplois, dont le lien, apparemment immuable entre les études en Histoire et le métier de professeur dans l'enseignement secondaire, présente un exemple limpide. Le contrat moral ressenti avec force par certains étudiants renvoie, au niveau institutionnel, à une incitation, désormais devenue une incantation, à promouvoir cette voie d'insertion. En matière de formation, les étudiants sont amenés à suivre des parcours normés et ce dans un cadre traditionnel (études à temps plein, en présentiel).

Même si cette autonomie comme aspiration prend sa source dans le régime académique des grandes écoles publiques, dont la formation mène traditionnellement à un emploi dans l'administration publique, ce modèle s'est imposé à une partie du monde universitaire et même, dans une moindre mesure, aux grandes écoles privées. A HEC, les parcours d'études sont relativement individualisés et les diplômes ne sont pas nationaux comme c'est le cas à l'Université. Pour autant, en termes d'insertion, l'obligation d'assumer sa noblesse scolaire sur le marché de l'emploi, à laquelle Bourdieu (1989) faisait déjà référence, ne relève d'aucune autre logique que celle d'un État qui, en régulant la relation entre formations et emplois, garantit l'émancipation des individus d'un ordre traditionnel et arbitraire.

Comme le souligne Ehrenberg (2010) – et peu importe le jugement normatif porté sur cette évolution –, l'autonomie a peu à peu évolué en France pour devenir une « condition » plutôt qu'une « aspiration ». Avec l'explosion des effectifs d'étudiants et la diversification des filières d'étude (voir chapitre 2), l'État n'assure désormais plus la mise en équivalence effective des diplômes et des emplois. Le cas des étudiants rencontrés en Histoire met en lumière l'incongruité de l'objectif d'une autonomie comme *aspiration* là où l'autonomie,

devenue une *condition*, a transformé la norme d'adéquation en une injonction paradoxale dont les étudiants sont les premières victimes. Désormais beaucoup trop nombreux pour un nombre limité de postes dans l'enseignement, les diplômés en Histoire se voient encore incités par l'institution universitaire à devenir enseignant. Contraints d'aspirer à cette profession, ils n'ont pourtant guère leur chance dans la compétition qui y mène (voir chapitre 5).

La polarisation des conceptions de justice en fonction des filières d'études

S'il semble plus difficile de déterminer une conception de justice unifiée et cohérente en France, c'est parce que plusieurs logiques se confrontent au sein du système d'enseignement supérieur. L'analyse des deux études de cas illustre ce diagnostic. A HEC, le modèle identifié en Angleterre domine : égalité pragmatique des chances (en matière d'admission et de financement), autonomie individuelle (dans les parcours d'études et l'insertion professionnelle). A l'université Paris 13, c'est bien plutôt une articulation des logiques universaliste et académique qui s'impose, entre une valorisation de l'égalité des droits et de l'autonomie de l'apprenant. Cette polarisation est la conséquence de l'interprétation localisée des principes d'égalité et de mérite dans l'enseignement supérieur (voir *supra*).

La tension permanente entre les conceptions de justice se traduit par une distanciation parfois forte entre les principes et les pratiques au sein d'une filière d'études, notamment dans les universités. La logique universaliste s'y confronte avec la perspective académique (issue des grandes écoles publiques) et la logique marchande (issue des grandes écoles privées). Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les étudiants à l'Université perçoivent les avantages et les inconvénients de chacun de ces modèles de justice (autonomie individuelle *vs.* autonomie vis-à-vis du marché du travail ; égalité des droits *vs.* égalité des chances). Dès lors, ils alternent constamment entre, d'un côté, la critique d'un système qui ne répond pas à leurs attentes et, de l'autre côté, la défense d'un système qui les protège de certaines difficultés. Cela est particulièrement vrai dans la relation formation-emploi, où les étudiants croient au rôle protecteur des titres scolaires vis-à-vis des employeurs et des difficultés sur le marché de l'emploi, jusqu'à ce qu'ils découvrent la part de fiction de cette croyance (voir chapitre 5). C'est probablement dans les universités françaises que le tiraillement entre les conceptions de justice est le plus prégnant, ce qui pourrait bien expliquer que leurs étudiants soient également les plus intensément confrontés à des injonctions paradoxales permanentes.

V. Conclusion

Dans chacun des trois pays, la forme d'expérience étudiante, les principes d'organisation des études et la conception de justice dans l'enseignement supérieur s'articulent d'une façon singulière. Il semble bien que ces trois traits des systèmes d'enseignement supérieur soient fortement interdépendants, tout comme la « configuration universitaire » identifiée par Musselin (2001) en matière de gouvernance universitaire en France²²¹. S'il semble encore trop tôt pour bien cerner de telles configurations (au niveau de la formation et non de la gouvernance en ce qui nous concerne), l'analyse tend à montrer que l'ensemble des expériences, des institutions et des représentations "fait système". En Angleterre, la conception de justice, associant mérite et autonomie, se combine utilement avec une logique foncièrement marchande des mécanismes sociaux et une expérience étudiante marquée par le *student learning*. En Suède, la quête de l'autonomie et de l'égalité sociale s'articule parfaitement avec un modèle universaliste et une expérience des études vouée au développement personnel. En France, la recherche d'une stricte égalité de traitement s'accommode bien d'un modèle sous influence du régime académique et dans lequel les étudiants s'inscrivent dans une logique principalement stratégique.

En matière de formes d'expérience des études, les étudiants ordonnent différemment leurs logiques d'action en fonction du contexte national encore plus que de leur formation d'origine. En Angleterre, ils vivent une expérience fondamentalement intégrée dans une communauté d'apprentissage, avec une logique de subjectivation qui prend le pas sur toute démarche stratégique. En Suède, trouver sa voie constitue la finalité principale des études, plaçant au second rang les logiques de projet et d'intégration. En France, c'est la recherche du projet professionnel ou, à défaut, du projet d'études qui prédomine sur les autres logiques d'action des étudiants. La logique d'intégration varie, elle, en fonction des établissements et la logique de subjectivation est largement déniée aux individus.

En matière d'organisation des études supérieures, le système suédois répond bien à l'idéal-type universaliste. L'Angleterre, pays pour lequel Verdier (2008) avait identifié un régime marchand avec un tropisme universaliste et académique, semble ici largement formatée par la logique de marché. Le système français s'inscrit dans une articulation bien plus complexe des régimes académique, marchand et universaliste, mais il demeure, au moins dans les représentations sociales, dominé par le régime académique, qui vise à former les élites de la

²²¹ Afin d'analyser cette configuration universitaire, l'auteure articule trois questionnements provenant d'horizons disciplinaires variés : la sociologie du travail, en particulier l'étude de la profession universitaire, la sociologie de l'action publique en identifiant le rôle de la tutelle, et la sociologie des organisations visant à caractériser le fonctionnement des universités. Finalement, dans notre recherche, nous avons également croisé plusieurs territoires disciplinaires : une sociologie de l'expérience, ici des étudiants, une sociologie de l'action publique au travers de l'organisation institutionnelle et normative des systèmes d'enseignement supérieur, et une sociologie appliquée des théories philosophiques de la justice.

Nation²²². Par ailleurs, les trois pays sont confrontés à une évolution récente vers le modèle marchand, probablement sous l'influence du référentiel néo-libéral, dont on peut observer des indices dans les trois sociétés : la démultiplication des droits de scolarité et l'inquiétude accrue pour la professionnalisation des étudiants en Angleterre ; le recul relatif de la social-démocratie en matière de financement, de sélection et de parcours d'études en Suède ; l'accroissement de la part des formations privées en France.

En matière de conceptions de justice, chaque société articule l'égalité, le mérite et l'autonomie de manière similaire. Ainsi, deux de ces trois principes – différents dans chaque société – prévalent sur le troisième qui, réinterprété au profit des deux premiers, contribue à confirmer leur prééminence. Mobilisé *a minima* voire à l'opposé de sa signification usuelle, ce dernier principe ne sert qu'à renforcer, comme un faire-valoir, la mise en œuvre du couple formé par les deux premiers. En Angleterre, le principe méritocratique est consacré comme un moyen au service de l'égalité des chances et de l'autonomie individuelle, la recherche d'égalité au sens de *diversity* ne contribuant qu'à confirmer l'objectif libéral de la conception de justice. En Suède, l'autonomie est plébiscitée et se traduit par la quête d'une stricte égalité sociale. Le mérite, interprété comme *lagom*, s'apparente à une légitimation de la visée égalitaire. En France, la conception de justice s'emploie à assurer l'égalité "corporatiste", c'est-à-dire l'égalité entre les étudiants d'une même filière et l'inégalité entre les étudiants de filières différentes – et à garantir le principe méritocratique via l'égalité stricte de traitement. Quant à l'autonomie comme *aspiration*, elle ne formule en réalité aucun autre objectif que celui de stricte égalité de traitement, qui forme la base solide des idéaux égalitaires et méritocratiques en France.

Ces trois conceptions de justice dans l'enseignement supérieur procèdent de modèles plus larges de justice sociale. Le modèle anglais est foncièrement rawlsien. Il ne convient pas tant pour l'État de protéger les individus et d'assurer les risques sociaux, même s'il le préconise dans certains cas, que de donner la liberté à chacun de gérer sa vie tout en organisant une compétition équitable pour les places scolaires et les positions sociales. En Suède, la conception de justice s'inscrit dans la théorisation de l'idée de justice par Sen. Il s'agit bien d'accorder à l'individu la possibilité de définir sa propre vie, les études supérieures représentant un des moyens au service de cette logique de développement personnel. Enfin, le modèle français de justice est porté par l'idéal républicain. A ce titre, il puise sa source dans une vision durkheimienne de la société. Tout comme la « vraie liberté individuelle » est, au sein *De la division du travail social* (Durkheim, [1893] 1967), le produit d'une réglementation, le monde scolaire français voue un culte à l'égalité de traitement en tant que

²²² Ce résultat n'a rien d'étonnant. Nous avons abordé ici une petite partie du système scolaire – l'enseignement supérieur –, mais lorsque l'on se penche sur le modèle éducatif français dans son ensemble, les chercheurs s'interrogent sur son « élitisme républicain » (Baudelot et Estabiet, 2009) ou sa fonction de « machine à trier » (Cahuc, Carcillo *et al.*, 2011).

fondement certes de la méritocratie scolaire mais également de l'autonomie comme protection.

Au fond, à la croisée de ces formes d'expérience des études, de ces principes d'organisation des études supérieures et de ces conceptions de justice, ne retrouve-t-on pas des modèles sociétaux plus larges ? Par exemple, en Angleterre, une forme d'expérience étudiante libre mais focalisée sur l'acquisition du capital humain, un système de formation qui fonctionne sur les principes d'un marché, et une justice rawlsienne, n'est-ce pas ce qui pourrait caractériser un modèle libéral des études supérieures ? A l'instar des modèles d'État-providence (Esping-Andersen, [1990] 1999), ce sont bien des configurations éminemment libérale en Angleterre, corporatiste en France et sociale-démocrate en Suède qui ont émergé au fur et à mesure de l'analyse des matériaux. Ceux-ci se manifestent dans l'enseignement supérieur par l'histoire de la massification, la construction progressive de la segmentation des filières et de la structure des diplômes, mais également des institutions en aval (l'école secondaire) et en amont (le marché du travail) de l'enseignement supérieur. L'influence est probablement réciproque entre le modèle social national et une de ses parties, à savoir le système d'enseignement supérieur. La société exerce certes une influence sur le fonctionnement des études supérieures, mais le fait qu'une moitié des jeunes générations passent désormais par cette étape de socialisation suggère que l'enseignement supérieur n'est pas sans effet sur la société elle-même.

Cela ne manque pas d'interroger plus particulièrement le cas français. En effet, le modèle français d'enseignement supérieur est incontestablement singulier. L'expérience étudiante n'y embrasse guère, pour nombre d'étudiants rencontrés, les trois dimensions – vocation, projet et intégration – identifiées par Dubet (1994a). En particulier, le cas des étudiants en formation générale à l'Université semble problématique. Autre spécificité française, la multiplicité des filières d'études (universités, écoles, STS, IUT, et institutions diverses et variées) se traduit par la combinaison la plus complexe des régimes d'action publique. Les conceptions de justice ne paraissent guère moins localisées. Cette disparité des expériences, des institutions et des représentations semble ainsi constitutive du modèle français.

Conclusion générale

Notre enquête a cherché à analyser la signification sociale que peut prendre la justice dans le contexte des études supérieures. En empruntant aussi bien à la sociologie de l'expérience qu'aux théories de l'action publique et qu'à la philosophie appliquée de la justice, il s'agissait de dépasser une vision normative de la définition de ce qui est juste, bien souvent limitée à la seule analyse des inégalités d'accès aux études selon l'origine sociale. En complément des travaux portant sur les inégalités dans l'enseignement supérieur, ce travail s'est attaché à identifier les conceptions de justice – largement implicites – qui fondent la légitimité de ces inégalités, ainsi que les mécanismes sociaux qui contribuent à mettre en acte cette recherche de justice sur quatre dimensions cruciales pour les étudiants : le financement des études, les mécanismes de sélection et d'admission, l'accès à l'emploi et, enfin, les modalités de formation. A cette fin, cette recherche s'est constamment employée à mettre les expériences individuelles des étudiants au regard de l'agencement d'institutions et de normes sociales, qui fonde l'organisation propre à chaque système d'enseignement supérieur. A l'image du dernier chapitre, trois enseignements majeurs peuvent être tirés de cette recherche.

Ce qu'étudier veut dire

Au terme de cette recherche, il semble désormais possible d'acter qu'il existe d'autres formes d'expérience étudiante que celle qui concerne principalement les jeunes Français, dans laquelle l'étudiant se focalise intensément sur une logique de projet, en vue d'assurer, avant tout, son insertion professionnelle.

En Angleterre, les étudiants aspirent non seulement à une transmission par l'enseignement formel mais également à une formation qui englobe l'ensemble de la vie sociale à l'Université et au-delà. A cette fin, ils s'investissent intensément dans leur établissement jusqu'à faire corps avec leur communauté universitaire. Dans cette perspective, étudier, c'est se sentir reconnu et se forger ainsi une identité sociale. Les étudiants sont certes tous portés par une même volonté d'apprendre (*learning*), mais leur expérience varie considérablement selon leur origine sociale et le type d'université. En particulier, les "choix" des étudiants en matière de parcours, de disciplines ou encore de modes d'études sont notamment dictés par de puissants mécanismes de ségrégation sociale et de segmentation universitaire. A l'expérience uniforme de l'étudiant traditionnel observé à l'université d'Oxford s'oppose l'expérience bien plus éclatée des étudiants aux caractéristiques sociodémographiques très variées de l'université de l'Est de Londres.

En Suède, étudier représente une activité sociale parmi d'autres. Les études ne sont pas associées à une période particulière de la vie et chaque individu combine sa période de formation avec un emploi salarié, une activité bénévole, ou encore une vie de famille. Être étudiant ne confère ni statut ni identité forte, c'est pourquoi poursuivre des études n'est guère un enjeu d'intégration dans un milieu social (Angleterre) ou d'insertion dans l'emploi (France). Les étudiants suédois s'inscrivent dans une logique d'épanouissement personnel, les études leur permettant de trouver leur voie tout au long de la vie. L'enjeu est alors de partir à la quête de sa "vocation". Cette perspective est prégnante au collège universitaire de Södertörn. Même dans l'école de commerce de Stockholm, filière où la reproduction sociale des élites est la plus forte en Suède, cette logique vocationnelle est latente chez la plupart des étudiants.

En France, les études supérieures s'inscrivent dans une période de la vie dont on pourrait dire qu'elle est presque, pour une partie de la jeunesse, statutairement dédiée à cette activité sociale. Les étudiants entretiennent un rapport aux études marqué par un objectif crucial : trouver un premier emploi. Dans cet objectif, les étudiants français déploient une véritable logique stratégique avant, pendant et à la sortie de leurs études. Il importe de se projeter, d'envisager son avenir professionnel. Pour ce faire, les filières d'études ne donnent pas toutes les mêmes armes à leurs étudiants. Si l'insertion professionnelle ne pose guère de difficulté à HEC, les étudiants en Histoire à l'université Paris 13 vivent une expérience étudiante caractérisée par une injonction paradoxale à l'insertion professionnelle, de laquelle ils ne parviennent pas fréquemment à s'échapper.

Ce travail a ainsi permis d'établir que, les études constituant une période de la vie, quasiment statutairement dédiée à la formation initiale, le souci de l'insertion professionnelle prime, en France, sur toute autre fonction sociale des études supérieures. Or, tel n'est pas la règle, ni en Suède, où les études, ne représentant qu'une activité sociale parmi d'autres, relèvent d'une quête d'épanouissement personnel, ni en Angleterre, où les étudiants aspirent à apprendre de leurs études, expérience qui englobe la formation mais également l'ensemble de la vie sociale à l'Université et au-delà de ses murs.

Vers l'analyse des « configurations universitaires des études » ?

Au sein de chaque pays étudié, la forme d'expérience étudiante s'inscrit dans un système d'enseignement supérieur particulier. En effet, dans chaque pays, l'expérience des étudiants est tributaire de l'organisation des études et de la conception de justice. Ces éléments forment un ensemble relativement cohérent, dans lequel il n'est guère possible de faire évoluer un des trois piliers (justice, organisation ou expérience) sans profondément affecter les deux autres. Ne pouvons-nous pas y déceler, à l'image de la configuration universitaire française mis en

lumière par Musselin (2001) en matière de gouvernance, des « configurations universitaires des études » ?

En Angleterre, la logique marchande, constitutive du système d'enseignement supérieur, contribue à forger cette forme d'expérience étudiante. Le fonctionnement comme un marché garantit à tous une large autonomie matérielle, un choix étendu de formations supérieures et une palette variée d'emplois à la sortie des études. En retour, il exige la responsabilité des individus, financière d'abord puisqu'il convient d'assumer soi-même une grande partie du coût de la formation, mais également scolaire et professionnelle, dès lors que chacun est tenu de décider de son orientation et de s'armer au mieux, en vue de se confronter au véritable marché des compétences que constitue le processus d'accès à l'emploi en Angleterre. Le fonctionnement du système anglais s'inscrit pleinement dans une conception de justice valorisant l'application pragmatique du principe méritocratique et l'autonomie individuelle. Le principe d'égalité comme *diversity* constitue, quant à lui, le faire-valoir des deux autres. Ainsi en va-t-il du système anglais qui relie les étudiants au sein d'une communauté universitaire forte, fonctionnant sur un modèle marchand qui se donne comme objectif d'atteindre la compétition la plus équitable possible.

En Suède, la forme d'expérience étudiante est enracinée dans un système profondément universaliste dans son fonctionnement. Cette logique s'applique à toutes les dimensions de l'enseignement supérieur, des bourses universelles aux procédures de sélection, en passant par la distribution salariale dans la société. Tout concourt à développer un sentiment puissant d'uniformité procédurale et d'égalité administrative des étudiants. La conception de justice est à l'image de l'organisation du système. Elle inscrit l'autonomie des étudiants au cœur de ses préoccupations, mais toujours au service d'une stricte égalité des citoyens. Le mérite n'est qu'un principe de justice tout à fait subalterne et, s'il convient de l'appliquer puisqu'il assoit la légitimité des sociétés démocratiques modernes, c'est avec tact et mesure. Finalement, le système suédois rend compte d'un modèle ordonné autour d'individualités autonomes, insérées dans un cadre organisationnel uniforme qui vise l'égalité sociale entre les citoyens.

En France, l'expérience étudiante, imprégnée par l'enjeu de l'insertion professionnelle, se déroule dans un cadre globalement élitiste où l'École se situe au cœur des mécanismes sociaux. On rencontre les illustrations les plus claires de cette logique dans l'idéal d'adéquation formation-emploi ou dans l'organisation des parcours, réglés comme du papier à musique. Pour autant, chaque secteur de l'enseignement supérieur répond également à des normes relativement différentes d'organisation, expliquant ainsi la variété du système de financement, des mécanismes de sélection, ou encore des processus d'insertion professionnelle. En résulte une conception de justice singulière, qui varie également en fonction des filières d'études. Pour autant, on y retrouve un même souci d'assurer, au nom de la République, une stricte égalité de traitement des étudiants. Dans cet objectif, le principe méritocratique est mis en œuvre avec un formalisme extrême. Le principe d'autonomie,

interprété comme une libération des travailleurs vis-à-vis de leur employeur, est lui entièrement solidaire de la stricte égalité de traitement. Finalement, le système français se structure autour d'étudiants à la logique stratégique prégnante, pris dans des processus scolaires élitistes et dans une conception idéalisée de l'égalité républicaine.

Ces trois systèmes contemporains d'enseignement supérieur s'inscrivent dans des contextes historiques et sociétaux singuliers. En particulier, la construction séculaire des universités (Drèze et Debelle, 1968) marque encore profondément le fonctionnement des systèmes actuels, que l'on pense aux réformes napoléoniennes en France ou à l'impact de Humboldt sur le système suédois. Si chaque modèle universitaire national a évolué sous l'influence d'autres modèles, les emprunts réalisés sont toujours insérés dans un cadre déjà existant, si bien qu'ils renforcent parfois certains traits nationaux (Charle et Verger, 2012). Les systèmes français, anglais et suédois s'inscrivent dans des cadres sociétaux en dépit de tendances communes aux trois systèmes d'enseignement supérieur (massification de l'enseignement supérieur, mise en concurrence des universités au niveau mondial, etc.) qui influencent les formes d'expérience étudiante. En Angleterre, la démocratisation du supérieur a mis à mal la recherche de l'expérience traditionnelle des études. En France et en Suède, ce phénomène est encore plus ancien. Pour autant, la mondialisation n'entraîne pas la transformation de systèmes nationaux en un modèle unique où les institutions et les représentations sociales convergeraient. L'Angleterre conserve son caractère individualiste et libéral, intégrant les étudiants dans des cadres communautaires robustes. La Suède demeure un pays individualiste orienté vers la quête de l'égalité. La France n'a pas cessé d'être le pays de l'individualisme d'État dans lequel on attend de la formation qu'elle protège les individus et leur donne une place.

La nature éminemment sociale de la justice dans l'enseignement supérieur

Restituer les injustices dénoncées par les acteurs sociaux constitue une activité ordinaire des sociologues. La révélation de ces injustices semble parfois évidente et naturelle, comme si, en définitive, la justice était la chose la plus partagée entre les acteurs sociaux. C'est probablement vrai, en partie, au sein de chaque société – quoique le système d'enseignement supérieur français en soit précisément un relatif contre-exemple – qui définit de façon singulière ce qui est considéré comme injuste. S'il importe de s'engager dans une position surplombante sur ces questions, c'est bien parce que la caractérisation des inégalités comme injustes dans l'enseignement supérieur s'assoit sur une conception particulière de la justice. Les idéaux mobilisés par les individus et les politiques publiques peuvent certes probablement être résumés à quelques principes – comme le mérite, l'égalité et l'autonomie – mais ils sont hiérarchisés, articulés et interprétés de manière diverse en fonction des pays. Les acteurs sociaux sont pris dans des mécanismes sociaux, qui contribuent certes à la mise en œuvre de la justice, mais qui n'en sont pas moins l'objet de critiques, compte tenu de la tension inhérente à toute tentative de parvenir à un système parfaitement équitable.

En Angleterre, l'autonomie des individus constitue une *condition* à laquelle les étudiants ne peuvent guère échapper. Chaque étudiant est tenu d'être responsable de lui-même et de ses décisions, l'État s'assurant que les individus puissent exercer leur liberté dans une compétition équitable. Reste que les mécanismes sociaux jouent à plein, lorsque les étudiants sont amenés à "choisir" leur destin. Le principe méritocratique constitue un moyen au service de l'égalité des chances et non une fin en soi. L'importance prise par la notion de *worth*, valorisant dès lors la recherche d'un potentiel dans la personnalité même des individus, témoigne de la mise en œuvre pragmatique du principe méritocratique : le mérite ne vaut que s'il est mesurable. Enfin, l'égalité, interprétée comme *diversity*, ne contribue qu'à confirmer l'objectif libéral de la conception de justice. S'il existe une égalité, c'est bien celle de l'égalité de tous à entrer dans une compétition, où chacun est théoriquement libre et placé sur un même pied d'égalité.

Le système suédois vise l'égalité sociale au service du développement de la *citoyenneté*. Toutes les formations, toutes les destinées, tous les parcours sont considérés comme strictement équivalents. Cet idéal égalitaire n'en connaît pas moins des restrictions dans la réalité, quelques établissements, dont l'école de commerce de Stockholm, offrant à leurs étudiants un avenir sans commune mesure avec les autres établissements. Ce faisant, l'autonomie représente un *droit*, et articule l'autonomie individuelle des étudiants à choisir réellement leur propre avenir avec une autonomie sociale qui protège l'individu contre l'arbitraire. Quant au mérite, il est retraduit, par la logique du *lagom*, en une sorte de mérite reconnu au niveau du groupe, laissant dès lors peu de place au mérite individuel.

En France, le principe méritocratique est mis en œuvre de façon formelle, via l'objectif d'égalité de *traitement*. Le traitement identique de tous les individus garantit ainsi la compétition équitable. Il n'est pas déraisonnable d'imaginer que c'est dans cet idéal, difficilement applicable, que se nichent les mécanismes sociaux creusant les inégalités en France. En dérive une égalité *corporatiste*, qui assure l'égalité entre les étudiants d'une même filière et maintient les différences entre les étudiants de filières différentes. Cet équilibre permet ainsi de combiner, au sein de chaque filière, l'égalité de résultats avec l'égalité des chances entre les étudiants. L'autonomie recherchée en France relève, elle, d'une *protection* des individus contre l'arbitraire. Pour l'essentiel, cet objectif contribue à légitimer la poursuite de l'égalité de traitement, et ne contrevient pas à l'idéal corporatiste, tant que les acteurs sociaux restent protégés au sein de chaque filière.

Au fond, l'école est dans la société et elle mobilise la conception de la justice sociale qui est au cœur de la société. Dans l'enseignement supérieur, l'arbitrage entre les principes de justice que sont l'autonomie, l'égalité et le mérite semble bien conduire à en délaisser un parmi les trois. Ainsi, le modèle anglais reste très peu égalitaire même s'il promeut intensément l'égalité des chances. Les étudiants suédois n'arrivent guère à faire valoir leurs mérites individuels dans un contexte social profondément égalitaire. Quant à la France, elle ignore largement la

demande d'autonomie des étudiants. Mais tout cela n'a finalement que peu d'importance dans chacune de ces sociétés. Les étudiants français sont à peine plus critiques du manque d'autonomie, que leurs camarades anglais face à la disparité de leurs expériences et que les étudiants suédois devant la modeste prise en considération des mérites individuels. Avec plus de force encore, c'est bien davantage l'idéal dominant de chaque modèle qui contribue à fabriquer la cohésion sociale, à façonner les expériences des étudiants et à forger l'univers normatif des sociétés. L'Angleterre croit à la liberté individuelle, la Suède idéalise l'égalité sociale des individus et la France tient plus que tout à son imaginaire méritocratique. Chaque société se trouve imprégnée par ce principe de justice hégémonique. Si un principe est systématiquement exalté par une société, c'est, à l'image du mariage, "pour le meilleur et pour le pire". Le modèle de chaque société tire sa force de cet accord entre citoyens mais il ne perdure que tant que subsiste ce compromis. Tant que le décalage entre le récit politique et la réalité sociale ne devient pas un gouffre béant, le mythe d'un enseignement supérieur juste demeure crédible.

Limites et perspectives de recherche

Naturellement, il convient de garder à l'esprit les limites de cette recherche. En retenant deux formations supérieures singulières, l'ensemble des filières d'études n'a pu être analysé. Nul doute que la prise en compte d'autres filières – par exemple une grande école publique, une STS ou un IUT en France, et une université moyennement sélective en Angleterre – aurait probablement permis de nuancer les résultats. D'ailleurs, si les formations retenues dans cette étude étaient *a priori* comparables, elles ne constituent pour autant pas toujours des « équivalents fonctionnels » au sens de l'analyse sociétale²²³. On ne peut pas non plus imaginer que les résultats n'auraient pas varié, même modérément, si l'on avait retenu des disciplines²²⁴ ou des établissements différents. De ce point de vue, l'étude d'autres filières compléterait utilement cette enquête.

Par ailleurs, la présentation des résultats de l'étude pourrait laisser croire que le fait d'appartenir à une société constitue le déterminant de tous les comportements sociaux. Il ne faut pas voir dans le clivage sociétal un facteur causal et déterministe surplombant les individus. Comme le suggère Van de Velde (2008) au terme de sa recherche comparée sur la jeunesse en Europe, la prédominance du contexte sociétal sur les destins individuels « n'est pas le produit direct d'une catégorisation descriptive, mais plutôt du choix de ces sociétés, représentatives pour chacune d'entre elles de configurations sociales et culturelles » (p. 14),

²²³ De ce point de vue, l'université d'Oxford serait probablement plutôt l'équivalent de l'École Normale Supérieure en France que de HEC.

²²⁴ Pour le cas de l'Angleterre, Jary, Edmunds *et al.* (2010) analysent ainsi, à partir d'une étude sur quinze sites universitaires dans trois disciplines (biologie, sociologie, gestion), combien les caractéristiques des étudiants, l'organisation du curriculum et le contexte institutionnel peuvent varier d'un établissement à l'autre, et d'une filière à l'autre.

ici susceptibles de favoriser un mode privilégié d'expérience et d'organisation des études.

Enfin, il paraît également déraisonnable de considérer les systèmes d'enseignement supérieur analysés comme le fruit d'une réalité immuable. Le poids accordé aux déterminants historiques pourrait laisser penser qu'une vision statique prédomine sur une perspective dynamique des systèmes d'enseignement supérieur. La relative cohérence, sur laquelle nous avons insisté, entre les institutions, les représentations et les expériences sociales dans un même pays n'empêche pas l'existence d'une dynamique réelle en cours et à venir. Si l'analyse historique permet de restituer la perspective de long terme qui contraint les systèmes nationaux, nul doute que l'organisation des études évoluent sensiblement. Avec eux, les formes d'expérience étudiante se transforment probablement plus rapidement que les conceptions de la justice sociale qui semblent, elles, plus stables dans le temps.

Cette enquête ouvre bien davantage de portes qu'elle n'apporte de réponses définitives : dans quelle mesure pouvons-nous parler de « convention d'éducation » (Verdier, 2008) dans l'enseignement supérieur » ou de « configuration universitaire » (Musselin, 2001) en ce qui concerne les formations supérieures ? A quel point ces modèles ou configurations sont-ils en cohérence avec d'autres questionnements comme, par exemple, les modèles familiaux, tant d'un point de vue institutionnel (Van de Velde, 2008) qu'anthropologique (Galland, 2006) ?²²⁵ Les conceptions de justice identifiées dans les trois pays, ne sont-elles pas également valables dans d'autres champs sociaux au-delà de l'enseignement supérieur (marché du travail, politiques sociales, etc.) ? Répondre à ces questions nécessite de compléter notre recherche par de nouveaux travaux. Tout d'abord, il serait opportun de reprendre les thématiques examinées ici, en les élargissant encore davantage à des analyses en termes d'action publique, de philosophie politique ou encore d'économie. Par ailleurs, si l'enquête ne porte ici que sur trois sociétés, de telles comparaisons qualitatives gagneraient à être étendues à un plus grand nombre de pays, permettant ainsi de développer une analyse typologique des conceptions de justice et, plus globalement, des systèmes d'enseignement supérieur²²⁶. Enfin, il serait utile de poursuivre, toujours de manière comparative, l'identification des spécificités françaises en matière de formes d'expérience et de conceptions de justice au sein d'autres champs sociaux que l'enseignement supérieur²²⁷. On pourrait par exemple s'intéresser aux travailleurs. Nul doute en effet que leurs expériences et les injustices ressenties, par exemple analysées en France par Dubet (2006), sont imbriquées dans une conception de justice singulière, et que la

²²⁵ Nous l'avons vu, les régimes marchand, universaliste et académique en matière d'éducation (Verdier, 2008) ne sont pas sans rappeler les modèles d'État-providence libéral, social-démocrate et corporatiste.

²²⁶ Dans cette optique, tout est une question d'équilibre entre le nombre de pays et l'ambition qualitative de la recherche : plus on retient de sociétés différentes, plus il est difficile de réaliser une comparaison suffisamment documentée

²²⁷ Le rapprochement des résultats présentés ici et de ceux de Van de Velde (2008) – sur des champs certes proches mais distincts (étudiants ou jeunes) – met bien en lumière la congruence potentielle des expériences individuelles à l'échelle d'une société.

comparaison de la situation française à d'autres cas étrangers établirait l'existence de conceptions de justice propres à chaque société.

Quel avenir pour le modèle français d'enseignement supérieur ?

Ces perspectives de recherche pour l'avenir ont en commun avec l'étude conduite ici d'interroger l'évolution du système d'enseignement supérieur français. Le recours désormais systématique au comparatisme en matière de politiques publiques – peu importe qu'on la juge bénéfique ou néfaste – a contribué à accroître l'intérêt des décideurs publics pour l'enseignement supérieur et la recherche. La première publication du classement de Shanghai en 2003 a probablement été un des éléments révélateurs de l'importance prise par ce mouvement de *benchmarking* en matière d'enseignement supérieur et de recherche. En effet, les systèmes de formation supérieure et de recherche sont considérés comme le fondement principal des processus d'innovation technologique et *in fine* comme un déterminant essentiel de la croissance économique. Quelles que soient les évolutions politiques à venir, cette pression durera au moins encore quelques années autour de trois types d'enjeux : des enjeux éducatifs, qui concernent directement les étudiants ; des enjeux politiques et moraux ; des enjeux institutionnels.

De manière tout à fait concrète, pour les étudiants se pose la question de l'évolution de la forme d'expérience étudiante marquée par le régime académique français. Aujourd'hui, le temps des études ne favorise pas les expérimentations et les adultes ne trouvent guère leur place dans ce cadre strictement scolaire. L'assimilation de l'expérience étudiante au temps de la jeunesse constitue un des facteurs structurels qui expliquent les difficultés des étudiants français. En filigrane, cette recherche permet de s'interroger sur l'opportunité de sortir de ce régime académique, en tirant les deux bouts d'une même ficelle. D'un côté, il s'agirait de déscolariser le temps des études, c'est-à-dire faire en sorte que les étudiants s'engagent, à côté de leur formation, dans d'autres projets personnels et professionnels. De l'autre, il conviendrait d'ouvrir plus largement les études supérieures aux adultes, c'est-à-dire permettre réellement aux individus de revenir dans une formation supérieure diplômante tout au long de la vie. Au regard des cas anglais et suédois, cet enjeu renvoie à des questions multiples en matière de financement – comment parvenir à rendre accessibles les formations supérieures tout en offrant une relative autonomie aux étudiants ? –, de sélection – comment dépasser la seule méritocratie scolaire ? –, d'insertion professionnelle – comment favoriser l'accès à l'emploi des diplômés sans faire reposer tout le poids de ce processus sur le titre scolaire ? – mais également de formation – comment bien intégrer les adultes dans le processus éducatif ? L'assimilation des études au temps de la jeunesse est concomitante à l'idée que les études supérieures sont au service de l'insertion professionnelle des jeunes. Cet objectif peut paraître tout à fait louable, mais les systèmes d'enseignement supérieur en Angleterre et en Suède ont bien d'autres finalités jugées plus importantes. Afin de valoriser d'autres buts, on gagnerait

probablement à remettre en débat le mouvement de professionnalisation, qui touche toutes les formations supérieures en France, et l'intégration de toutes les pratiques étudiantes (activités salariées ou associatives notamment) au sein du diplôme, qui risque d'accentuer encore davantage le poids du diplôme initial en France.

Derrière toutes ces questions, la conception de justice et le régime d'éducation, sur lesquels repose cette forme d'expérience, pourraient bien évoluer dans les prochaines années. En effet, faut-il le rappeler, la méritocratie scolaire pèse tout autant sur les étudiants que sur la jeunesse en général (Galland, 2009*b*). Par ailleurs, « penser qu'on a pu choisir [sa vie] est indéniablement une des grandes sources du sentiment d'être traité équitablement » (Forsé, Galland *et al.*, 2013). La conception de justice propre à l'enseignement supérieur français place ainsi toujours en tension la méritocratie scolaire et la recherche d'autonomie individuelle. Pour sortir de ses difficultés, vers quel modèle – libéral ou social-démocrate – le système français semble-t-il en passer d'évoluer ? Comme le souligne Verdier (2010), il existe clairement une tentation de s'orienter vers un modèle marchand valorisant strictement l'égalité des chances si l'on tient compte des réformes récentes. Dans le système d'enseignement supérieur français, les politiques publiques influencent peut-être davantage les idées que l'inverse (Musselin, 2000) : une évolution vers un système marchand pourrait ainsi contribuer à modifier en profondeur les représentations françaises sur la fonction sociale de l'enseignement supérieur. Pour autant, importer une politique publique à partir de dispositifs mis en œuvre à l'étranger paraît parfois compliqué. Cela semble être le cas en matière de financement des étudiants (Charles, 2012), mais ce diagnostic n'est probablement guère différent concernant d'autres politiques publiques. Ainsi, à l'image de l'Angleterre et de la Suède, pourrions-nous imaginer un système français où toutes les formations supérieures sélectionneraient sur la base de procédures similaires ? A défaut de transformer tout le système, il est vraisemblable qu'il s'incline vers un régime marchand ou social-démocrate. Du point de vue de la justice, il faudra alors décider vers quelle conception se diriger, et finalement trancher entre l'égalité des résultats (notamment des places sur le marché du travail) et l'égalité des chances (Dubet, 2010*a*).

Ces enjeux politiques ne sont pas seulement théoriques ; ils sont à relier au contexte institutionnel, d'où la nécessité de saisir comment ces évolutions se traduisent dans le cadre du système d'enseignement supérieur français. Ces enjeux s'inscrivent dans un contexte tout particulier, visant la réorganisation actuelle de l'enseignement supérieur français autour de l'Université. Cet objectif, globalement partagé par la plupart des décideurs publics, repose sur le *benchmarking* des pays de l'OCDE, dans lesquels les universités résident systématiquement au cœur du système d'enseignement supérieur et de recherche. Ce n'est guère le cas en France, compte tenu de la dualité dans la formation (avec les grandes écoles) et dans la recherche (avec les organismes de recherche). Dès lors, c'est bien à l'Université que se jouent les évolutions à venir, que cela concerne les frais de scolarité, les procédures de sélection, l'insertion professionnelle ou encore les parcours d'études.

Bibliographie

- Aamodt P. O., Kyvik S., 2005, « Access to higher education in the Nordic countries », in Palfreyman D., Tapper T. (eds.), *Understanding Mass Higher Education. Comparative Perspectives on Access*, Abingdon, Routledge Falmers.
- Abraham Y.-M., 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC », *Revue française de sociologie*, 48, 1, pp. 37-66.
- Actes de la recherche en sciences sociales, 2009, *Ecole ségrégative, école reproductrice*, 5, 180, 128 p.
- Adams M., Brown S. (Eds.), 2006, *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*, London, Routledge.
- Admissions to Higher Education Steering Group, 2004, *Fair admissions to higher education - recommendations for good practice* (Schwartz Review), Nottingham, UK, Department for Education and Skills (DES).
- Adnett N., McCaig C., Slack K., Bowers-Brown T., 2011, « Achieving 'Transparency, Consistency and Fairness' in English Higher Education Admissions. Progress since Schwartz? », *Higher Education Quarterly*, 65, 1, pp. 12-33.
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), 2009, *Rapport d'évaluation de l'Université Paris 13 - Paris Nord*.
- Agulhon C., 2007, « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, 54, pp. 11-27.
- Ainley P., 1994, *Degrees of Difference: Higher Education in the 1990s*, London, Lawrence & Wishart.
- Ainley P., 2003, « Towards a seamless web or a new tertiary tripartism? The emerging shape of post-14 education and training in England », *British Journal of Educational Studies*, 51, 4, pp. 390-407.
- Ainley P., 2008, « The varieties of student experience: an open research question and some ways to answer it », *Studies in Higher Education*, 33, 5, pp. 615-624.
- Ainley P., Allen M., 2010, *Lost generation. New strategies for youth and education*, London, Continuum.
- Ainley P., Cohen P., 2000, « In the country of the blind: Youth studies and cultural studies », in Pickford J. (ed.), *Britain. In Youth justice: theory and practice*, London, Cavendish, pp. 227-246.
- Albouy V., Wanecq T., 2003, « Les inégalités d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistiques*, 361, pp. 27-52.
- Alexandersson M., 2011, « Equivalence and choice in combination. The Swedish dilemma », *Oxford Review of Education*, 37, 2, pp. 195-214.
- Allen M., 2010, « The New Business Studies Generation », *SRHE day event*, University of Greenwich, 27th Jan 2010.

- Allen M., Ainley P., 2007, *Education make you fick, Innit?*, London, Tufnell Press.
- Allen J., van der Velden R. (eds.), 2007, *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Ambassade de France en Suède, 2010, « La formation initiale des professeurs en Suède », *Bulletins électroniques*, 18.
- Amrous N., Gruel L., Vourc'h R., 2005, *Les conditions de vie des étudiants de trois universités franciliennes : Cergy-Pontoise, Marne-la-Vallée et Paris 13*, Paris, Observatoire de la vie étudiante.
- Angelov N., Johansson P., Kennerberg L., 2008, *Välja fritt och välja rätt. Drivkrafter för rationella utbildningsval*, Stockholm, Statens Offentliga Utredningar, 2008:69.
- Archer L., 2007, « Diversity, equality and higher education: A critical reflection on the abuses of equity discourse within widening participation », *Teaching in Higher Education*, 12, 5/6, pp. 635-653.
- Archer L., Hutchings M., 2000, « 'Bettering Yourself'? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education », *British Journal of Sociology of Education*, 21, 4, pp. 555-574.
- Arrow K. J., 1973, « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, 2, 3, pp. 193-216.
- Arum R., Gamoran A., Shavit Y., 2007, « Inclusion and diversion in higher education: A study of expansion and stratification in 15 countries » in Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford (CA), Stanford University Press, pp. 1-35.
- Asplund R., Ben-Adbelkarim O., Skalli A., 2007, « An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education », *ETLA Discussion papers*, 1098.
- Auchet M., 2004, « La 'loi de Jante' et l'imaginaire social scandinave », *Nordiques*, 4, pp. 45-63.
- Audier F., 1997, « La fonction publique: un débouché majeur pour les plus diplômés », *Économie et statistique*, 304-305, pp. 137-148.
- Audier S., 2009, « Léon Bourgeois, l'Université et l'idéal républicain », *Revue du MAUSS*, 33, 1, pp. 35-37.
- Ball S. J., Davies J., David M., Reay D., 2001, « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 65-75.
- Barbier J.-C., 2008, *La longue marche de l'Europe sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Barel Y., 1988, « Un nouveau « corporatisme » », in Colas D. (dir.), *L'État et les corporatismes*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 19-43.
- Barnett R., 1994, *The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society*, Buckingham, the SRHE / Open University Press.

- Barone C., Ortiz L., 2011, « Overeducation among European University Graduates. A comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation », *Higher Education*, 61, pp. 325-337.
- Baudelot, C., Estabiet, R., 2009, *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- Bauer M., Bertin-Mouroit B., 1995, « La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites : la stabilité du modèle français », in Suleiman E., Mendras H. (dirs.), *Le recrutement des élites en Europe*, Paris, La Découverte, pp. 48-63.
- Baumrind D., 1967, « Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior », *Genetic Psychology Monographs*, 75, pp. 43-88.
- Beaud S., 2002, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Becker G. S., 1975, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bell D., 1972, « On Meritocracy and Equality », *Public Interest*, 29, pp. 29-68.
- Benadusi L., 2001, « Equity and Education. A critical review of sociological research and thought », in Hutmacher W., Cochrane D., Bottani N. (eds.), *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, pp. 25-64.
- Bennion A., Scesa A., Williams R., 2011, « The Benefits of Part-Time Undergraduate Study and UK Higher Education Policy: a Literature Review », *Higher Education Quarterly*, 65, 2, pp. 145-163.
- Berggren C., 2007, « Broadening recruitment to higher education through the admission system: gender and class perspectives », *Studies in Higher Education*, 32, 1, pp. 97-116.
- Bernstein B., 1971, *Class, codes and control: Theoretical studies toward a sociology of language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Blöss T., Erlich V., 2000, « Les nouveaux 'acteurs' de la sélection universitaire: les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41, 4, pp. 747-775.
- Boliver V., 2005, *Stratification of Higher Education in the United Kingdom*, Thesis in Sociology, University of Oxford.
- Bouffartigue P., 1994, « Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle », *Revue française de sociologie*, 35, 1, pp. 69-100.
- Bounakhla N., 2011, « Baisse des recrutements externes dans la fonction publique de l'État en 2009 », in Ministère du budget, des comptes publics, de la fonction publique et de la réforme de l'État, 2011, *Rapport annuel sur l'état de la fonction publique. 2010-2011. Politiques et pratiques de ressources humaines. Faits et chiffres*, Paris, La documentation française, pp. 161-167.
- Bourdieu P., 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, pp. 2-22.
- Bourdieu P., 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

- Bourdieu P., 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, pp. 58-63.
- Bourdieu P., 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Boltanski L., 1975, « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, pp. 95-107.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1968, « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, 9, hors-série, pp. 227-253.
- Bourgeois L., 2009, « Pour la renaissance de l'Université », *Revue du MAUSS*, 33, 1, pp. 38-46.
- Bradshaw D., 1985, « Transferable Intellectual and Personal Skills », *Oxford Review of Education*, 11, 2, pp. 201-216.
- Brennan J., Naidoo R., 2008, « Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice », *Higher education*, 56, pp. 287-302.
- Brennan J., Osborne M., 2008, « Higher education's many diversities of students, institutions and experiences and outcomes », *Research Papers in Education*, 23, 2, pp.179-190.
- Brennan J., Patel K., Tang W., 2009, *Diversity in the student learning experience and time devoted to study. A comparative analysis of the UK and European evidence*, London, Report to HEFCE by CHERI, Open University.
- Broady D., Heyman I., Palme M., 1997, « Le capital culturel contesté ? Étude de quatre lycées de Stockholm », in Broady D., Chmatko N., de Saint Martin M. (dirs.), *Formation des élites et culture transnational. Colloque de Moscou 27-29 avril 1996*, Paris/Uppsala, CSEC, École des Hautes Études en Sciences Sociales/SEC, ILU, Université d'Uppsala.
- Broady D., Palme M., 1992, « Le champ des formations de l'enseignement supérieur en Suède. Bilan de recherche » in de Saint Martin M., Gheorghiu M. D., (eds.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants*, Paris, CSE, CSEC, pp. 1-19.
- Bron A., Agélii K., 2000, « Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning », in Schuetze H. G., Slowey M. (eds.), *Higher Education and Lifelong Learners, International Perspectives on Change*, London, Routledge Falmer, pp. 83-100.
- Brown R., 2011, « The march of the market », in Molesworth M., Scullion R., Nixon E., *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, Abingdon, Routledge, pp. 11-24.
- Brown R., Carasso H., 2013, *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*, London, Routledge.
- Browne J., 2010, *An independent review of higher education & student finance. Securing a sustainable future for higher education*, consulté le 20 juin 2012 sur <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+hereview.independent.gov.uk/hereview//report>.
- Bynner J., 2000, « L'optimisme illusoire des jeunes anglais », *Revue de l'OFCE*, 72, 1, pp. 217-220.

- Cahuc P., Carcillo S., Galland O., Zylberberg A., 2011, *La Machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse*, Paris, Eyrolles.
- Callender C., 2006, « Access to Higher Education in Britain: The Impact of Tuition Fees and Financial Assistance », in Teixeira P., Johnstone B., Rosa M. J., Vossensteyn H. (Eds.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: a Fairer Deal?*, Dordrecht, Springer, pp. 104-132.
- Callender C., Jackson J., 2005, « Does the Fear of Debt Deter Students from Higher Education? », *Journal of Social Policy*, 34, 4, pp. 509-540.
- Calmand J., Epiphane D., Hallier P., 2009, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverses. Enquête 'Génération 2004'. Interrogation 2007 », *Notes Emploi Formation*, 43, Marseille, Céreq.
- Calmand J., Epiphane D., Jugnot S., 2010, « Les chiffres des lettres. L'accès à l'emploi des jeunes diplômés en lettres et sciences humaines », *Net.Doc*, 74, Marseille, Céreq.
- Cam P., 2009, « La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins », in Gruel L., Galland O., et Houzel G. (dirs), 2009, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 307-330.
- Casta A., 2010, « La nouvelle condition des étudiants anglais. Entre endettement et emploi », *Formation emploi*, 2010/2, 110, pp. 19-34.
- Centre for Higher Education Research and Information (CHERI) (with Open University et Hobsons Research), 2008, *Counting what is measured or measuring what counts? League tables and their impact on higher education institutions in England. Report to HEFCE*, Issues paper, April 2008/14, Bristol, UK, HEFCE.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), 2010a, *HEC. Concours d'admission directe 2009. Statistiques*.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), 2010b, *HEC. Concours d'admission 2009 sur classes préparatoires économiques et commerciales, et classes préparatoires littéraires. Statistiques*.
- Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP), 2011, *HEC. Concours d'admission 2010 sur classes préparatoires économiques et commerciales et classes préparatoires littéraires. Statistiques*, Paris, CCIP.
- Chapman B., 2006, « Chapter 25 Income Contingent Loans for Higher Education: International Reforms », in Hanushek E., Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, 2, pp. 1435-1503.
- Charle C., Verger J., 2012, *Histoires des universités. XII^e – XXI^e siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Charles N., 2012, « Les prêts à remboursement contingent au revenu : un système de financement des études importable en France ? », *Revue française de sociologie*, 53, 2, pp. 193-233.
- Charlot B., Glasman D., 1998, « Introduction », in Charlot B., Glasman D. (dir.), 1998, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 11-26.
- Chauvel L., 1998, *Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Chauvel L., 1999, « Existe-t-il un modèle européen de structure sociale ? », *Revue de l'OFCE*, 71, pp. 281-298.
- Cicchelli V., 2001, *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Clancy P., Goastellec G., 2007, « Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective », *Higher Education Quarterly*, 61, 2, pp. 136-154.
- Clark B. R., 1960, « The 'Cooling-Out Function in Higher Education », *The American Journal of Sociology*, 65, 6, pp. 569-576.
- Clément F., 2010, « De la nature des croyances collectives », *L'année sociologique*, 60, 1, pp. 63-91.
- Cliffordson C., 2004, « Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen », *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9, 1, pp. 1-14.
- Committee on Higher Education, 1963, *Report of the committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins* (Robbins Report) Cm 2154, London, UK, HMSO.
- Committee on Higher Education, 1997, *Higher education in the learning society: Report of the National Committee under Sir Ron Dearing* (Dearing Report), London, UK, HMSO.
- Conférence des grandes écoles (CGE), 2010, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*, consulté le 20 octobre 2011 sur http://www.cge.asso.fr/presse/CGE_LivreBlanc_OuvertureSociale_2010.pdf
- Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2011, *Les Grandes Écoles de la CGE. Diversité des origines et des profils*, Paris, CGE.
- Conférence des Présidents d'Université (CPU) / Caisse des Dépôts et Consignations (CDC), 2009, *La vie étudiante. Enjeux, pratiques émergentes et recommandations*, Paris, CPU/CDC.
- Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale (CERC), 2003, *Education et redistribution*, 3, Paris, La documentation française.
- Conseil de l'Europe, 2007, *Recommandation CM/Rec(2007)6 du Comité des Ministres aux États membres relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche*, consulté le 4 novembre 2011 sur <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282007%296&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>
- Constant B., [1806] 2011, *Principes de politique applicables à tous les gouvernements représentatifs : texte de 1806*, Berlin, De Gruyter.
- Convert B., 2010, « À quoi servent les disciplines universitaires ? Essai de typologie des filières universitaires à travers l'observation de cinq ans de parcours étudiants dans l'enseignement supérieur », in Cart B., Giret J.-F., Grelet Y., Werquin P. (dirs.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi. XVèmes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Relief.24, Marseille, Céreq, pp. 273-286.

- Copland G., Sachdev D., Flint C. (Eds.), 2008, *Unfinished business in widening participation. The end of the beginning*, London, Learning and Skills Network / Helena Kennedy Foundation.
- Cordazzo P., 2011, « Choix d'orientation, quelles réalités ? », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 93-104.
- Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Coulon A., Paivandi S., 2008, *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante, avril 2008.
- Couppié T., Giret J.-F., Lopez A., 2005, « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », in Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dirs.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, pp. 79-96.
- Couppié T., Giret J.-F., Lopez A., 2009, « Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes », in INSEE, *Formation et emploi. Edition 2009*, pp. 43-56.
- Courtioux P., 2010, « L'effet du système socio-fiscal sur les rendements privés de l'enseignement supérieur », *EDHEC Position Paper*, Lille, EDHEC.
- Crozier G., Reay D., Clayton J., Colliander L., Grinstaed J., 2008, « Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions - experiences of higher education », *Research Papers in Education*, 23, 2, pp. 167-177.
- Cunningham H., 2000, « Pourquoi les jeunes Anglais quittent-ils si tôt leurs parents ? », *Revue de l'OFCE*, pp. 207-215.
- Daun A., 1991, « Individualism and collectivity among Swedes », *Ethnos*, 56, 3-4, pp. 165-172.
- Daun A., [1989] 1999, *Swedish mentality*, University Park, PA / USA, The Pennsylvania State University Press.
- Dayan J.-L., 2009, « Où en est la "formation différée" ? », *La note de veille*, 160, Paris, Centre d'analyse stratégique.
- Deen J., 2007, *Higher education in Sweden*, IHEM Country report, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies.
- Deer C., 2003, *Higher Education in England and France Since the 1980s*, Oxford, Symposium.
- Department for Business, Innovation & Skills (DBIS), 2009, *Higher ambitions. The future of universities in a knowledge economy*, London, UK, DBIS.
- Department for Business, Innovation & Skills (DBIS), 2010, *Full-time Young Participation by Socio-economic Class. 2010 update*, London, UK, DBIS.
- Department for Business, Innovation & Skills (DBIS), 2011a, *Students at the Heart of the System*, White paper, London, UK, DBIS.
- Department for Business, Innovation and Skills (DBIS), 2011b, *Student Charter Group. Final Report*, London, DBIS.

- Department for Children, School and Families (DCSF), 2009, *Education and Training Statistics for the United Kingdom 2009*, London, UK, DCSF.
- Department for Education and Skills (DES), 2002, « Students in further and higher education: by type of course and gender, 1970/71-1997/98 », *Social Trends*, 30, London, DES.
- Department for Education and Skills (DES), 2003, *The Future of Higher Education*, London, UK, DES.
- Department for Education and Skills (DES), 2004, *Fair Admissions to Higher Education: Recommendations for Good Practice*, Admissions to Higher Education Steering Group, London, UK, DES.
- Department for Innovation, Universities & Skills (DIUS), 2009d, *Disabled Students and Higher Education*, Research Report, 09 06, London, UK, DIUS.
- Déquiré A.-F., 2007, « Le monde des étudiants : entre précarité et souffrance », *Pensée plurielle*, 14, 1, pp. 95-110.
- Dell W., 1987, « St Dominic's: an ethnographic note on a Cambridge College », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70, pp. 74-78.
- Desforges C., de Chalvron J.-G., 2008, *Rapport de la mission préparatoire au réexamen du contenu des concours d'accès à la fonction publique de l'État*, Inspection générale de l'administration, Paris, La documentation française.
- DesJardins S. L., 2002, « Understanding and using efficiency and equity criteria in the study of higher education policy », in Smart J.-C., Tierney W. G. (eds), *Higher education: Handbook of theory and research*, New York, Agathon Press, pp. 173-219.
- de Saint Martin M., Gheorghiu M. D., 1997, *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Actes du Colloque des 10-11 octobre 1996, Paris, MSH.
- Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), 2010a, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2010, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), 2010b, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, 4, édition 2010, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Draelants H., 2010, « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, 3, 1, pp. 337-356.
- Drèze J., Debelles J., 1968, *Conceptions de l'université*, Paris, Editions universitaires.
- Drèze J., Sen A., 2002, *India: Development and Participation*, Oxford, Oxford University Press.
- Dubar C., 2001, « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Education et sociétés*, 7, 1, pp. 23-36.
- Dubet F., 1994a, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, 35, pp. 511-532.
- Dubet F., 1994b, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet F., 1999, « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », in Meuret D. (éd.), 1999, *La justice du système éducatif*, De Boeck, Bruxelles, p. 177-193.

- Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dubet F., 2006, *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.
- Dubet F., 2007, *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte.
- Dubet F., 2009, *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.
- Dubet F., 2010a, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, La République des idées/Seuil.
- Dubet F., 2010b, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme », *Education et sociétés*, 25, 1, pp. 17-34.
- Dubet F., Duru-Bellat M., 2004, « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue française de pédagogie*, 146, pp. 105-115.
- Dubet F., Duru-Bellat M., Véré tout A., 2010, *Les Sociétés et leur école. Emprise des diplômes et cohésion sociale*, Paris, Seuil.
- Durkheim E., [1893] 1967, *De la division du travail social*, Paris, Les Presses universitaires de France, huitième édition, consulté sur http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail.html.
- Durkheim E., [1903] 1934, *L'éducation morale (Cours dispensé en 1902-1903 à la Sorbonne)*, Paris, Librairie Félix Alcan, consulté sur http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.html.
- Durkheim E., [1912] 2005, *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris Presses Universitaires de France, Quadrige 5ème édition.
- Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, La République des idées / Seuil.
- Duru-Bellat M., 2009, *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat M., Meuret D., 2009, *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Duru-Bellat M., Kieffer A., 2008, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1, pp. 123-157.
- Duru-Bellat M., Kieffer A., Mearelli-Fournier I., 1997, « Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs », *Sociétés contemporaines*, 26, pp. 45-72.
- Duru-Bellat M., van Zanten A., 2007, *Sociologie de l'école*, 3^{ème} édition, Paris, Armand Colin.
- d'Iribarne P., 1989, *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Seuil, Paris.
- d'Iribarne P., 2006, *L'Etrangeté française*, Paris, Seuil.
- d'Irsay S., 1935, *Histoire des universités françaises et étrangères. Tome II. Du XVIème siècle à 1860*, Paris, Auguste Picard.
- Ehrenberg A., 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.

- Ehrenberg A., 2010, *La société du malaise. Le mental et le social*, Paris, Odile Jacob.
- Endrizzi L., 2011, « Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique », *Dossier d'actualité veille et analyses*, 64, Lyon, Institut français de l'éducation.
- Englund T., 1986, *Curriculum as a political problem*, Stockholm, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 25.
- Englund T., 2005, « The discourse on equivalence in Swedish education Policy », *Journal of Education Policy*, 20, 1, pp. 39-57.
- Erikson R., Jonsson J. O., 1996, *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, Westview Press.
- Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- Erlich V., 2011, « Des mobilités internationales inégalitaires : les effets de composition par filière », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 137-148.
- Esping-Andersen G., [1990] 1999, *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Eurostudent, 2009, *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*, Brussels, Eurostat.
- Eymard-Duvernay F., 2008, « Justesse et justice dans les recrutements », *Formation emploi*, 101, pp. 55-69.
- Fave-Bonnet M.-F., Clerc N., 2001, « Des 'Héritiers' aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherche », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 9-19.
- Felouzis G., 1997, « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, 119, pp. 91-106.
- Filippakou O., Salter B., Tapper T., 2012, « Higher education as a System. The English Experience », *Higher Education Quarterly*, 66, 1, pp 106–122.
- Finch S., Jones A., Parfremment J., Cebulla A., Connor H., Hillage J., Pollard E., Tyers C., Hunt W., Loukas G., 2006, *Student Income and Expenditure Survey 2004/05*, DES Research Report, 725, Department for Education and Skills, London.
- Fondeur Y., Sauviat C., 2004, « Le conseil en management : un secteur 'école' ? », *Travail et Emploi*, 97, pp. 93-104.
- Forneng S., Lind I., Nybom T., 2011, *En svensk universitetsranking – 2010*, URANK.
- Forsé M., Galland O., Guibet-Lafaye C., Parodi M., 2013, *L'égalité. Une passion française ?*, Paris, Armand Colin.
- Forsé M., Parodi M., 2004, *La priorité du juste. Eléments pour une théorie des choix moraux*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Forsé M., Parodi M., 2006, « Justice distributive. La hiérarchie des principes selon les Européens », *Revue de l'OFCE*, 98, 3, pp. 213-244.
- Fosse-Poliak C., 1991, « L'accès à l'enseignement dérogatoire supérieur - les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, 32, 4, pp. 551-575.

- Fournié D., Guitton C., 2008, « Panorama sectoriel de la relation formation-emploi. Une exploitation des portraits statistiques de branche », *Notes Emploi Formation*, 31, Marseille, Céreq.
- Gadrey J., 2003, « Modèle nordique vs. Modèle anglo-saxon », *L'Économie politique*, 19, 3, pp. 72-89.
- Galland O., 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Galland O., 2001, « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, 42, 4, pp. 611-640.
- Galland O., 2006, « Devenir adulte en Europe : un regard anthropologique », in Bidart C. (dir.), *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-35.
- Galland O., 2009a, « Autonomie, intégration et réussite universitaire », in Gruel L., Galland O., Houzel G. (dirs.), 2009, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 349-380.
- Galland O., 2009b, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, Armand Colin.
- Galland O., 2011, « Les étudiants et la qualité de leurs études », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 151-165.
- Gateaud G., 2010, « Les étudiants dans les écoles de management reconnues à diplôme visé en 2009-2010. Augmentation continue des effectifs », *Note d'information*, 10.00, Paris, DEPP, MESR.
- Gayraud L., Agulhon C., Bel M., Giret J.-F., Simon G., Soldano C., 2009, « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », *Net.Doc*, 59, Marseille, Céreq.
- Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C., 2011, « Université. Les défis de la professionnalisation », *Notes Emploi Formation*, 46, Marseille, Céreq.
- Gensbittel M.-H., 1996, « La formation professionnelle initiale : histoire, acteurs et enjeux », *Éducation et formations*, 45, pp. 11-20.
- Gellert C., 1991, « The Emergence of Three University Models, Institutional and Functional Modifications in European Higher Education », *EUI Working Papers in European cultural studies*, 91/5, Florence, European University Institute.
- Gellert C., 1993, « Structures and Functional Differentiation, Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe », in Gellert C. (ed.), 1993, *Higher education in Europe*, Avon, Bookcraft Ltd.
- Giddens A., 1994, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Giddens A., 1998, *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity Press.
- Giret J.-F., Goudard M., 2010, « Mesure des effets établissement sur le salaire des diplômés du supérieur », *Net.Doc*, 72, Marseille, Céreq.
- Giret J. F., Issehnane S., 2012, « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ». *Formation emploi*, 1, pp. 29-47.

- Goastellec G., 2008a, « Globalization and Implementation of an Equity Norm in Higher Education », *Peabody Journal of Education*, 83/1, pp. 71-85.
- Goastellec G., 2008b, « Changes in access to higher education. From worldwide constraints to common patterns of reform », *International Perspectives on Education and Society*, 9, pp. 1-26.
- Goastellec G., 2010a, « Conclusion. From Empiry to Theory: The Social Construction of Inequalities in Higher Education », in Goastellec G. (ed.), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Goastellec G., 2010b, « Access to higher education in France: Between equality of rights and meritocracy, a long walk to equality of opportunities? » in Lazin F., Jayaram N., Evans M. (eds.), *Higher Education and Equality of Opportunity: Cross-National Perspectives*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers, pp. 253-269.
- Goldthorpe J. H., 2003, « The Myth of Education-Based Meritocracy. Why the Theory Isn't Working? », *New Economy*, 10/4, pp. 234-239.
- Graham M., 2002, « Emotional Bureaucracies: Emotions, Civil Servants, and Immigrants in the Swedish Welfare State », *Ethos*, 30, 3, pp. 199-226.
- Green A., 1997, *Education, Globalization and the Nation State*, Basingstoke, Macmillan.
- Green F., McIntosh S., Vignoles A., 2000, « Suréducation : L'abus des bonnes choses ? », *Formation Emploi*, 72, pp. 49-57.
- Green A., Leney T., Wolf A., 1999, *Convergences and divergences in European education and training systems: a research project commissioned by the European Commission, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.*
- Grille J., 2011, « La formation continue universitaire accentue son caractère professionnalisant en 2008 », *Note d'information*, 11.08, Paris, DEPP, MESR.
- Grisay A., 1984, « Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? », *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, pp. 3-14.
- Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE), 2005, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs (2ème édition)*, Liège, Université de Liège.
- Gruel L., 2009, « Des étudiants rarement pauvres, mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires », in Gruel L., Galland O., Houzel G. (dirs.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 221-237.
- Gullestad M., 1989, « Small facts and large issues. The anthropology of contemporary Scandinavian society », *Annual Review of Anthropology*, 18, pp. 71-93.
- Handelshögskolan i Stockholm (HHS), 2009, *Antagning till Ekonomi kandidatprogrammet, inriktning detaljhandel*, Stockholm, Sverige, HHS.
- Handelshögskolan i Stockholm (HHS), 2010, *Placement report 2009*, consulté le 4 novembre 2010 sur http://www.hhs.se/se/BusinessAndSociety/calendar/Documents/Placement_Report_2009_LoRes_v3.pdf.
- Hannan D., Raffe D., Smith E., 1997, « Cross-national research on school to work transitions: an analytical Framework », 3rd ESF Workshop of the Network on Transitions in Youth,

- La Ciotat, in Werquin P., Breen P., Planas E. J. (eds), *Youth transitions in Europe: Theories and evidence*, Documents Séminaires, 120, Marseille, Céreq, pp. 409-442.
- Harman G., 1994, « Student selection and admission to higher education: Policies and practices in the Asian region », *Higher Education*, 27/3, pp. 313-339.
- Haselgrove S., 1994, « Why the student experience matters », in Haselgrove S. (Ed.), 1994, *The student experience*, Buckingham, SRHE/Open University Press, pp. 3-8.
- Haug G., 2001, « L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen », *Politiques d'éducation et de formation*, 2, pp. 11-26.
- Hällsten M., 2011, « Late Entry in Swedish Tertiary Education: Can the Opportunity of Lifelong Learning Promote Equality Over the Life Course? », *British Journal of Industrial Relations*, 49, 3, pp. 537-559.
- HEC, 2009, *Rapport de placement 2008*, consulté le 4 novembre 2010 sur <http://www.hec.fr/Media/Files/FR/Ecole/Documents/Rapport-placement-2008>.
- HEC, 2012, *Les épreuves orales concours d'admission sur classes préparatoires à HEC en 2012*, consulté le 30 janvier 2012 sur <http://www.hec.fr/Media/Files/FR/Ecole/Epreuves-orales-2012>.
- Herbaut E., 2011, « L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales », *Education & Formations*, 80, pp. 53-60.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), 2003, *The costs of alternative modes of delivery: Technical appendices*, Bristol, JM Consulting Ltd/HEFCE.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), 2010, *Trends in young participation in higher education: core results for England*. Issues paper 2010/03, Bristol, UK, HEFCE.
- Hochschul-Informationen-System (HIS), 2008, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Eurostudent III 2005-2008*, Hanover, Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS).
- Hoelscher M., Hayward G., Ertl H., Dunbar-Goddet H., 2008, « The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway? », *Research Papers in Education*, 23, 2, pp. 139-151.
- Hoggart R., 1970, *La culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit.
- Högskoleverket (HSV), 2008, *Vilka är studenter? En undersökning av studenterna i Sverige*, Rapport 2008:33 R, Stockholm, Sverige.
- Högskoleverket (HSV), 2009, *Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?*, Report, 2009-27 R, Stockholm, Sweden, HSV.
- Högskoleverket (HSV), 2010a, *Swedish universities & university colleges. Short version of annual report 2010*, Report, 2010:13 R, Stockholm, Sweden.
- Högskoleverket (HSV), 2010b, *Universitet & högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2010*, Rapport, 2010:10 R, Stockholm, Sverige.
- Högskoleverket (HSV), 2010c, *Kårobligatoriet - en kartläggning*, 2010 14R, Stockholm, Högskoleverket.

- Högskoleverket (HSV), 2011a, *Första antagningen med de nya reglerna – en uppföljning antagningen till höstterminen 2010*, Rapport, 2011:7 R, Stockholm, Sverige, HSV.
- Högskoleverket (HSV), 2011b, *Yttrande över förslag om ändrade regler för tillträde till högskoleutbildning med anledning av den reformerade gymnasieskolan och gymnasiala vuxenutbildningen*, Ert dnr U2011/963/UH, Stockholm, Sverige, HSV.
- Högskoleverket (HSV), Statistiska centralbyran (SCB), 2008, *Universitet och högskolor. Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2008*, UF 46 SM 0801, Stockholm, Sverige, HSV.
- Hugrée C., 2010, « Le Capes ou rien ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 183, pp. 72-85.
- Idmachiche S., 2010, « De la fin des études à l'entrée dans la fonction publique », in Ministère du budget, des comptes publics, de la fonction publique et de la réforme de l'État, *Rapport annuel sur l'état de la fonction publique. Faits et chiffres 2009-2010. Volume I*, Paris, La documentation française, pp. 167-184.
- Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2010, « Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence », *Rapport*, 2010-091, Paris, MESR.
- Institute for Fiscal Studies (IFS), 2005, *Higher Education Funding Policy. Who Wins and Who Loses?*, Commentary 98, London, IFS.
- Jary D., Edmunds R., Houston M., Lebeau Y., 2010, « The subjects: tribes and territories », in Brennan J., Edmunds R., Houston M., Jary D., Lebeau Y., Osborne M., Richardson J., *Improving What is Learned at University*, Abingdon, Routledge, pp. 55-91.
- Jary D., Houston M., Lebeau Y., 2010, « The students: backgrounds, lifestyles and forms of engagement », in Brennan J., Edmunds R., Houston M., Jary D., Lebeau Y., Osborne M., Richardson J., *Improving What is Learned at University*, Abingdon, Routledge, pp. 92-118.
- Jary D., Lebeau Y., 2009, « The student experience and subject engagement in UK sociology: a proposed typology », *British Journal of Sociology of Education*, 30, 6, pp. 697-712.
- Jobert B., 1988, « La version français du corporatisme », in Colas D. (dir.), *L'État et les corporatismes*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 3-18.
- Johnson C., Pollard E., Hunt W., Munro M., Hillage J., Parfremment J., Low N. A., 2009, *Student Income and Expenditure Survey 2007/08. English-domiciled Students*, DIUS Research Report, 09 05, Department for Innovation, University & Skills, London.
- Johnstone D. B., 2009, « Conventional Fixed-Schedule versus Income Contingent Repayment Obligations: Is There a "Best" Loan Scheme? », *Higher Education in Europe*, 34, 2, pp. 189-199.
- Johnstone D. B., Marcucci P., 2010, *Financing Higher Education Worldwide. Who Pays ? Who should pay ?*, Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Jones A., 2004, *Review of gap year provision*, London, Department for Education and Skills (DES).
- Jonsson I., 2006, « Universities, Research and Politics in Historical Perspective », in Blückert K., Neave G., Nybom T. (dirs.), *The European Research University: an Historical Parenthesis*, Basingstoke, UK, Palgrave MacMillan, pp. 51-60.

- Joseph O., Recotillet I., 2010, « L'impact du stage étudiant pour entrer dans la fonction publique », communication aux XVII^{èmes} Journées d'études « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail », Marseille, mai, publié dans la série Relief du Céreq n°30, pp. 229-246.
- Kellerhals J., Montandon C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Kim L., 2004, « Massification in a uniform system of higher education. The Swedish dilemma » in Fägerlind I., Strömquist G. (eds.), *Reforming higher education in Nordic countries - studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, International Institute for Educational Planning.
- Korpi W., 2001, « Class, gender and inequality. The role of welfare states » in Kohli M., Novak M., *Will Europe Work?*, London, Routledge.
- Krigh J., Lidegran I., 2010, « Avancerade språkstudier som konkurrensfördel, Fallet engelska i gymnasieskolan », *Praktiske Grunde*, 4, pp. 41-56.
- Kunian F., Houzel G., 2009, *Politiques de vie étudiante des universités*, Observatoire de la vie étudiante, Paris, La documentation française.
- Laferrière A., 2011, « Le logement des parents influence-t-il le choix d'études supérieures ? », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 105-114.
- Lahire B., 1996, *Les manières d'étudier*, Paris, La documentation française / Observatoire national de la vie étudiante.
- Lamanthe A., Valette A., 2011, « Analyse sociétale et insertion des jeunes : quels enseignements ? », in Moncel N., Bargues E., Lamanthe A., Valette A., 2011, « Les entreprises dans le processus d'insertion des débutants. Trois angles d'approche », *Net.Doc*, 86, Marseille, Céreq, pp. 7-21.
- Lane J.-E., Stenlund H., Westlund A., 1981, « Is There a University Crisis in Sweden? A Survey of National Academic Opinion », *European Journal of Education*, 16, 3-4, pp. 403-418.
- Lapeyronnie D., Marie J.-L., 1992, *Campus Blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil.
- Laufer J., 2009, « L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? », *Travail, Genre et Société*, 21, 1, pp. 29-52.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G., 2011, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.
- Lazuech G., 1999, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Leathwood G., O'Connell P., 2003, « 'It's a struggle: the construction of the 'New Student' in Higher Education », *Journal of Educational Policy*, 18, 6, pp. 597-615.
- Lebaron F., 2000, *La croyance économique. Les économistes entre science et politique*, Paris, Seuil.
- Lemaire S., 2008, « Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires », *Note d'information*, 08.16, Paris, DEPP, MESR.

- Lemaire S., 2010, « *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008* », *Note d'information*, 10.06, Paris, DEPP, MESR.
- Lemaire S., 2011, « *Les bacheliers 2008. Où en sont-ils à la rentrée 2009 ?* », *Note d'information*, 11.08, Paris, DEPP, MESR.
- Lemistre P., 2008, « Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes », *Net.Doc*, 39, Marseille, Céreq.
- Lessard C., Bourdoncle R., 2002, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Note de synthèse*, *Revue française de pédagogie*, 139, pp. 131-153.
- Lessard C., Bourdoncle R., 2003, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Note de synthèse*, *Revue française de pédagogie*, 142, pp. 131-181.
- Le Bris R.-F., 2009, *Propositions pour une réforme de la formation des agents de l'État*, Paris, La documentation française.
- Le Gall B., Soulié C., 2008, « Massification, professionnalisation et réforme du gouvernement des universités. Une actualisation du conflit des facultés en France », in Charle C., Soulié C. (dirs.), *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, pp. 173-208.
- Le Grand J., Bartlett W., 1993, *Quasi-Markets and Social Policy*, Basingstoke, Macmillan.
- Le Roux A., 2010, « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2008 », *Note d'information*, 10.09, Paris, DEPP, MESR.
- Liard L., 1888, *L'enseignement supérieur en France*, Paris, Armand Colin.
- Liedman S.-E., 1993, « In search of Isis: general education in Germany and Sweden », in Rothblatt S., Wittrock B. (eds.), *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 74-106.
- Lima L., 2008, « Le temps de la prime insertion professionnelle : un nouvel âge de la vie », in Guillemard A.-M. (dir.), *Où va la protection sociale ?*, Paris, PUF, 2008, pp. 49-67.
- Little B., 2001, « Reading between the lines of graduate employment », *Quality in Higher Education*, 7, 2, pp. 121-129.
- Little B., Arthur L., 2010, « Less time to study, less well prepared for work, yet satisfied with higher education. A UK perspective on links between higher education and the labour market », *Journal of Education and Work*, 23, 3, pp. 275-296.
- Locke R. R., 1989, *Management and Higher Education since 1940: The Influence of America and Japan on West Germany, Great Britain and France*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Löfgren K., 2005, *Validation of the Swedish University Entrance System*, Umeå, Sverige, Umeå Universitet.
- Malmberg B., 2007, *Number of students and enrolment rates in extended primary, integrated-upper secondary, and tertiary education, Sweden 1768-2002*, Stockholm, Institute for Future Studies.

- Marchal E., Rieucan G., 2006, « Les a priori de la sélection professionnelle : une approche comparative », in Eymard-Duvernay F. (dir.), *L'économie des conventions, méthodes et résultats. Tome 2*, Paris, La Découverte.
- Marginson S., 2007, « The public/private divide in higher education: A global revision », *Higher Education*, 53, pp. 307-333.
- Maroy C., 2000, « Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe », *Recherches Sociologiques*, 31, 2, pp. 45-59.
- Marshall T. H., 1950, *Citizenship and social class, and other essays*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Matross Helms R., 2008, « University Admission Worldwide », *Education working paper series*, 15, Washington DC, US, The World Bank.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- May H., Bridger K., 2010, *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*, York, The Higher Education Academy.
- Mayhew K., Deer C., Dua M., 2004, « The Move to Mass Higher Education in the UK. Many Questions and Some Answers », *Oxford Review of Education*, 30, 1, pp. 65-82.
- McIntosh N. E., Woodley A., 1974, « The Open University and Second Chance Education: An Analysis of the Social and Educational Background of Open University Students », *Paedagogica Europaea*, 9, 2, pp. 85-100.
- Merle P., 1996, « Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat », *Revue française de pédagogie*, 116, pp. 5-24.
- Meuret D., 2007, *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Meuret D., 2009, « La justice comme enjeu de l'école », pp. 229-234, in Duru-Bellat M., Meuret D. (dirs.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Méhaut P., Winch C., 2009, « Le cadre européen des certifications. Quelles stratégies nationales d'adaptation ? », *Formation Emploi*, 108, 4, pp. 97-111.
- Minc A., 1994, *La France de l'an 2000*. Rapport au Premier ministre de la commission présidée par Alain Minc.
- Molesworth M., Scullion R., Nixon E., 2011, *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, Abingdon, Routledge.
- Moncel N., 2011, « Le recrutement des débutants : facteurs de choix et rôle du diplôme », in Moncel N., Bargues E., Lamanthe A., Valette A., 2011, « Les entreprises dans le processus d'insertion des débutants. Trois angles d'approche », *Net.Doc*, 86, Marseille, Céreq, pp. 21-38.
- Murdoch J., 2003, « Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur : une comparaison entre six pays européens et le Japon », in Felouzis G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Musselin C., 2000, « The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France », *Working Paper*, 73, Center for European Studies.
- Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses Universitaires de France.
- National Union of Students (NUS), 2009, *NUS Student Experience Report 2008*, London, NUS.
- National Union of Students (NUS), 2011a, *NUS/ HSBC Students Research Experience Report: Students in employment & Post Course Plans*, London, HSBC/GfK/NUS.
- National Union of Students (NUS), 2011b, *NUS/ HSBC Students Research Experience Report: Teaching and Learning*, NUS, London.
- Nauze-Fichet E., Tomasini M., 2005, « Les jeunes en situation de déclassement sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages », in Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dirs.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, pp. 265-278.
- Neave G., Jenkinson S., 1983, *Research on higher education in Sweden. An analysis and an evaluation*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Nicaise I., Esping-Andersen G., Pont B., Tunstall P., 2005, *Equity in Education Thematic Review, Country Note for Sweden*, Paris, OECD.
- Noille-Clauzade C., 2009, *La sélection dans l'Enseignement supérieur. Le Grand Mensonge, Sauvons l'Université*.
- Observatoire national de la Vie Étudiante (OVE), 2011, *Présentations des principaux résultats de l'enquête Conditions de vie des étudiants 2010*, Paris, OVE.
- Observatoire Régional des Études Supérieures (ORES), 2007, *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement d'études dans l'enseignement supérieur du Nord-Pas de Calais*, Pôle Universitaire Lille Nord-Pas de Calais.
- Office For Fair Access (OFFA), 2010, *What can be done to widen access to highly selective universities?*, Bristol, UK, OFFA.
- Okun A. M., [1975] 1982, *Egalité vs. efficacité : comment trouver l'équilibre ?*, Paris, Economica.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2008, *Regards sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2009, *Regards sur l'éducation. Edition 2009*, Paris, OCDE.
- Orr D., Gwosc C., Netz N., 2011, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent IV*, Hanover, Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS).
- Osberg L., 1995, « The Equity/Efficiency Trade-off in Retrospect », *Canadian Business Economics*, 3, 3, pp. 5-20.
- Osborn M., Broadfoot P., McNess E., Planel C., Ravn B., Triggs P., 2003, *A world of difference ? Comparing learners across Europe*, Maidenhead, Open University Press.

- Paivandi S., 2011, « Le temps studieux des études », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 167-176.
- Palme M., Hultqvist E., 2009, « La transformation de l'école secondaire en Suède : marchandisation, dissolution et reconstruction des frontières institutionnelles et sociales », *Recherches en éducation*, 7, pp. 68-79.
- Paradeise C., 1988, « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, 20, 2, pp. 9-21.
- Passeron J.-C., 1982, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 23, 4, pp. 551-584.
- Pechar H., Andres L., 2011, « Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, 24, pp. 25-52.
- Pelpel P., 1989, *Les stages de formation*, Paris, Bordas.
- Pelpel P., 2001, *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan.
- Petersson K., 2007, *Graduates from Higher Education in Europe*, Statistics Sweden - Population and Welfare Statistics - Unit for Education and Jobs, 2007-08-08.
- Peugny C., 2009, *Le déclassement*, Paris, Grasset.
- Pinto V., 2008, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 3/2008, 55-56, pp. 12-23.
- Pinto V., 2010, « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 183, pp. 58-71.
- Porte E., 2013, « Reconnaître le travail étudiant par le salaire ? La revendication de l'allocation d'études », *Mouvements*, 73, 1, pp. 91-96.
- Porte E., 2011, « Penser l'étudiant comme un travailleur 'autonome'. Une proposition originale (1944-1958) », *Journées d'étude « Penser l'autonomie des étudiants au croisement des regards disciplinaires »*, 11-12 mai 2011, ENS Lyon.
- Poullaouec T., 2011, « L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire », in Millet M., Moreau G. (dir.), 2011, *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, pp. 37-49.
- Premfors R., Ostergren B., 1978, *Systems of higher education. Sweden*, New-York, International Council for Educational Development.
- Premfors R., 1980, « The politics of higher education in a comparative perspective. France, Sweden, United Kingdom », *Stockholm Studies in Politics*, 15, Stockholm, University of Stockholm.
- Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- Prost A., 1992, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Prost A., 1981, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*, éd. 2004, Paris, Perrin.
- Purcell K., Pitcher J., Simm C., 1999, *Working out? Graduates' early experiences of the labour market*, Manchester, CSU/DfEE.

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2010, *Institutional audit. University of East London*, Gloucester, UK.
- Raffe D., 2008, « The concept of transition system », *Journal of Education and Work*, 21, 4, pp. 277-296.
- Rainbird H., 1995, « La construction sociale de la qualification », in Jobert A., Marry C., Tanguy L. (dirs.), *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, pp. 231-249.
- Rawls J., [1971] 1987, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- Rawls J., [1993] 1995, *Libéralisme politique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Rawls J., [2001] 2003, *La justice comme équité : une reformulation de Théorie de la justice*, Paris, La Découverte.
- Reay D., Ball S. J., David M., 2005, *Degrees of choice*, Stoke-on-Trent and Sterling, USA, Trentham Books.
- Renaut A., 1995, « Une philosophie française de l'université allemande. Le cas de Louis Liard », *Romantisme*, 25, 88, pp. 85-100.
- Renaut A., 2007, *Egalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*, Paris, Seuil.
- Renaut A., 2008, *Quel avenir pour nos universités ? Essai de politique universitaire*, Boulogne, Timée Editions.
- Régnier-Loilier A., 2011a, « Situation résidentielle des étudiants et retour au foyer parental le week-end : une marche progressive vers l'indépendance », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 193-206.
- Régnier-Loilier A., 2011b, « Étudier et avoir des enfants en France », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 61-71.
- Ringer F., 2003, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 4, pp. 6-20.
- Riskrevisionen, 2008, *Uppsala universitets insatser för att främja sina studenters anställningsbarhet*. Stockholm, Riskrevisionen.
- Roberts K., 2004, « School-to-Work Transitions: why the United Kingdom's educational ladders always fail to connect », *International Studies in Sociology of Education*, 14, 3, pp. 203-215.
- Roberts, 2007, « The Student Experience of Present-Day higher Education in England », in Moti Gokulsing K., *The New Shape of University Education in England: Interdisciplinary Essays*, Lewiston, Edwin Mellen Press.
- Robeyns I., 2006, « Three models of education: Rights, capabilities and human capital », *Theory and research in Education*, 4, 1, pp. 69-84.
- Rodrigues K., 2006, « Les étudiants en DAEU », *Note d'information*, 06.02, Paris, DEPP, MESR.

- Ropé F., Tanguy L. (dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Rothblatt S., 2007, *Education's Abiding Moral Dilemma: merit and Worth in the cross-Atlantic democracies, 1800-2006*, Oxford, Symposium Books.
- Rousseau J.-J., [1762] 1977, *Du contrat social*, Paris, Seuil.
- Sabbagh D., 2006, « Une convergence problématique. Les stratégies de légitimation de la 'discrimination positive' dans l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France », *Politix*, 73, 1, pp. 211-229.
- Sandemose A., [1933] 1934, *En flykting korsar sitt spår : Berättelsen om en mördares barndom*, Stockholm, Tiden.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E., 2008, *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality*, Paris, OECD Publishing.
- Sastry T., Bekhradnia B., 2007, *The Academic Experience of Students in English Universities*, Oxford, Higher Education Policy Institute.
- Savidan P., 2007, *Repenser l'égalité des chances*, Paris, Grasset.
- Schwarz S., Rehburg M., 2004, « Study Costs and Direct Public Student Support in 16 European Countries - Towards a European Higher Education Area? », *European Journal of Education*, 39, 4, pp. 521-532.
- Scott P., 1991, *Higher Education in Sweden. A Look from the Outside*, Stockholm, Universitets- och högskoleämbete.
- Sen A., [1992] 2000, *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.
- Sen A., [2009] 2010, *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Sennett R., 2002, *Respect in a World of Inequality*, New-York, W. W. Norton & Co.
- Shavit Y., Blossfeld H. P., 1993, *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- Shavit Y., Müller W. (eds.), 1998, *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press.
- Sheeran Y., Brown B. J., Baker S., 2007, « Conflicting philosophies of inclusion: the contestation of knowledge in widening participation », *London Review of Education*, 5, 3, pp. 249-263.
- Simister J., 2011, « Elitism and Meritocracy in UK Universities. The UK Needs Investment in its Labour Force », *Higher Education Quarterly*, 65, 2, pp. 113-144.
- Smith E., Gorard S., 2006, « Pupils' views of equity in education », *Compare*, 36, 1, pp. 41-56.
- Spence M., 1973, « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 355-374.
- Stage C., Ögren G., 2004, « The Swedish scholastic assessment test (SweSAT). Development, Results and Experiences », *EM*, 49, pp. 22-29.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2008, *Högskolenybjörjare 2007/08 och doktorandnybjörjare 2006/07 efter föräldrarnas utbildningsnivå*, UF 20 SM 0802, Stockholm, Sverige.

- Statistiska centralbyrån (SCB), 2010, *Utbildningsstatistisk årsbok 2011 Tabeller*, Stockholm, Sverige.
- Stevens M., 2007, *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*, Harvard, Harvard University Press.
- Stigler G., 1962, « Information in the Labor Market », *Journal of Political Economy*, 70, 5, pp. 94-105.
- Stone P., 2007, « Why Lotteries Are Just », *The Journal of Political Philosophy*, 15, 3, pp. 276-295.
- Stroobants M., 1994, « La visibilité des compétences », in Ropé F., Tanguy L. (dirs.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 175-204.
- Studera.nu, 2010, *För dig som gått ut gymnasiet före 2010*, consulté le 10 mai 2011 sur https://www.studera.nu/download/18.1434e3e312e20b5b3f680001256/tilltradesregler_gymn_f2010.pdf
- Sydsvenska Industri-och Handelskammaren (SIH), 2008, *Högskolerankingen 2008*, Handelskammarens rapport, 5.2008.
- Tanguy L., 2002, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43, 4, pp. 685-709.
- Tanguy L., Rainbird H., 1995, « Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne », in Jobert A., Marry C., Tanguy L. (dir.), *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, pp. 151-172.
- Teichler U., 1988, *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Tenret E., 2008, *L'école et la croyance en la méritocratie*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Bourgogne.
- Tenret E., 2011a. *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Tenret E., 2011b. *Les étudiants et le mérite. A quoi bon être diplômé ?* Paris, La documentation française.
- Tenret E., 2011c, « Les étudiants face à l'insertion professionnelle. Aspirations et intériorisation des contraintes », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 75-82.
- The Open University, 1966, *Report of the Planning Committee to the Secretary of State for Education and Science*, London, HMSO.
- Thiaw-Po-Una L., 2007, *L'État démocratique et ses dilemmes : le cas des universités*, Paris, Editions Hermann.
- Thompson J., Bekhradnia B., 2010, *The Independent Review of Higher Education Funding: an analysis*, Higher Education Policy Institute.
- TNS, 2007, *Student experience report 2007*, Bristol, UNITE.

- Tomlinson M., 2008, « 'The degree is not enough': students' perceptions or the role of higher education credentials for graduate work and employability », *British Journal of Sociology of Education*, 29, 1, pp. 49-61.
- Torstendahl R., 1993, « The transformation of Professional education in the nineteenth century », in Rothblatt S., Wittrock B., *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 109-141.
- Turner R. H., 1960, « Sponsored and Contest Mobility and the School System », *American Sociological Review*, 25, 6, pp. 855-867.
- UK Commission for Employment and Skills (UKCES), 2009, *The Employability Challenge*, London, UKCES.
- Union Nationale des Étudiants de France (UNEF), 2011, *Le diplôme de licence : Un défi pour la réussite de tous*, Dossier de presse, 15 février 2011, consulté le 10 octobre 2011 sur http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Plan_reussir_en_licence/84/1/dplicence2011unef_173841.pdf.
- Université Paris 13, 2011, *L'université Paris 13 en chiffres 2009-2010*, consulté le 10 octobre 2011 sur http://www.univ-paris13.fr/images/stories/universite/Universit_en_chiffres_2009-2010__version_dfinitive.pdf.
- Universities UK, 2006, *Part-time students in higher education – supporting higher-level skills and lifelong Learning*, London, UUK.
- Universities UK, 2007, *Beyond the honours degree classification. The Burgess Group final report*, London, UUK.
- Universities UK, 2010, *Patterns of higher education institutions in the UK. Tenth report*, London, UUK.
- University of East London (UEL), 2010, *Undergraduate Study at the University of East London 2010/11*, London, University of East London.
- University of Oxford, 2010a, *B.A. in Economics and Management. Programme specification*, consulté le 4 novembre 2010 sur http://www.sbs.ox.ac.uk/degrees/baem/Documents/E_M%20Prog%20Spec_updated%20September%202010.pdf.
- University of Oxford, 2010b, *Undergraduate prospectus. 2011 Entry*, Oxford, University of Oxford.
- University of Oxford, 2010c, *Undergraduate Admission Statistics 2009*, Oxford, University of Oxford.
- University of Oxford, 2011, *Graduate Recruitment Fair Guide of Thursday 23 June 2011*, consulté le 10 janvier 2012 sur <http://www.careers.ox.ac.uk/index.aspx?o=10237>.
- Usher A., Cervenán A., 2005, *Global Higher Education Rankings 2005*, Toronto, Educational Policy Institute.
- Van de Velde C., 2004, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Thèse de doctorat de sociologie, Institut d'Études Politiques de Paris.
- Van de Velde C., 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Van Zanten A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Verdier E., 2001, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, 76, pp. 11-34.
- Verdier É., 2008, « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, 40, 1, pp. 195-225.
- Verdier E., 2010, « Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation Emploi*, 109, pp. 113-126.
- Verket för högskoleservice, 2009, *Behöriga sökande och antagna till samtliga programutbildningar HT2008, urval 2*.
- Verley E., Zilloniz S., 2010, « L'enseignement supérieur en France. Un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation Emploi*, 110, pp. 5-18.
- Verley E., 2011, « La professionnalisation à l'Université : trajectoires et pratiques studieuses », in Galland O., Verley E., Vourc'h R. (dirs.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La documentation française, pp. 127-136.
- Vila R., 2011, « Le salariat étudiant : zone grise du syndicalisme français ? », *Quatrième Congrès international du réseau francophone des Associations de Science politique*, 20-22 avril 2011, Université libre de Bruxelles, accessible sur http://www.absp-cf.be/IMG/pdf/st5-resume_r_vila.pdf.
- Vincens J., 2005, « L'adéquation formation-emploi », in Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dirs.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, pp. 149-162.
- Vinokur A., 2007, « Study Now, Pay Later. Endettement étudiant et restructuration de l'enseignement supérieur », in Vinokur A. (dir.), *Pouvoirs et financement en éducation : Qui paie décide ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 275-302.
- Watson D., 2006, « How to think about widening participation in UK higher education », *Discussion paper*, HEFCE, accessible sur http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2006/rd13_06/think.pdf.
- Watts M., Bridges D., 2006, « The value of non-participation in higher education », *Journal of Education Policy*, 21, 3, pp. 267-290.
- Weber M., [1904/1905] 2004, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Wildt-Persson A., Rosengren P. G., 2001, « Equity and Equivalence in the Swedish School System », in Hutmacher W., Cochrane D., Bottani N. (eds.), *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, pp. 299-321.
- Willemse N., de Beer P., 2012, « Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states », *Journal of European Social Policy*, 22, 2, pp. 105-117.
- Williams R., Brennan J., 2008, « Higher education outside the universities: the UK case » in Taylor J. S., Brites Ferreira J., de Lourdes Machado M., Santiago R. (eds.), *Non-University Higher Education in Europe*, London, UK, Springer, Higher Education Dynamics, 23, pp. 231-244.

- Wolming S., 2000, *Validering av urval*, Umeå, Umeå University.
- Woodley A., 2010, « 'Open as to people': the people's response to the Open University of the United Kingdom 1971-2009 », *Education et Sociétés*, 2010/2, 26, pp. 13-27.
- Wuhl S., 2002, *L'égalité. Nouveaux débats*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Young M., 1958, *The Rise of the Meritocracy*, London, Thames and Hudson.
- Zimdars A., 2007, *Challenges to Meritocracy? A study of the social mechanisms in student selection and attainment at the University of Oxford*, Doctoral thesis, University of Oxford.

Tables des illustrations

Table des tableaux

Tableau n°1 – Évolution des effectifs d'étudiants au Royaume-Uni entre 1960 et 2007.....	49
Tableau n°2 – Diplômes délivrés au Royaume-Uni	50
Tableau n°3 – Évolution des effectifs d'étudiants en Suède entre 1960 et 2008.....	53
Tableau n°4 – Diplômes délivrés en Suède	55
Tableau n°5 – Évolution des effectifs d'étudiants en France entre 1960 et 2010.....	58
Tableau n°6 – Diplômes délivrés en France	61
Tableau n°7 – Caractéristiques des systèmes de financement des étudiants	70
Tableau n°8 – Répartition des types de financement dans l'aide publique aux étudiants.....	77
Tableau n°9 – Droits annuels de scolarité selon les types d'établissements en France.....	79
Tableau n°10 – Principaux moyens pour l'action sociale en faveur des étudiants en France...	80
Tableau n°11 – Caractéristiques principales des modèles de financement des étudiants en Angleterre, en France et en Suède	81
Tableau n°12 – Part des étudiants recevant une aide publique selon le type de financement ..	84
Tableau n°13 – Indicateurs d'indépendance financière et d'autonomie des étudiants	85
Tableau n°14 – Indicateurs d'inégalités de revenus étudiants.....	86
Tableau n°15 – Répartition moyenne des sources de revenus pour les étudiants décohabitants	87
Tableau n°16 – Indicateurs sur le travail salarié.....	87
Tableau n°17 – Part des étudiants recevant une aide publique (bourse et prêt) et montant moyen par mois selon le diplôme le plus élevé des deux parents	89
Tableau n°18 – Caractéristiques des procédures de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur	110
Tableau n°19 – Mode de sélection et degré de sélectivité selon le type de formation en France	138
Tableau n°20 – Evaluation par les diplômés du niveau d'études le plus approprié à leur emploi actuel.....	177
Tableau n°21 – Statistiques d'insertion dans les formations prestigieuses en Économie et Management	179
Tableau n°22 : Dans quelle mesure votre diplôme a-t-il fourni une bonne base pour : (moyenne et écart-type)	185
Tableau n°23 – Evolution du déclassement entre le premier emploi et l'emploi actuel	191
Tableau n°24 – Indicateurs de déclassement, de chômage et de mobilité professionnelle	192
Tableau n°25 – Domaine d'études le plus approprié pour son emploi (en %)......	194
Tableau n°26 – Souhait a posteriori de préparer le même diplôme dans le même établissement d'enseignement supérieur en fonction du domaine d'études le plus approprié pour son emploi (en %)	196
Tableau n°27 – Proportion des situations non traditionnelles (accès tardif d'études, temps partiel, à distance, interruption d'études) en fonction des caractéristiques socio- démographiques des étudiants en Suède	229

Table des graphiques, schémas et figures

Schéma n°1 – Cadre d’analyse des conceptions de justice dans l’enseignement supérieur.....	30
Graphique n°1 – Part des étudiants dans les différents types d'établissement au Royaume-Uni	49
Graphique n°2 – Part des étudiants dans les différents types d'établissement en Suède	54
Graphique n°3 – Évolution des effectifs d'étudiants en France entre 1960 et 2010	58
Graphique n°4 – Part des étudiants dans les différents types d'établissement en France	59
Graphique n°5 – Évolution du rapport des effectifs d'étudiants sur l'ensemble de la population en France, au Royaume-Uni et en Suède entre 1960 et 2008.....	62
Graphique n°6 – Taux de participation à l'enseignement supérieur selon l'âge en 2008.....	63
Graphique n°7 – Proportion de titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur selon l'âge en France, au Royaume-Uni et en Suède.....	64
Graphique n°8 – Taux de décohabitation selon l'âge	85
Graphique n°9 – Part des sources de revenus des étudiants décohabitants selon l'origine sociale	88
Figure n°1 – Parcours individuels, à partir de la fin du lycée (19 ans), des étudiants en Histoire rencontrés au collège universitaire de Södertörn.....	160
Graphique n°10 – Distribution des niveaux de salaire en équivalent temps plein des titulaires d'un diplôme d'études supérieures cinq années après la fin de leurs études.....	176

Table des encadrés

Encadré n°1 – Angleterre ou Royaume-Uni ?	33
Encadré n°2 – Les prêts à remboursement contingent au revenu (PARC)	74
Encadré n°3 – La réforme en cours du financement des études supérieures en Angleterre	76
Encadré n°4 – L'enquête Eurostudent III	83
Encadré n°5 – Comment devient-on banquier d'affaires ou consultant en stratégie ?	156
Encadré n°6 – Comment devient-on enseignant à l'école secondaire ?	161
Encadré n°7 – Étymologie et signification sociale de la certification scolaire	184
Encadré n°8 – Quelques définitions autour de l'adéquation formation-emploi	189

Annexes

Annexe n°1 – Principales caractéristiques des études de cas

Etude de cas	France - Economie et Management	Angleterre - Economie et Management	Suède - Economie et Management	France - Histoire	Angleterre - Histoire	Suède - Histoire
<i>Nom de l'établissement</i>	Hautes Etudes Commerciales de Paris	University of Oxford - Saïd Business School	Handelshögskolan i Stockholm	Université Paris 13	University of East London	Södertörns Högskola
<i>Formation étudiée</i>	Programme Grande École	Honour's Degree en Economie et Management	Magisterexam	Licence et Master Recherche en Histoire	Honour's Degree incluant des cours en Histoire	Kandidatexam et Magisterexam incluant des cours en Histoire
<i>Niveau de la formation</i>	Bac+5	Bac+3	Bac+4	Bac+3/+5	Bac+3	Bac+3/+4
<i>Effectifs d'étudiants dans la formation (et dans l'établissement)</i>	1 800 (3 100)	300 (21 000)	1 700 (1 700)	300 (22 000)	200 (27 000)	100 (12 000)
<i>Lieu de la formation dans la ville</i>	Campus en zone péri-urbaine, proche de la capitale	"Ville-campus" d'Oxford, proche de la capitale	Au cœur de la capitale	En banlieue de la capitale	En banlieue de la capitale	En banlieue de la capitale
<i>Type de sélection</i>	Concours à épreuves écrites et orales	Notes du secondaire + Dossier + Concours à épreuves écrites et orales	Notes du secondaire (80% des étudiants) ; test national (10%) ; dossier (10%)	Obtention du baccalauréat à l'entrée ; sur dossier en Master 2	Notes du secondaire ou Expérience professionnelle	Notes du secondaire ou Test national
<i>Sélectivité réelle</i>	Forte	Forte	Forte	Faible	Faible	Faible
<i>Droits d'inscription</i>	Environ 10 000 € par an (3 années)	Environ 4 000 € par an (3 années)	Gratuit	177 € par an en Licence (3 années) et 245 € en Master (2 années)	Environ 4 000 € par an (3 années)	Gratuit
<i>Formation donnant accès à l'aide publique de l'État</i>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Dispositifs d'aide financière propres à l'établissement</i>	Prise en charge partielle ou complète des droits d'inscription sous condition de critères sociaux ; organisation de prêt bancaire privé à taux préférentiel (2,4% en 2009)	Bourses complémentaires aux bourses nationales sur critères sociaux (jusqu'à 2000 livres)	Aucun ou limité	Aucun ou limité	Bourses complémentaires sur critères sociaux (jusqu'à 400 livres) ; bourses au mérite en cas de réussite aux examens universitaires (environ 300 livres)	Aucun ou limité

Etude de cas	France - Economie et Management	Angleterre - Economie et Management	Suède - Economie et Management	France - Histoire	Angleterre - Histoire	Suède - Histoire
<i>Participation des classes populaires*</i>	8,4% des admis 2009 sont boursiers (35,8% dans le supérieur)	46,1% sont issus d'écoles privées (7% au niveau national)	75% des nouveaux étudiants en 2007 ont au moins un parent avec un diplôme supérieur ou égal à la licence (contre 34% en moyenne dans l'enseignement supérieur)	En 2009, taux de boursiers sur critères sociaux (47,1%) et d'étudiants issus de milieux ouvriers (13,4%) plus élevés que la moyenne à l'Université (respectivement 32,3% et 9,4%) et dans le supérieur (respectivement 35,8% et 10,3%)	50% des étudiants sont issus de classes sociales sous-représentées dans l'enseignement supérieur	35% des nouveaux étudiants en 2007 ont au moins un parent avec un diplôme supérieur ou égal à la licence (contre 34% en moyenne dans l'enseignement supérieur)
<i>Participation des minorités ethniques et des étudiants étrangers*</i>	Peu de minorités ethniques mais beaucoup d'étudiants étrangers (observation, entretiens)	Forte présence d'étudiants étrangers	Peu d'étudiants étrangers et de minorités ethniques	Forte présence des minorités ethniques et d'étudiants étrangers (données AERES, observation, entretiens)	60% des étudiants dans l'établissement ; présence un peu moins importante en Histoire (observation)	Forte présence des minorités ethniques et d'étudiants étrangers (observation, entretiens)
<i>Participation des femmes*</i>	Environ 50% des nouveaux entrants en 2009	38% en Management; 48% à Oxford	44% dans l'établissement	57% de femmes à l'université Paris 13 ; environ une moitié de femmes en Histoire (observation)	55% en Histoire ; 56% dans l'établissement	68% dans l'établissement (59% au niveau national)
<i>Participation des étudiants âgés*</i>	Pratiquement aucun étudiant en formation continue dans le cursus Grande École	3% de 25 ans et plus en Management ; 37% à Oxford	Pratiquement aucun étudiant en formation continue ; étudiants plus jeunes que la moyenne en Suède (observation, entretiens)	Pratiquement aucun étudiant en formation continue (observation) ; formation continue peu développée (AERES)	45% de 25 ans et plus en Histoire ; 70% dans l'établissement	Beaucoup d'étudiants âgés de 25 ans et plus, mais souvent en formation initiale (observation)

* Les données recueillies croisent des sources différentes: observation dans l'établissement, échange avec les enquêtés, données de l'établissement, de l'administration centrale ou d'organisations extérieures. Lorsque ce n'est pas indiqué, c'est que la source semble relativement fiable (établissement, administration centrale). Ces éléments, qui visent à donner une idée de l'ouverture de chaque établissement sont à prendre avec précaution.

Annexe n°2 – Comparaison des droits d'inscription et des principales sources de financement public des études supérieures en France, en Angleterre et en Suède (2008/09)

		Suède	Angleterre	France
Frais de scolarité	Régulation	Niveau fixé par l'Etat	Plafond fixé par l'Etat au niveau licence ; déréglé au niveau master	Variable selon le type d'établissement
	Montant par an	Gratuit	£ 3 145 par an (4 200 € PPA) maximum en licence, appliqué pour la plupart des formations ; environ 12 000 € PPA en master	Variable selon le type d'établissement
Bourse	Type	Universel	Sur critères sociaux	Sur critères sociaux*
	Montant par an	25 700 SEK par an (2 350 € PPA)	Jusqu'à £ 2 835 (3 800 € PPA) (État) et £ 1 500 (2 000 € PPA) supplémentaires (Université)	Jusqu'à 4 019 € par an (3 740 € PPA)
	Nombre d'années	6 années	3 années de licence + 1 année supplémentaire	7 années
	Eligibilité individuelle	Moins de 54 ans	Pas de condition d'âge Critère social : revenus de ses parents avant 25 ans / revenus du foyer après 25 ans. Bourse complète en dessous de £ 25 000 de revenus par an (33 700 € PPA) ; diminution progressive jusqu'à £ 60 000 de revenus par an (67 500 € PPA)	Moins de 28 ans (hors dérogations) Critère social : revenus de ses parents et système de « points de charge » notamment obtenus à partir de l'éloignement par rapport au lieu d'études, des enfants à la charge de ses parents
	Eligibilité des études	Validation de la moitié des examens du semestre précédent Etudiant au moins à mi-temps	Une année de réorientation possible Etudiant en licence et quelques formations en master (enseignement notamment) Etudiant à temps plein et en présentiel (un système de bourses distinct leur est réservé)	La 3ème année de bourse est accordée si le bac+1 est validé ; la 4ème et la 5ème si le bac+2 est validé ; la 6ème et la 7ème si le bac+3 est validé Formations éligibles (exclusion d'une partie des diplômes non visés dans les formations privées)

		Suède	Angleterre	France
Prêt public	Type	Système hybride de prêt à remboursement contingent et à taux fixe	Prêt à remboursement contingent	Prêt privé partiellement (70% du capital restant du prêt consenti, hors intérêts) garanti par l'État
	Montant empruntable	Jusqu'à 49 200 SEK par an (4 500 € PPA) ; davantage si besoin particulier	Jusqu'à £ 3 145 par an (4 200 € PPA) pour les droits d'inscription Jusqu'à £ 6 475 par an (8 700 € PPA) pour le coût de la vie	Jusqu'à 15 000 € en totalité (13 950 € PPA)
	Nombre d'années	6 années	3 années de licence + 1 année supplémentaire	Emprunt en une seule fois
	Taux d'intérêt	70% du taux de refinancement de l'État	Minimum du taux d'inflation et du taux de refinancement des banques privées plus un point.	Taux du marché (3,8 à 4,5% en 2009)
	Type de remboursement	Echéances fixées à l'avance et en augmentation progressive dans le temps A la demande d'un emprunteur en difficulté financière, remboursement réduit à 4% maximum des revenus.	9% des revenus supérieurs au plancher de £ 15 000 de revenus par an (20 200 € PPA)	Echéances fixées à l'avance (prêt classique)
	Début du remboursement	Début du remboursement 6 mois après la fin des études	Début du remboursement un an après la fin des études	Variable selon les banques : Début du remboursement immédiat, sauf négociation d'un report dans le temps
	Durée du remboursement	Echéances fixées sur 25 ans, mais adaptables	Durée de remboursement contingente aux revenus	Variable selon les banques : 10 ans maximum
	Prescription de la dette	Lorsque l'emprunteur atteint l'âge de 68 ans	25 ans après la fin des études supérieures, ou lorsque l'emprunteur atteint l'âge de 65 ans	Aucune
	Eligibilité individuelle	Pas de condition de ressources ou de caution parentale Être âgé de moins de 45 ans	Pas de condition de ressources ou de caution parentale Être âgé de moins de 60 ans pour le coût de la vie ; pas de condition d'âge pour les droits d'inscription 75% de la somme si d'origine aisée ; emprunt diminué du montant de la bourse si boursier Type de logement et lieu d'étude	Pas de condition de ressources ou de caution parentale Autres conditions : variable selon les banques
	Eligibilité des études	Validation de la moitié des examens du semestre précédent Etudiant au moins à mi-temps	Etudiant en licence Etudiant à temps plein et en présentiel	Variable selon les banques : normalement pas de discrimination selon les études

* Les modalités précises d'attribution des bourses sur critères sociaux peuvent être consultés sur : <http://www.education.gouv.fr/cid51570/esrs1008067c.html>

Note : ces conditions de financement sont celles des étudiants nationaux. Le traitement des étudiants étrangers est en partie différent.

Annexe n°3 – Exemples de *personal statements* en Angleterre

Ces *personal statements* sont repris intégralement du site étudiant communautaire www.thestudentroom.co.uk, qui vise à apporter une aide en matière d'orientation aux candidats à l'enseignement supérieur. Dans cette optique, le site met à disposition de nombreux *personal statements* déposés par les étudiants eux-mêmes¹.

Economics and Management 1²:

Business has always held a fascination for me. This was a result of being brought up with the business world at home and a desire to understand the language around me. When I started my sixth form career I seized upon the opportunity to formally study economics as a part of my International Baccalaureate.

As we moved onto the theory of the firm modules in economics I realised that it was the applied side of the subject I wished to pursue. This led me to look elsewhere for knowledge. I am a regular listener of the Economist podcast and read the Economic Review magazine using every opportunity to keep up with economics and business news. I feel the firm foothold in the theoretical analysis and strategies of business in your course, combined with the practical grounding makes it perfect course for my ambition to pursue a career in management.

The key factors in choosing the IB path were that I was not ready for the linear, focused approach demanded by A-levels and was unfazed by the extra workload demanded. I have enjoyed success in my course choices achieving high grades and thoroughly enjoying every subject. The holistic approach fits my character and has allowed me to confirm where my true passion lies, in business.

Whilst the theoretical side of my studies has been largely based in the classroom, I have a passion for practical experience. In the summer before my 6th form I worked for an international satellite phone business and through these links I was invited to work for a company in Madrid this summer. These experiences have given me a real insight not only into business here in the UK, but on a much larger scale. For the extended essay part of my IB I chose to study the economic state of the waste tyre and rubber recycling industry. As part of this study I spent some time this summer with a leading company in this industry. This gave

¹ Les contenus, publiés sous licence Creative commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>) sont libres d'accès. Ils ont été consultés en septembre 2011.

² Source: http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/Personal_Statement:Economics_and_Management_1

me amazing an opportunity not only to see how practical business is conducted but also to reflect and analyse it against economic theories.

I have always aspired to be a leader. In the last two years I have captained both the 1st XV rugby and 1st XI cricket teams. I have been captain of the school choir for the past three years, the youngest in the history of the school. My love of musical theatre has led to me taking numerous principle parts in shows both in school and with semi-professional theatre groups. This year I accepted the roles of House and Lower School Prefect which has required me to take on responsibility and organisation tasks. However, in order to be a valuable leader and an effective manager I believe that you must be willing and know how to be led yourself. Last year I represented Salisbury RFC as we made it to the last eight in the National Cup competition. My performances for club earned me a place in the Wilts and Dorset county squad. Through my experiences, both as a leader and a pupil, I have learnt that management is a fine art, requiring skill alongside tact, with no established definitive answers or methods for every situation. It is upon these experiences that I hope to build and improve in order to convert my passion into a career. One of my strongest traits is my competitive spirit. I hate losing and will work hard to make sure that I succeed often giving me the edge over others. I am also constantly looking for fresh challenges. In all my sports for example one thing that eluded me was long distance endurance fitness. This summer I overcame this by conquering the three peaks challenge, achieving a Silver award winning time. These traits have earned me ten times as many Creativity Action Service hours than required by the IB and I expect to complete my Duke of Edinburgh gold this coming summer.

I believe my experiences, both in the classroom and in the real world have given me a great platform for this course at university. I have real ambitions for the future, a will to succeed and I am certain this will enable me to contribute and excel at your university.

Economics and Management 2³:

Dear Sir or Madam,

for the last two years of my secondary school education, I had the unique opportunity to elect Economics and Management as one of my two intensive courses. During the course I encountered the theories of Adam Smith, John M. Keynes and their successors. I also learned about markets and their imperfections as well as business administration and accounting. I found these to be fascinating areas to study, and I would love to continue my studies in more depth at university.

³ Source: http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/Personal_Statement:Economics_and_Management_2

The biggest challenges of the future will be of economic nature like globalisation and poverty, the allocation of depleting resources, and environmental sustainability. At university I am hoping to gain insight on how to analyse and find practical, fair and creative solutions to these problems.

Following the daily press and other economics and business related publications I have developed a special interest in development economics.

I read the books of Joseph E. Stiglitz on globalisation, because I feel that it is important that we find a way to give everybody a fair chance to compete in the global markets. This is a fascinating and challenging task for economists that I would find exciting to work on. Other books I have read outside of school included "Monkey Business" by John Rolfé and Peter Troob, "The Undercover Economist" by Tim Harford and other popular economics books.

Working with my mother, who owns and runs a toy store, has given me the opportunity to get first hand experience in small business management. This has sparked my interest in the world of larger corporations, especially in the context of global markets and interconnections, as well as corporate strategy. Therefore, I plan to combine the studies of economics and management at university.

The secondary school I attended is noted for its rigorous curriculum. Since I skipped grade 8 and spent a year abroad attending secondary school in Canada, I missed parts of the regular curriculum and had to work hard and independently to catch up. From this experience I took away important skills including time management and organisational skills. I was also taught how to work under pressure, to meet deadlines and to take leadership in group projects.

Leadership and commitment have also been important in my part time job as a hockey coach. It involved preparation and presentation of drills as well as communication with parents and the children to maintain a high level of motivation. Other spare time activities of mine include making music and playing hockey at competitive level as well as investing in the stock market.

Until the end of February, I will be travelling in Australia. I believe that travelling, working and meeting new people are valuable experiences that will teach me maturity, self-sufficiency, and other important social skills.

I feel passionately that much needs to be done in order to bring the global community closer together and solve the aforementioned problems. In the future I can see myself working for an international institution, as for example the World Bank, to help achieve this.

I would love to study at your University, because I believe I have both the academic skills and personality to excel in the course and career thereafter. I am open and friendly, and I am looking forward to getting involved in many societies and making a positive contribution to your student community.

History 1⁴:

In my eyes history is an exceptional subject. It amazes me because it is always in progress and this is what I find so fulfilling. Being continuous, with the world in a financial crisis, history is in the making, as is the case with the Afghanistan and the Iraq war. These situations are reminiscent of the Wall Street Crash of 1929 and the Vietnam War. The similarities between them are intriguing. I would appreciate and get pleasure from studying a wide range of historical areas, whether British, American or European. I have been interested in history for as long as I can remember. I have always wanted to find out what has caused events to unfold and what effects they have led to. My inquisitive nature is the source of this interest upon the subject.

Currently, I am passionately studying History A-Level, advancing my knowledge of the subject, preparing myself to read a history degree. I am currently doing a personal investigation, on Russian history, how Stalin's strengths combined with the weaknesses of adversaries led to his emergence as the leader of the USSR. It has been appealing and enlightening, strengthening my desire to study history. The investigation is allowing me to be independent as research around the topic is required. I also study A-Levels in Government & Politics and Law. The subjects are complementary because of their similarity, which enable me to understand history further regarding political and law related issues. Therefore when I'm studying the nature of German Governments after the First World War, I am able to understand what Governments are and how they operate because of Government & Politics. I have an enthusiastic attraction to British and Global Politics and have followed issues over the Lisbon Treaty which undermine the sovereignty of the British parliament, and struggles the Labour Party has endured through the last year. I also study General Studies A-Level which is helpful in supplementing my knowledge and writing skills.

During school I completed the 'Speak Out Challenge' backed by the Jack Petchey Foundation which developed my oral communication and confidence. In my spare time I read books and find them very stimulating. "Animal Farm" is a favourite book of mine because what goes on through the story subtly reflects communism and the power struggle in Russia. The main attraction is that George Orwell has portrayed the characters very authentically. I take time to read history journals as they are informative and pertinent to my studies. I read broadsheet

⁴ Source: http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/Personal_Statement:History_14

newspapers to keep well informed and develop my communication skills. At the moment I am arranging short work experience at the British Museum as I believe it would be a worthwhile and informative experience.

It is a dream of mine to run for posts at university and join societies and believe it would broaden my horizons. I am capable of working as part of a team or independently and I am able to be organised and good with time management. I would also like to socialise with friends and would love to meet different people. I enjoy sports and would love to play for one of the university football teams. I like to stay healthy and apart from football I keep active by riding my bicycle in the afternoon.

I am looking forward to studying history and would relish the chance to do so and deeply believe it will bring out the best of me. I am very determined and excited to succeed by coming out of university with broader knowledge and satisfaction from studying history.

History 2⁵:

It began with tales of gory mummies and eccentric monarchs, but my fascination with history has long endured the days of my “Horrible Histories” books. The impact of such a socially influential discipline throughout my own personal and academic life has fully convinced me of my desire to pursue history at degree level.

Growing up in London and living in cosmopolitan Hong Kong has exposed me to immense cultural diversity, broadening my appreciation of the international scope of history. However, this has also consequently left me struggling to identify with my Korean roots. Through the revelations of my heritage from reading about the Korean War and Japanese occupation, I have personally experienced history’s role as a vital emblem for one’s personal and national identity. Visiting Sachsenhausen concentration camp, an exemplary scar rendered on Germany by its tragic past, also confirmed my perception of history’s timeless importance in the wider world, and its vital role as the liaison between our present circumstances and past mistakes.

Being essentially a study of humanity, I believe history cannot be fully appreciated without developing a certain sense of empathy for the people living and recording the events of their time. This has influenced my choice of wider reading – for example, in studying Russia’s tumultuous past century of revolution and violence, Orlando Figes’ “A People’s Tragedy” has encouraged me to look beyond the basic conflicts of politics and ideology, and to analyze history from the wider public perspective. John Keegan’s “The Face of Battle” also employed

⁵ Source: http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/Personal_Statement:History_16

this social approach by searching beyond the tactics and methods of military history to explore the human motive and experience behind the phenomenon of war itself.

Receiving the conflicting views on the Korean War from my British textbooks and the personal experiences of my grandparents also intrigued me about the nature of history itself – how endless speculation and opposing theories can rise from trying to explain just one single event in time. My other A-Levels complement the diversity of this interpretive discipline by equipping me with a wider, interdisciplinary approach to history. I treat Literature as a part of history itself, as its themes and content are often reflections of their contemporary eras. Studying Webster's "Duchess of Malfi" has prompted me to read Lacey Baldwin-Smith's "Treason in Tudor England", which explained how Tudor education, attitudes and political machinations manifested themselves in the corrupt society depicted in the play. Interestingly, I have also found Biology to share much with History's judicious approach to evidence appraisal in proving a hypothesis, showing the relevance of its transferable skills of critical analysis and evaluation to history.

I feel my extra commitments also justify my aptitude for this degree. Being yearbook editor has disciplined me for independent study as it demanded much responsibility, organization and time management, but competing for my school sports teams has also developed strong teamwork skills. In addition, Debating and Model United Nations has trained me to argue my opinions with oral and written fluency, while retaining an open mind to others' views. In an age fixated with building for the future, the true meaning and value of history is often buried under Hollywood blockbusters and shallow cultural references. Pursuing this degree, I believe, will aid my eventual goal of using the professional media experience from interning at Oxford University Press and the South China Morning Post to promote history's vital message to the wider world.

Annexe n°4 – Exemples de questions au test national d'aptitude en Suède

Le test national d'aptitude repose sur un QCM, dont voici quelques exemples de questions. Hormis le dernier test, qui valide les connaissances en langue anglaise, les épreuves ont été traduites du suédois à l'anglais par Stage et Ögren (2004)⁶.

Dans le test sur le vocabulaire (voir ci-dessous), il s'agit de retrouver des synonymes et des hyponymes (mot dont le sens désigne une catégorie la plus étroite). Par exemple, « tulipe » est l'hyponyme de « fleur ».

The subtest WORD (Vocabulary)

1. pipette	2. proclaim	3. invalidate
A magnifying glass	A clarify	A endorse
B fire tube	B guide	B cancel
C clamp	C announce	C schedule
D small bottle	D scrutinize	D write off
E needlepoint	E decide	E invoice
4. abstraction	5. incarnate	6. exposé
A major difference	A conquer	A lively discussion
B liberty	B embody	B public commitment
C conceptualization	C illuminate	C necessary condition
D incongruity	D achieve	D strict interpretation
E pointless task	E commence	E public disclosure
7. lucrative	8. polemic	9. thereby
A long-winded	A preventive treatment	A after
B appealing	B remarkable idea	B before
C complicated	C ability to co-operate	C without
D profitable	D bitter argument	D until
E entertaining	E educational theory	E because

Answers key:

1 B, 2 C, 3 B, 4 C, 5 B, 6 E, 7 D, 8 D, 9 E

⁶ Ces exemples sont repris intégralement de : Stage C., Ögren G., 2004, « The Swedish scholastic assessment test (SweSAT). Development, Results and Experiences », *EM*, 49, pp. 22-29. En 2011, d'autres types de texte (deux quantitatifs et un verbal) ont été ajoutés, mais il n'en existe pas encore de traduction en anglais.

The subtest DS (Data sufficiency)

1. The sum of three integers is 666. **What are the integers?**

- (1) The integers are n , $n+2$ and $n+4$, where n is an even integer.
- (2) The least integer is 220 and the greatest integer is 224.

Sufficient information for solving the problem is given

- A in (1) but not in (2)
- B in (2) but not in (1)
- C in (1) together with (2)
- D in (1) and (2) separately
- E in neither of the two statements

2. A 380-kilometres trip was made with a car that had an almost full tank.
How many litres of petrol did the car use during this trip?

- (1) After the trip there were 9 litres of petrol left in the tank.
- (2) After the trip the car was refilled with 36 litres of petrol. The tank was then full.

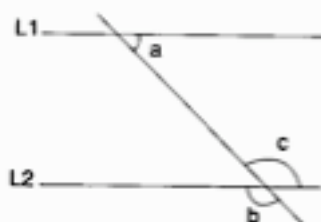
Sufficient information for solving the problem is given

- A in (1) but not in (2)
- B in (2) but not in (1)
- C in (1) together with (2)
- D in (1) and (2) separately
- E in neither of the two statements

3. L1 and L2 are two parallel lines. What is the value of b?

(1) $a=45^\circ$

(2) $c=135^\circ$



Sufficient information for solving the problem is given

- A in (1) but not in (2)
- B in (2) but not in (1)
- C in (1) together with (2)
- D in (1) and (2) separately
- E in neither of the two statements

Answers key:

1 D, 2 E, 3 D

SARA LIDMAN AND GÖRAN TUNSTRÖM

Göran Tunström is one of the few authors who are able to combine naivety with intellect without creating cynical intruding sounds. His narrative is filled with approaches and embeddings, developments and tickles, but his voice remains lonely, clear, and slightly brooding. With such novels as *Juloratoriet* (*Christmas Oratorio*) and *Tjuven* (*The Thief*) he reached a six-figure public; he already had the critics' interest. The public is not naive. Tunström can trust it to see his qualities, the vascular net of ideas and emotions under the round cheek of the narrative, because it can trust that he will never do anything at their expense. There is an episode in *Skimmer* (*Skimmer*) in which a father is advising his son in love. He asks him to note that the girl's body is hers and that it is his duty to let her experience it. Since all the text in a novel hangs together and as a whole expresses the novel's concept, we can imagine that this also applies to the author and his readers.

If we say that Sara Lidman brings to mind a figurehead, we convey something unintentional. She was, after all, a leading figure in the Swedish left during the 1960s and 1970s. But the image reappears as soon as one has rejected it. Her literature, her voice, project a figurehead on an old sailing ship, a vessel that can ply the waves and winds, in red, blue, and gold, who with eyes open and back straight leads her boat through the dusk and fog. Sara Lidman is an author who masterfully decides her own rhythm and her own pronouns. At the end of the seventies, she achieved the integration of a poetic provincialism, which had made her famous, and an internationalism in documentary form, which had made her controversial. It emerged in a suite of novels about how the railroad, how the modern world, came to a village in Norrland. When the rails bite through the marshes, they are an excellent backbone for the one who sits down to document and ponder the influence of modernity on human life in a landscape that is rich in resistance. Man was modern before technology, writes Lidman. He was modern in his ambivalence, in his knowledge of the unforeseeable, in his naive satisfaction with things modern, and in his traditionalism. *Lifens rot* (*Life's Root*), which is, and is not, yet another part of the Railroad Suite, contains a scene in which Rönng, who in keeping with modern principles stopped nursing after one year despite the fact that her breasts were bursting with milk, is milking herself out in a barn. Suddenly she feels that someone is looking at her. A little boy is looking through a crack in the wall; his place at his mother's breast was recently taken by small siblings. She embodies and absurdly reflects his longing. On his forehead sits a mosquito, bursting with blood. Here we once again have a cell of a novel that is related to all the other cells and to the entirety.

Lidman is a matchless psychologist in her writing, something that is the direct opposite of describing individu-

als as a logical system. "Psychologic" would also be an unbelievable result in human relationships.

Tunström creates individuals with characteristics, and their lives unfold according to their own curves. Still, one cannot call his descriptions psychological.

Skimmer has a formulation. It is about Thorsteinn, "no intellectual giant. He never developed any cosmogony, never crept into the jungles of psychology, but he was, in his madness, wise, and built his life around an instant, giving him the appearance of profound energy." Tunström's style is anything but reductionist; still these words demand extra attention; they depict an attitude that signifies an aesthetic.

Both Tunström and Lidman "returned" in autumn 1996 with new novels after a decade of "silence." They were decidedly "events" and were treated as such, as the quotation marks try so clumsily to comment on ironically. For the authors, a decade without a new novel may have been agony (Tunström did, however, publish two other books in the interval), but the world's worries rather bring to mind those of the egg producer when his hens do not keep to a regular laying schedule.

While Sara Lidman's *Life's Root* is an independent continuation of the Railroad Suite, and masterfully goes over to a feminine track, Göran Tunström's *Skimmer* marks the beginning of a new orientation about whose future the reader can only guess. He has relinquished his province, Sunne in Värmland. Actually, he has done that before, but not with such an absolute, no-comment absence. The novel is Icelandic; not an American in Paris, but Icelanders in Iceland. Furthermore, the thematic discussion in his work between father and son has sunk to the father's range. And finally, the awareness of death is different from that found in earlier books where it was a stimulus, a rising to life, or living the curious mirror life of longing. There is an introspection in the perception of death, a curiosity of resignation, at times accompanied by the welcoming cello voice that Death has in the works of Schubert. Halldór, the father in the novel, reaches a state where the door stands ajar between life and death. He becomes aware and in some ways enviable. This is an interesting conquest, detrimental to the novel as a whole. The conflict-filled and rivalrous love story involving Halldór and his only son, Pétur, is beautiful. But it is marred by banal wisdom intended to summarize how "we humans" live. And at times, the tall tale – which is otherwise one of Tunström's strong points – becomes mechanical, like an enforced narrative when he does not want to commit himself to the more reduced format in what is actually conveyed.

Sara Lidman can also be inclined to sacrifice herself too much to the tall tale. In her case, it is less a matter of filling out the novel than it is of wanting to explain too much. In addition to being a novel in itself, *Life's Root* is a collec-

tion of lives in the village. In the middle of the book, the reader finds himself among quickly terminated new starters that never move together to form a collective story. But what keeps it all in place is the story of Rönng, and of the language that tells about her, makes her free to fly out of her fictive self and surprise the author, who once again accepts her and gives her her freedom once more. Rönng is a girl from an ultra-religious, poverty-stricken family in Norrbotten at the turn of the century. "The threat" follows her throughout her life. There is a graft in her being, an unformulated weakness that she is terrified will overwhelm her and drive her mad or make her irresponsible. This threat has several names; all have to do with lost control. She is given the opportunity to learn to become a dairymaid. She wears a starched white uniform, pasteurizes the milk and makes cheese, gets her own life and authority. She falls madly in love with Isak Mårten, the oldest son of the patriarch Didrik in the Railroad Suite, and ends up all the same as a housewife in a mortgaged cottage in the forest, in a family

that places little value on control. Except for that, everything is valued. It's that simple. Milk is holy. Animals are not man's equal, but have their own value, which is not necessarily lower.

Rönng's rage. It comes from the fact that her ambivalence is the exact opposite of her dominating father-in-law Didrik's. He believes in progress (electricity and telephones), but has a docile, almost carefree attitude to life. She has lived through progress, but in her everyday life she wants to get away from it since it gives an illusion that one is not abandoned.

A favorite cliché in literary small talk is that provincialism is true universalism. As we know, it can also be the exact opposite. Tunström and Lidman each has his or her dialectical landscape and each is also among the most widely traveled Swedish authors. Only there do they resemble one another. Like all good artists, they are differentiated by their qualities.

Sigrid Combüchen

Questions on the text

SARA LIDMAN AND GÖRAN TUNSTRÖM

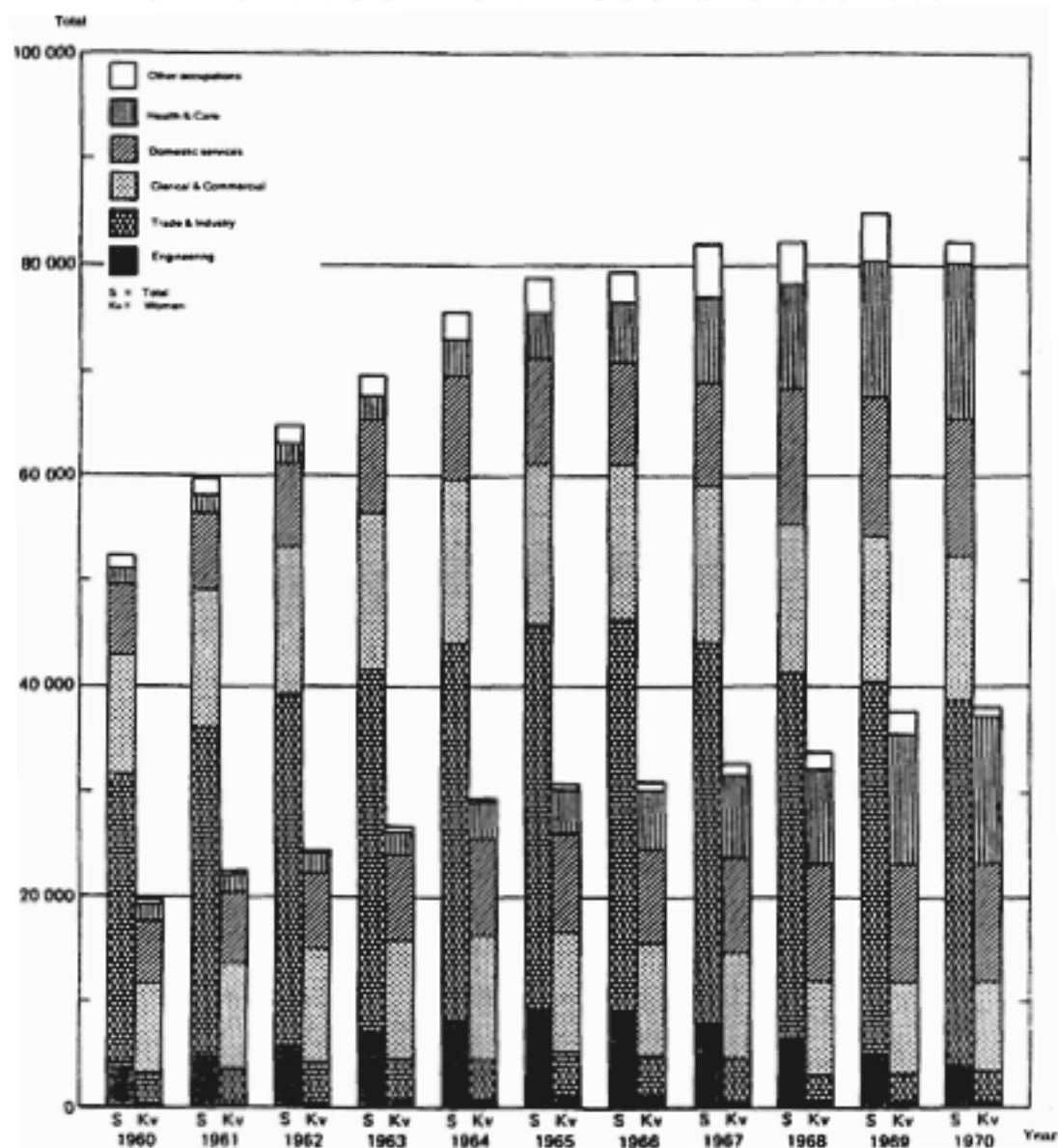
9. What do the writings of Lidman and Tunström have in common, according to the author of the text?
 - A The ability to connect the modern with the traditional.
 - B The combination of local roots and international outlook.
 - C The ability to give voice to people otherwise neglected in society.
 - D The combination of the unforeseen and the wellknown when it comes to the literary subject.
10. How is the text written by Sigrid Combüchen best described?
 - A Analysis
 - B Piece of debate
 - C Account
 - D Personal portrait
11. What distinguishes the two referred novels from each other concerning their importance for Lidman's and Tunström's authorship respectively?
 - A Tunström's novel breaks new ground while Lidman's is a continuation of her earlier novels.
 - B Lidman's novel introduces wholly new characters while Tunström's clings to his old gallery of personas.
 - C Tunström's novel tries out new aesthetical forms of expression while Lidman's refines her usual aesthetics.
 - D Lidman's novel is open to the world while Tunström's clings to his provincialism.
12. How is the attitude of Rönng in *Life's Root* towards the modern development, according to the author of the text?
 - A Naive
 - B Confident
 - C Uncertain
 - D Resigned

Answer keys:

9 B, 10 A, 11 A, 12 C

The subtest DTM (Interpretation of diagrams, tables and maps)

PUPILS IN VOCATIONAL COURSES 1960–1970



The total number of pupils and of them women pupils in full-time vocational school courses 1960–1970 distributed according to vocational sector.

1. Trade and industry was the vocational sector that had the largest number of full-time students during the period 1960–1970. **Which sector was second largest in 1960, and which in 1970?**
 - A Domestic services and then Clerical & Commercial
 - B Domestic services and then Health & Care
 - C Health & Care and then Domestic services
 - D Clerical & Commercial and then Domestic services
 - E Clerical & Commercial and then Health & Care

2. **What proportion of the total number of full-time pupils in vocational courses in 1967 consisted of women in the Clerical & Commercial vocational sector?**
 - A 12 per cent
 - B 18 per cent
 - C 31 per cent
 - D 40 per cent
 - E 67 per cent

Answer keys:

- 1 E
- 2 A

The subtest ERC (English Reading Comprehension)

Healthy Fats

If any nutrient could use an image makeover, it's fat. Often forgotten in our anti-fat frenzy is the fact that some fats are crucial for proper brain function. Among the good guys: the omega-3 fatty acids, which include linoleic acid—found in soybeans, canola oil, and nuts—as well as eicosapentaenoic acid (EPA) and docosahexaenoic acid (DHA), both plentiful in fish. Researchers have long known that infant brains require omega-3s, but now they say it appears these fats influence our behavior long after we've shed our diapers.

14 What recent information about omega-3s does the writer give?

- A They are good for our health
- B Adults' health may benefit from them
- C Children's health may benefit from them
- D They are found in fish

In Harmony At Last

In Mozart's time, most music was new music. Almost nobody listened to earlier composers besides a few antiquarians such as Baron van Swieten, who introduced Mozart to old J.S. Bach's scores.

Nowadays, ... 16, "modern" music usually means 20th-century music, and a "contemporary" composer is anyone writing since 1945. Not even car-dealers and house-agents stretch words that far. Yet this wretched usage reflects a melancholy truth. For most of the century new classical music has had to struggle to win acceptance as the music of its time.

Happily, the gap between composers and audiences shows signs of narrowing at last. Professionals and listeners are adjusting to each other's 17 Since Mozart, if not before, the best composers have always made technical and expressive originality their benchmark of success. Western music, as a rule, has been an innovating, not a conservative, tradition. Yet, audiences, who naturally want a musical language they can understand, have not always kept up.

The story of musical avant-gardes racing ahead of audiences is often told as if it were a peculiarly 20th-century problem. 18, novelty has always caused trouble with the musical public, just as over-complication has with professionals. After the involved mathematics and ever-more tangled strands of Renaissance choral music, Monteverdi simplified things with a single expressive line. Then came competing lines and the intricacies of Bach. His style gave way in turn to simple tunes over a clear harmony which would shift at crucial points. For the next 100 years or so after Haydn and Mozart, composers explored ever subtler or more brutal shifts of harmony.

- 16 A if possible
B in addition
C for instance
D by contrast

- 17 A performances
B careers
C needs
D environment

- 18 A However
B Likewise
C Fortunately
D Consequently

Answer key: 14 16 17 18
 B D C A

Annexe n°5 – Caractéristiques des épreuves du concours d'entrée à HEC en 2011 (après les classes préparatoires aux grandes écoles)

Source : site Internet www.hec.com

NATURE, DURÉE ET COEFFICIENT DES EPREUVES ECRITES

	Durée	OPTION SCIENTIFIQUE	OPTION ECONOMIQUE	OPTION TECHNOLOGIQUE	FILIÈRE LITTÉRAIRE	
					B/L	A/L et ENS Lyon (BEL)
					Coefficients	
Epreuves COMMUNES						
1 Contraction de texte	3 h	3	3	3	3	Les coefficients de la filière littéraire A/L ULM et ENS Lyon n'ont pas encore été tous communiqués et validés au moment où nous éditons notre brochure. Ils seront prochainement consultables en ligne : www.hec.fr/Media/Files/FR/Ecole/Admission-sur-classes-Preparatoires/Brochure-Classes-Prepa-2011 et sur la brochure de la Banque Commune d'Epreuves (BCE)
- Langues (1)	4 h	4	4	4	4	
2 . Première langue	3 h	2	2	2	2	
3 . Deuxième langue						
Epreuves SPÉCIFIQUES						
4 - Culture Générale	4 h	4	6	3		
- Dissertation littéraire (3)	4 h				5	
5 - Mathématiques S	4 h	6				
- Mathématiques E	4 h		4			
- Mathématiques T	4 h			7		
- Dissertation philosophique (3)	4 h				5	
6 - Histoire, géographie et géopolitique du monde contemporain	4 h	6				
- Analyse économique et historique des sociétés contemporaines	4 h		7			
- Histoire (3)	4 h				5	
- Economie et droit	4 h			5		
7 - Mathématiques 2 ^{ème} épreuve	4 h	5	4			
- Géographie (2), Mathématiques ou Sciences sociales (4) ou troisième langue	4 h				6	
- Management et gestion de l'entreprise	4 h			6		
8 - Epreuves BEL						
TOTAL DES COEFFICIENTS		30	30	30	30	

[1] L'une des deux langues est obligatoirement l'anglais. Les candidats de la filière littéraire peuvent choisir le latin en première ou en deuxième langue.

[2] Deux épreuves différentes, l'une sur le programme A/L (ULM) - l'autre sur le programme littéraire de l'ENS de Lyon.

[3] Deux épreuves différentes, l'une portant sur le programme commun A/L ULM et le programme littéraire de l'ENS de Lyon, l'autre sur le programme B/L.

[4] Obligatoire pour les candidats inscrits aux épreuves correspondant au programme ENS B/L - Lettres et Sciences Sociales.

NATURE, DURÉE ET COEFFICIENT DES EPREUVES ORALES

Les épreuves orales comportent des épreuves spécifiques à chaque option ainsi que des épreuves identiques pour tous les candidats, quelle que soit l'option dans laquelle ils composent.

	Durée	OPTION SCIENTIFIQUE	OPTION ECONOMIQUE	OPTION TECHNOLOGIQUE	FILIÈRE LITTÉRAIRE
		Coefficients			
Epreuves COMMUNES					
1 - Culture et Sciences Humaines	20 mn	6	7	6	8
2 - Entretien "face à face" d'aptitude au management - Langues (1)	40 mn	6	6	6	6
3 . Première langue	* 15 mn	4	4	4	4
4 . Deuxième langue	* 15 mn	3	3	3	3
Epreuves SPÉCIFIQUES					
5 - Histoire, géographie et géopolitique du monde contemporain	20 mn	8			
- Analyse économique et historique des sociétés contemporaines	20 mn		9		
- Histoire ou Géographie (2)	20 mn				8
- Economie	20 mn			9	
6 - Mathématiques (option S, E et T)	30 mn	9	7	8	
- Mathématiques (option L) B/L (3)	30 mn				} 7
- Aptitude logique (option L) AL&ENS Lyon (4)	30 mn				
TOTAL DES COEFFICIENTS		36	36	36	36

* Durée de l'épreuve de latin : 30 mn.

[1] L'une des deux langues est obligatoirement l'anglais. Les candidats de la filière littéraire peuvent choisir le latin en première ou en deuxième langue [le choix est identique à l'écrit et à l'oral].

[2] Pour l'histoire, deux sujets différents, sur le programme A/L (ULM) et programme littéraire de l'ENS de Lyon, l'autre sur le programme B/L Lettres et Sciences Sociales des ENS - Pour la Géographie, deux sujets différents, l'un sur les programmes A/L (ULM) des ENS, l'autre sur le programme littéraire de l'ENS de Lyon.

[3] Obligatoire pour les candidats inscrits aux épreuves correspondant au programme ENS B/L - Lettres et Sciences Sociales.

[4] Obligatoire pour les candidats inscrits aux épreuves correspondant aux programmes du concours A/L (ULM) des ENS ou du concours littéraire de l'ENS de Lyon.

Annexe n°6 – Méthodologie pour l'enquête Reflex

Une enquête comparative européenne sur les compétences des diplômés du supérieur

Réalisée en 2005 dans quinze pays européens ainsi qu'au Japon, l'enquête Reflex (*Research into Employment and Professional Flexibility*) porte sur la transition vers l'emploi des diplômés du supérieur. Des étudiants diplômés de l'enseignement supérieur en 2000 ont été interrogés en 2005, soit cinq années après la fin de leurs études. L'enquête visait à analyser trois champs d'étude : les compétences acquises par les diplômés et mobilisées par les employeurs, la contribution des formations au développement des compétences, et l'(in)adéquation des compétences à la frontière de ces trois acteurs (diplômés, établissements et employeurs). L'enquête apporte des éléments étayant la perception de l'expérience d'insertion par les étudiants. Elle interroge les étudiants sur deux moments en particulier : le premier emploi et l'emploi actuel (cinq années après la fin des études). Concernant le premier emploi, le questionnaire principal et sa traduction française précisent explicitement que les répondants ne doivent pas mentionner les stages et les emplois quittés jusqu'à six mois après avoir été diplômé. Cela exclut tous les emplois alimentaires pris à court terme. Hormis les lectures trop rapides par les enquêtés, on peut donc estimer que les variations nationales en matière de revenus et de niveau approprié de diplôme pour l'emploi ne s'expliquent pas principalement par la plus ou moins grande importance des stages et des emplois alimentaires selon les pays. La France occupe, dans cette enquête une position moyenne pour la plupart des indicateurs qui ont trait à l'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. Les résultats de l'enquête mettent en évidence une forte polarisation entre pays du sud de l'Europe d'un côté, et pays du nord et du centre de l'autre (Giret, 2009).

Deux laboratoires spécialisés sur la sociologie et l'économie de l'éducation ont pris part à cette recherche (IREDU en France, et ChERI, Open University en Angleterre). L'enquête suédoise sur l'insertion sur le marché du travail a été réalisée par l'agence statistique nationale (SCB) en 2006. Bien qu'elle se soit fixée pour objectif d'obtenir des données comparables à celles provenant de Reflex, ces deux enquêtes ne sont pas identiques. Comme dans l'enquête Reflex, le niveau doctorat et les formations professionnelles courtes sont exclus de l'analyse en Suède. Par ailleurs, détail non sans importance, les non diplômés n'ont pas participé à cette enquête. Enfin, les étudiants suédois ont été interrogés entre trois et quatre ans après l'obtention du diplôme (cinq années dans les deux autres pays). Ce décalage temporel constitue la limite la plus importante de notre analyse quantitative comparée.

L'enquête porte sur 1 700 diplômés en France, 1 578 au Royaume-Uni et 5 718 en Suède. Après avoir nettoyé la base (notamment suppression des individus pour lesquels on ne connaissait pas le type de diplôme obtenu, le domaine d'études, le sexe et l'âge), la base finale compte 1 567 individus en France, 1 514 au RU et 5 718 en Suède. L'échantillon des enquêtés

est représentatif des diverses filières d'études dans chaque pays. Si la pondération disponible dans la base de données a été conservée pour le Royaume-Uni et la Suède, nous en avons créée une nouvelle pour la France. En effet, compte tenu de son inadéquation avec la seule enquête comparable sur des sortants du supérieur (« Génération 2001 » du Céreq) et de l'impossibilité à joindre l'auteur de cette pondération, nous avons préféré élaborer une nouvelle pondération sur les mêmes bases que celle initialement proposée, c'est-à-dire en redressant uniquement les grands types de diplômes. A noter que les résultats changent finalement peu selon qu'on applique l'ancienne pondération ou la nouvelle.

Statistiques descriptives

	France	Royaume-Uni	Suède
Genre			
Hommes	515 (32,9%)	607 (40,1%)	2 046 (35,8%)
Femmes	1 052 (67,1%)	908 (59,9%)	3 672 (64,2%)
Âge (au moment de l'enquête)			
Entre 25 et 29 ans	1 112 (71,0%)	1 074 (70,9%)	1 947 (34%)
Entre 30 et 34 ans	343 (21,9%)	131 (8,6%)	1846 (32,3%)
35 ans et plus	112 (7,1%)	310 (20,5%)	1 926 (33,7%)
Pays de naissance			
Dans le pays	1 523 (97,2%)	1 372 (88,4%)	5 216 (91,2%)
A l'étranger	44 (2,8%)	174 (11,6%)	502 (8,8%)
Domaine d'études			
Humanités, arts et éducation	371 (23,7%)	402 (26,6%)	1 399 (24,5%)
Sciences sociales, commerce et droit	436 (27,8%)	447 (29,5%)	1 216 (21,3%)
Sciences et Ingénierie	479 (30,6%)	447 (29,5%)	1 581 (27,6%)
Santé	215 (13,7%)	141 (9,3%)	1 430 (25%)
Autres (Agriculture et Services)	66 (4,2%)	77 (5,1%)	92 (1,6%)

France		Royaume-Uni		Suède	
Types d'études	Effectifs	Types d'études	Effectifs	Types d'études	Effectifs
Licence	478 (30,5%)	Licence	1 410 (93,1%)	Formations universitaires en 2 ou 3 années	2 920 (51,1%)
Maîtrise	385 (24,6%)	Master	104 (6,9%)	Formations universitaires en 4 ou 5 années	2 798 (48,9%)
DEA	118 (7,5%)	Total	1514	Total	5718
DESS	164 (10,5%)				
Diplôme d'école d'ingénieurs	116 (7,4%)				
Diplôme d'école supérieure de commerce	71 (4,5%)				
Diplôme d'école spécialisée (santé, art, architecture, journalisme, infirmier, etc.)	123 (7,8%)				
Certificat de la fonction publique (ex: CAPES, etc.)	74 (4,7%)				
Diplôme d'Etat de docteur en médecine, pharmacie ou odontologie	32 (2,0%)				
Autres	6 (0,4%)				
Total	1567				

Une mesure « subjective » de l'inadéquation de la relation formation/emploi dans l'enquête Reflex

Dans l'enquête Reflex, l'inadéquation de la relation formation/emploi est mesurée au travers d'une approche subjective en termes de niveaux de diplôme. Deux indicateurs de déclassement et de désajustement ont été élaborés à partir des questions posées pour l'emploi actuel (cinq années après la fin des études), mais aussi pour le premier emploi. Les taux de réponse sont très élevés dans les trois pays.

La question sur le déclassement était similaire dans les trois pays. En France, à la question « Selon vous, quel type de diplôme était le plus approprié pour cet emploi ? », les enquêtés pouvaient choisir parmi les modalités suivantes : CPGE, DEUG, DUT, BTS ; Licence ; Maîtrise ; DESS, Diplôme d'école Supérieure de commerce ; Doctorat ; Certificat de la fonction publique ; Une formation de niveau inférieur à l'enseignement supérieur ; Diplôme d'école spécialisée. Au Royaume-Uni, la question posée était « *What type of education do you feel was most appropriate for this work?* » et les modalités: *PhD ; Other postgraduate qualification ; Master ; Bachelor ; Lower than higher education*. Traduite du suédois à l'anglais par Petersson (2007), la question en Suède était « *What level of education/degree do you judge sufficient for this job?* » avec pour modalités : *Upper secondary level ; Advanced vocational education (KY) ; University or university college ; First research degree ; Doctor's degree*.

De cette question, on a pu tirer une évaluation du sentiment de déclassement, en le définissant par la non correspondance entre le niveau d'études du diplômé et son évaluation du niveau d'études le plus approprié pour l'emploi⁷. Lorsque ce dernier est plus élevé que celui requis pour le travail, on parlera alors de « déclassement ». La formulation de cette question suggère un déclassement au regard du diplôme obtenu, et non des compétences acquises. On aurait pu choisir une mesure par les compétences⁸. En effet, les indicateurs en matière de compétences acquises reposent sur une vision plus large de la formation que la seule certification par le diplôme. Mais, elle inclut aussi les compétences obtenues au travers des expériences professionnelles ou associatives. C'est pourquoi elle dépasse le cadre même des études

⁷ Les réponses originelles ont été agrégées en cinq catégories : les diplômes longs donnant accès au doctorat ; les diplômes longs ne donnant pas accès au doctorat (licence, maîtrise), les diplômes courts, l'absence de diplôme du supérieur. Puis, pour chaque individu, la comparaison entre le niveau de diplôme atteint et celui considéré comme approprié pour le poste permettait d'affecter une modalité en termes de relation formation/emploi : déclassement, adéquation, surclassement. Cette dernière modalité reste peu commune et les résultats ne sont pas présentés dans la thèse.

⁸ Deux autres questions (non disponibles pour la Suède) permettaient d'identifier des phénomènes de déclassement et de désajustement au regard des compétences utilisées dans l'emploi :

- Dans quelle mesure cet emploi exigeait-il davantage de connaissances et de compétences que vous ne pouviez en offrir ?

- Dans quelle mesure vos connaissances et vos compétences étaient-elles utilisées dans cet emploi ? En raison de la signification différente du terme de « compétences » en France et en Angleterre, ces questions n'ont pas été retenues dans le cadre de l'analyse présentée ici.

supérieures. De plus, lorsqu'il est question de compétences, les taux de déclassement sont souvent très élevés, notamment dans les formations les plus générales, dans lesquelles on acquiert principalement des compétences transversales. « En effet, lorsqu'un individu répond à une telle question, il évalue surtout les compétences techniques issues de sa formation effectivement mise en œuvre. On sait que dans ce domaine, pour nombre de professions, la plupart de compétences acquises ne seront pas mise en œuvre, surtout lorsque la formation est générale. » (Lemistre, 2008, p. 8)

Concernant le désajustement, la question formulée en France était « Selon vous, quel était le domaine d'études le plus approprié pour cet emploi ? », avec pour modalités : Uniquement le même domaine ; Le même domaine ou un domaine assez proche ; Un domaine complètement différent ; Pas de domaine spécifique. La traduction anglaise est limpide, que ce soit pour la question (*What field of study do you feel was most appropriate for this work?*) ou les modalités de réponse (*Exclusively own field ; Own or a related field ; A completely different field ; No particular field*). Les données pour la Suède sont moins aisément comparables. La question posée, traduite en anglais par Petersson (2007), était « *How well did the work you have correspond to the education you completed 2002/03?* » avec comme modalités de réponse : *The work was only or mainly in an area which the education was aiming at ; The work was to some extent in an area which the education was aiming at ; The work was in another area than the education was aiming at ; My education did not aim at a specific labour market area*. La dernière modalité est résolument divergente. Dans le chapitre n°5, nous présentons les données suédoises tant elles sont éclairantes sur le modèle national, tout en rappelant les limites exposées ici. De manière générique, on parlera de « désajustement » lorsque le diplômé estime que le domaine de son emploi ne correspond pas à son domaine d'études (à savoir les deux modalités « Un domaine complètement différent » et « Pas de domaine spécifique »).

Annexe n°7 – Photos de l'université de l'Est de Londres

Pour inclure ses étudiants, l'université de l'Est de Londres s'appuie sur un environnement visuel (affiches, banderoles, tableaux d'information, etc.) extrêmement riches, dont on rend compte ici, sauf contre-indication, au travers de photographies prises lors de l'enquête de terrain. Cet environnement visuel donne une teneur particulière à la relation qui se nous entre les étudiants et leur établissement.

Séries de photos n°1 : L'inclusion des étudiants : récits et images

PROFILE



Gaurav Arora - 'I have been at UEL for almost two years, and every day has been spectacular. Meeting people that I never would have and learning something from each and every one. This has made me what I am today'.



« L'université la plus inclusive »

« J'ai étudié à UEL pendant presque deux années et, chaque jour a été spectaculaire. Rencontrer des gens que je n'aurai jamais rencontré sinon et apprendre quelque chose de chacun. C'est ce qui a fait ce que je suis aujourd'hui. »

Applicant Success



Vedna Moheesh (23), originally from Mauritius but now living in Wanstead, secured a place on UEL's Combined Honours degree in Psychology with Human Resource Management.

Vedna said: "I feel like the happiest woman in the world! It's been my dream to go to university for years, and UEL feels like a really welcoming place. I used to live close to the Stratford campus and often thought about studying there."

« Je me sens la plus heureuse des femmes dans le monde ! Ca a été mon rêve d'étudier à l'université pendant des années, et UEL est un endroit vraiment accueillant. J'habitais près du campus de Stratford et j'ai souvent pensé à étudier là-bas. »

Deux histoires de parcours d'étudiants (source : site Internet de l'université)



Présentation des exploits sportifs dans le hall de l'université



Posters visant à promouvoir l'inclusion des personnes handicapées

Séries de photos n°2: l'affichage des services aux étudiants



Panneau d'affichage sur les cours et les apprentissages dans le hall principal



Affichage sur l'utilisation des bourses au mérite accordées par l'université



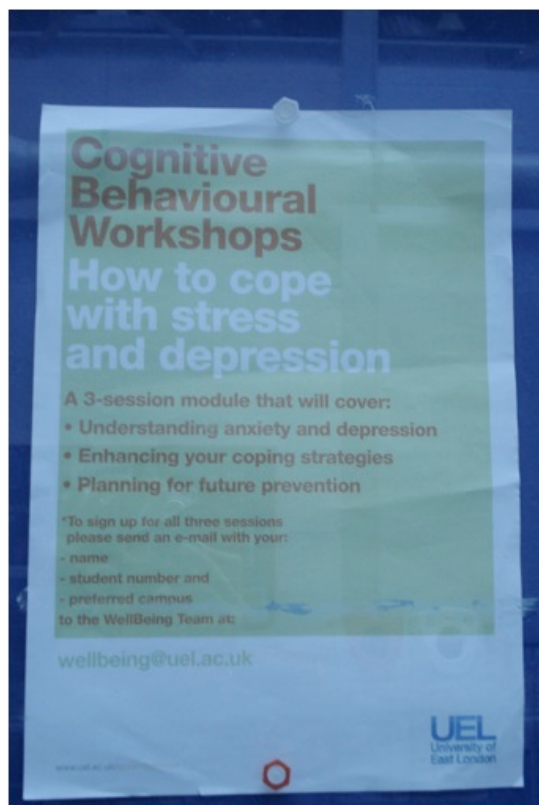
Panneau d'affichage de l'organisation représentative étudiante



« Dites nous si vous avez le moindre commentaire, compliment ou problème »



« Pensez à votre job de rêve. Développez les bonnes compétences pour l'obtenir »



« Atelier de psychothérapie cognitivo-comportementale. Comment faire face au stress et à la dépression »



« Avez-vous entendu de Meow Meow ? »
(prévention contre cette drogue)



« L'équipe de l'employabilité »



« Le centre de langue anglaise »

Séries de photos n°3 : la bibliothèque



« La magie de l'apprentissage » : des posters géants dans le hall de la bibliothèque



Affichage géant des règles de conduite dans la bibliothèque

Annexe n°8 – Tableau synoptique des cinq conceptions de l'Université (Drèze et Debelle, 1968)

TABLEAU SYNOPTIQUE DES CINQ CONCEPTIONS					
Chapitre	Première partie : L'UNIVERSITÉ DE L'ESPRIT			Deuxième partie : L'UNIVERSITÉ DU POUVOIR	
	I <i>Un milieu d'éducation</i>	II <i>Une communauté de chercheurs</i>	III <i>Un foyer de progrès</i>	IV <i>Un moule intellectuel</i>	V <i>Un facteur de production</i> Conseil des Ministres de l'U.R.S.S
Auteur principal	J.H. Newman	K. Jaspers	A.N. Whitehead	Napoléon	
Finalité	Aspiration de l'individu au savoir	Aspiration de l'humanité à la vérité	Aspiration de la société au progrès	Stabilité politique de l'Etat	Edification de la société communiste
Conception générale	Une éducation générale et libérale au milieu du savoir universel	L'unité de la recherche et de l'enseignement, au centre de l'univers des sciences	La symbiose de la recherche et de l'enseignement, au service de l'imagination créatrice	Un enseignement professionnel uniforme, confié à un corps organisé	Un instrument fonctionnel de formation professionnelle et politique
Principes d'organisation	— une pédagogie du développement intellectuel	— une saine organisation facultaire	— un corps professoral créateur	— une hiérarchie administrative	— une manipulation contrôlée de l'offre de diplômés
	— internat et « tutors »	— la liberté académique	— des étudiants capables d'appliquer quelques principes généraux	— des programmes uniformes	— le recours à toutes les forces productives de la nation
Conclusions quant au problème de la masse	Un réseau diversifié d'institutions d'enseignement supérieur au sein duquel les universités conservent leur originalité.			Un réseau officiel uniforme pour la masse et l'élite	Adaptation du nombre aux besoins de l'économie et diversification des institutions

Annexe n°9 – Tableau récapitulatif des désistements pour les concours aux grandes écoles de commerce (six écoles les mieux classées) en France

Désistements Sigem 2011 ^(1/2)	HEC PARIS	ESSEC	ESCP EUROPE	Ensemble 3 Écoles	EMLYON business school	EDHEC BUSINESS SCHOOL	AUDENCIA NANTES	Ensemble 6 Écoles
Admis	380	687	880		989	1 368	1 547	
Intégrés	377	365	358	1 100	375	455	415	2 345
Désistements et démissions	3	322	522		614	913	1 132	
Détail des désistements								
Désistements "croisés"	1	310	511		585	858	1 035	
HEC	-	279	321		195	193	84	
Essec		-	187		189	243	161	
ESCP Europe	1	30	-		185	210	205	
EM Lyon			3		-	180	291	
Edhec		1			10	-	294	
Audencia					6	32	-	
Autres désistements	1	4	5		11	15	34	
ESC Grenoble						6	14	
Reims MS						1	3	
ESC Toulouse						1	3	
Telecom EM					1		1	
Rouen BS							1	
Skema BS							1	
ESC Montpellier							1	
ENS Cachan	1	4	5		6	3	4	
Ensae					3	3	3	
ESM Saint-Cyr SES					1	1	3	
Démissions / Non affectés	1	8	6		18	40	63	

Source : <http://bloom6.free.fr/>, sur la base des données Sigem 2011.

Lecture (éléments repris du site Internet) : « Pour une école donnée, sont considérés comme admis, les candidats dont le rang général au concours est inférieur ou égal au rang du dernier intégré. Un candidat peut donc être admis dans plusieurs écoles. Toutefois, il ne peut être intégré que dans une seule école, ce qui occasionne un désistement dans chacune des autres écoles dans lesquelles il est également admis. S'il décide finalement de n'intégrer aucune école, il sera considéré comme démissionnaire de l'ensemble des écoles dans lesquelles il aura été admis.

Les tableaux se lisent en colonne. Pour chaque école en colonne, les admis (1ère ligne) se répartissent entre les intégrés (2ème ligne) et les désistements et démissions (3ème ligne). Les désistements et démissions sont ensuite détaillés entre les désistements "croisés", les autres désistements et les démissions/non affectés. Par exemple, en 2011, aucun candidat admis à la fois à HEC et à l'Essec n'a choisi d'intégrer l'Essec.