l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE NANTES

# Thèse de Doctorat

James Masy

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du*
***grade de Docteur de l'Université de Nantes***
*sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

**École doctorale :** *Cognition, éducation et interactions*

**Discipline :** *Sciences de l'éducation*
**Unité de recherche :** *Centre de recherche en éducation de Nantes*

**Soutenue le** *10 juin 2014*

# De la construction sociale du rapport au temps

## Le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles

### JURY

| | |
|---|---|
| Rapporteurs : | **Anne BARRERE**, Professeure, Universités de Paris Descartes. |
| | **Joël ZAFFRAN**, Professeur, Université de Bordeaux. |
| Examinateurs : | **Hugues DRAELANTS**, Professeur, Université catholique de Louvain |
| | **Agnès van ZANTEN**, Directrice de recherche, CNRS, Sciences Po, Paris |
| Directeur de Thèse : | **Yves Dutercq**, Professeur, Université de Nantes |

*à Aliyah et Lilou, pour ce qu'elles ont été, sont et seront...*

***Remerciements***

*La réalisation d'une thèse constitue une séquence temporelle plus ou moins longue rythmée par des périodes de terrain, d'écriture, de procrastination, de doute et parfois de peur. J'ai traversé chacune de ces périodes accompagné par des personnes que je souhaite remercier ici.*

*Tout d'abord je remercie très sincèrement Yves Dutercq, le directeur de cette thèse, parce qu'il a été présent à chaque instant, mais surtout pour ce qu'il a été à chacun de ces instants et plus particulièrement ces derniers mois où il s'est adapté à mon rapport au temps si particulier.*

*Je remercie aussi très chaleureusement Carole Daverne qui m'a encouragé à me lancer dans cette aventure et a sans nul doute été le pilier de mon acculturation universitaire. Merci Carole !*

*Une thèse, c'est aussi un doctorat effectué au sein d'un laboratoire, une expérience riche de rencontres et de projets. Le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) fut de ce point de vue d'une incomparable richesse. J'en remercie donc tous les membres, particulièrement ceux de l'équipe « Politiques éducatives, acteurs et dispositifs » et plus spécialement Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger qui n'ont eu de cesse de m'aider à lutter contre ma « névrose de classe », ainsi que Vincent Lang pour sa bienveillance réconfortante.*

*La richesse d'un laboratoire tient aussi à ses doctorants et doctorantes, je remercie ceux et celles du CREN, spécialement Blandine, Charlotte, Manuela et Nadège, mes soupapes.*

*Cette recherche n'aurait pu se tenir sans les principaux protagonistes, les jeunes qui m'ont concédé de temps si précieux à des moments où il leur en manquait, je les en remercie. Je souhaite à chacun et à chacune d'entre vous de trouver son Graal et espère vous revoir bientôt.*

*Je remercie Agnès Gauthier du CROUS de Nantes et Christine Ladret du Rectorat de Nantes, qui ont favorisé la mise en œuvre de l'enquête et m'ont permis d'accéder aux différentes données quantitatives.*

*Cette thèse a bénéficié de relectures par de nombreuses personnes, je les en remercie.*

*Manu, Delphine, I thank you so much for your help.*

*Je remercie du fond du coeur ceux qui m'ont permis de subvenir à mes besoins aux moments les plus difficiles, Anflo, Anliz, Briv, D'Bu, Erwann, Gwen, Jemel, July, Nad, Pakal, Pit, Sof, et Xav.*

*Enfin, je remercie du fond du cœur Nadej qui a su me montrer ce qui était le plus important.*

# Table des matières

**Introduction....12**

**Le temps comme problématique....16**

**Première partie : La construction sociale du temps, un cadre théorique et méthodologique....22**

**1 Le temps macrosocial....24**

1.1 la construction du temps social....24

1.2 Un temps macrosocial qui structure les autres temps....30

1.3 L'école, un temps social dominé qui domine les âges de la vie....34

1.3.1 La fréquentation scolaire....34

1.3.2 L'âge scolaire....38

1.3.3 L'enfance et la jeunesse : l'effet de la massification scolaire....40

1.4 L'avenir comme raison....47

1.4.1 Anticipation et rapport à l'avenir....48

1.4.2 Représentations de l'avenir et niveaux de planification....50

**2 le temps socioculturel, espaces de socialisation....55**

2.1 Un éthos temporel de classe ?....55

2.1.1 Ouvriers et les employés....56

2.1.2 Agriculteurs, commerçants et artisans....57

2.1.3 Cadres, professions intermédiaires et classes dominantes....59

2.1.4 les populations précaires....60

2.2 De quelques pratiques temporalisés....62

2.2.1 la santé, prévenir ou guérir ?....63

2.2.2 L'argent de poche : un placement à long terme ?....66

2.2.3 Le temps libre des adultes....68

2.3 Le temps dans la famille....71

2.3.1 Du temps parental au temps éducatif....72

2.3.2 le temps éducatif parental quotidien....73

2.3.3 Stratégie, éducation et scolarité....76

2.3.4 Les loisirs des enfants: un temps vraiment libre ?....81

**3 Le temps de l'école, un temps institutionnel .....88**
3.1 Le temps de l'école.....89
3.2 De la maternelle au collège : apprivoiser le temps.....91
3.3 Les temps du lycée.....95
3.4 le non-projet des lycéens.....100

**4 Les matrices disciplinaires dans l'enseignement supérieur : espace de socialisation secondaire.....105**
4.1 Les « manières » d'étudier : le temps comme complice, l'avenir comme condition.....105
4.1.1 Un clivage temporel entre les filières.....110
*4.1.1.1 le temps de travail des étudiants.....110*
*4.1.1.2 L'ascétisme : vertu ou soumission.....111*
4.1.2 Les étudiants et le projet.....114
4.1.3 Une tripartition temporelle des études.....116
*4.1.3.1 le passé.....116*
*4.1.3.2 le présent.....119*
*4.1.3.3 le futur.....121*

**Conclusion de la première partie.....129**

**5 Méthodologie.....133**
5.1 Une méthodologie inscrite dans le temps.....134
5.1.1 Une enquête exploratoire comme préalable nécessaire à la recherche.....135
5.1.2 Une enquête par questionnaire auprès des aspirants .....137
*5.1.2.1 Un questionnaire comme point de départ.....137*
*5.1.2.2 Les grands thèmes.....139*
*5.1.2.3 Terrain et échantillon.....140*
5.2 Un ancrage qualitatif fort.....141
5.2.1 Une enquête longitudinale par entretiens.....142
5.2.2 L'échantillon qualitatif.....144
5.2.3 Des entretiens répétés temporalisés.....147
*5.2.3.1 Programmation et répétition aléatoires : l'enquêteur prisonnier du temps.....147*
*5.2.3.2 La situation d'enquête et la relation de confiance.....152*
*5.2.3.3 Un guide d'entretien semi-directif au long cours.....155*
*5.2.3.4 analyses et place du discours.....156*

**Deuxième partie : Les boursiers, une population hétérogène .....162**

**6 L'hétérogénéité des boursiers.....164**
6.1 L'ouverture sociale des CPGE à l'aune des bourses sur critères sociaux.....164
6.1.1 Les distinctions sociales au sein des boursiers .....165
6.1.2 Les BCS suivent la ségrégation du supérieur.....169
6.2 Les boursiers de CPGE : l'exemple de l'académie de Nantes entre 2008 et 2010.....173

6.2.1 Le taux de boursiers par établissement....173
6.2.2 Le taux de boursiers par PCS....175
6.2.3 Le taux de boursiers par secteur....176
6.2.4 Le taux de boursiers par CPGE....177
6.2.5 Le taux de boursiers par échelon....180
6.2.6 Origine géographique des boursiers....184
6.2.7 Origine scolaire des boursiers....187
6.3 Bourse, famille et vicissitudes....188
6.3.1 Être boursier en CPGE, pas toujours simple....191

**7 La famille, le temps et l'école....197**
7.1 Catégorie professionnelle des parents....197
7.1.1 Les pères....198
7.1.2 Les mères....198
7.1.3 Les grands-parents....199
7.2 Homogamie et hétérogamie des parents....200
7.3 Le temps éducatif et l'éducation au temps....210
7.3.1 les parents et le temps parental éducatif....210
7.3.2 Les parents et le temps semi-scolaire....215
7.3.3 L'école au centre des préoccupations....218
7.4 Le temps du secondaire ....222
7.4.1 privé ou public....223
*7.4.1.1 Latin, Europe, et options qui classent....225*
*7.4.1.2 Filières et établissements au lycée....227*

**8 Le temps de l'orientation post-bac....233**
8.1 L'orientation en CPGE....233
8.2 Le choix d'une orientation en CPGE....240
8.2.1 L'avenir ouvert pour tous....241
8.2.2 Surtout pas la fac !....242
8.2.3 L'anticipation et l'information....244
8.2.4 À connaissance limitée : orientation tardive....247
8.3 Le choix d'une CPGE....250
8.3.1 Vouloir partir ....254
8.3.2 Vouloir partir mais devoir rester....256

8.3.3 Vouloir rester....258
8.3.4 La spécificité des présup'....260

**Conclusion de la deuxième partie....262**

**Troisième partie : Le temps des CPGE à l'aune des boursiers....266**

**9 Le temps des boursiers de CPGE....268**
9.1 Les CPGE, un milieu temporel....268
9.1.1 Le temps en CPGE....268
9.1.2 Les desseins post-CPGE....273
9.2 Des portraits pour saisir le temps....277
9.3 La filière littéraire....280
9.3.1 Mélodie....280
9.3.2 Marie....285
9.3.3 Thibaut....295
9.4 La filière scientifique....304
9.4.1 Malik....304
9.4.2 Julien....310
9.4.3 Peter....318
9.5 La filière économie....326
9.5.1 Pierrick....327
9.5.2 Bastien....334
9.6 Les cultures temporelles des CPGE....344
9.6.1 Fragmentation en cadres temporels....345
9.6.2 Autonomie temporelle....347
9.6.3 Rapport aux savoirs....349
9.6.4 Fragmentation en période....350

**10 Après La CPGE....355**
10.1 Départ après une année de CPGE....355
10.1.1 Manuel....356
10.1.2 Morgane....361
10.1.3 Violaine....366
10.2 Deux années de CPGE....370
10.2.1 Anouchka....371

10.2.2 Goulven....376
10.2.3 Xinh....381
10.3 Que sont-ils devenus ?....386
10.3.1 Les élèves de CPES....386
10.3.2 Vers les grandes écoles....389
10.3.3 Vers les universités....393
10.3.4 Abandon....396
**Conclusion de la troisième partie....398**
**Synthèse : pour une typologie des boursiers de CPGE....400**
**Conclusion générale....416**
**Liste des tableaux....424**
**Liste des figures....425**
**Liste des sigles et abréviations....426**
**Index Tome II : Annexes méthodologiques....430**
**Bibliographie....434**

# Introduction

*« On peut affirmer que l'activité de détermination du temps et le concept de temps sont inséparables de la représentation générale que les hommes se font de leur univers et des conditions dans lesquelles ils vivent. »*

*Norbert Élias (1996, p.199)*

*« Plus on croit en l'égalité des chances, plus on confie à l'école la mission écrasante de la réaliser à chaque nouvelle génération. Mais plus on adhère à cette utopie, plus on pense aussi que les hiérarchies scolaires sont justes et découlent du seul mérite individuel. »*

*François Dubet (2010, p. 84)*

La réduction des inégalités est un objectif assigné au système éducatif, inscrit en tant que tel dans la loi d'orientation de 1989. Si depuis quelques décennies, les inégalités sociales devant l'école ont diminué du fait de l'allongement général des études, elles demeurent néanmoins aujourd'hui très fortes, tout particulièrement dans les filières les plus sélectives. Mais la démocratisation engagée est-elle réellement égalisatrice ?

Avant 1985 et malgré la création du bac technologique (1969) et du collège unique (1975), le baccalauréat, passeport pour le supérieur, peine à se démocratiser. Bien sûr, le nombre de bacheliers ne cesse de croître, passant de 11% d'une génération en 1961 à 26% en 1980. Mais, c'est entre 1985 et 1995 que s'effectue la plus grande croissance, passant de 25% à 63%[1]. Selon Merle (2002), cette explosion est due à une « conjoncture favorable » (investissements scolaires, baisse de la pression démographique, diversification de l'offre scolaire). L'analyse du recrutement à l'interne du second cycle du secondaire révèle de fortes disparités sociales. C'est ce qu'il appellera la démocratisation ségrégative (Merle, 2000), un processus simultané d'accroissement du nombre d'inscrits dans un cycle et l'augmentation des écarts sociaux entre les filières. Ainsi les nouveaux bacheliers de milieu populaire ont vu leur nombre s'accroître mais leurs chances d'accéder aux filières longues de l'enseignement supérieur, diminuer.

1 Les taux présentés sont issus du site de l'éducation nationale (educ.gouv.fr) visité le 16 avril 2012.

Selon Duru-Bellat et Kieffer (2008), cette ségrégation est en partie due au fait qu'ils sont plus souvent « canalisés » dans les filières technologiques ou professionnelles.

Tout comme les différentes séries au bac ne peuvent être pensées comme étant équivalentes, l'orientation post-bac ne peut s'envisager comme un accès uniforme à l'enseignement supérieur. Un même mouvement de « démocratisation ségrégative » y est à l'œuvre. Le nombre d'étudiants suit la même logique. Avant les années 1960, le recrutement dans l'enseignement supérieur était presque exclusivement réservé aux garçons des classes supérieures. A partir des années 60, on peut parler d'une démocratisation du recrutement. La population étudiante se féminise. Les filles qui représentaient à peine 5 % des effectifs au début du XXe siècle, en représentent plus de 50 % en 2007. Les classes populaires accèdent, elles aussi, plus largement à l'éventail des formations supérieures. La demande d'accès aux études supérieures, promesse d'une ascension sociale, s'accentue. La démographie d'après guerre fait exploser le nombre de jeunes en âge d'y accéder. Enfin, l'augmentation de la population étudiante est fortement liée aux choix politiques. La croissance et la tertiarisation de l'emploi nécessitent un développement massif de l'enseignement. Ce sont des secteurs entiers de l'économie française qu'il faut approvisionner en main d'œuvre qualifiée. L'offre de formation ne cesse de s'élargir. Aux côtés des formations générales (classes préparatoires aux grandes écoles, grandes écoles, universités), les formations professionnelles se multiplient (Instituts universitaires de technologie créés en 1966, instituts universitaires professionnalisés crées en 1992, formations en alternance). La création du CNOUS (Centre national des œuvres universitaires et scolaires) en 1955 vise à démocratiser la « production » d'étudiants diplômés par les aides sociales qu'il attribue. Ainsi, le nombre d'étudiants à l'université explose et passe de 243 000 en 1960 à 1 730 000 en 2004 (DEPP-MEN, 2005). Comme le soulignent Duru-Bellat et Van Zanten (2006), « l'allongement général des études a sans doute des conséquences ambivalentes sur les représentations que les jeunes se font du rôle de l'école dans leur « destin social », notamment les jeunes, qui, il y a une trentaine d'années, n'avaient aucune chance d'accéder à l'enseignement secondaire » (p. 52). En effet, cette démocratisation reste ségrégative et masque la diversité des destins qu'elle suggère.

Si l'effectif total des étudiants a été multiplié par sept, chaque filière a évolué à un rythme très singulier. Sur la période concernée, ceux des Sections de techniciens supérieurs (STS) ont été multipliés par 29 et ceux des Classes préparatoires aux grandes

écoles (CPGE) par 3,5. L'enseignement supérieur est aussi socialement marqué. D'un côté les filières sélectives qui accueillent majoritairement les enfants des classes supérieures, voire classes moyennes supérieures et très peu des classes populaires. De l'autre, les STS et Instituts universitaires et technologiques (IUT) qui accueillent majoritairement les enfants des classes populaires mais peu des classes supérieures. L'homogénéité sociale des filières est encore plus importante dans le supérieur que dans le secondaire. En proposant de démocratiser l'accès aux études supérieures, les politiques ont institué l'ascension sociale comme une aspiration légitime pour les classes populaires. On pourrait imaginer qu'avec cette démocratisation, l'aspiration soit devenue la substruction des choix en matière de scolarité. Mais quand il appartient à chacun de choisir une filière du supérieur, la faible expérience scolaire familiale et la complexité du système rendent cette aspiration souvent illusoire ou peu réaliste. Lorsqu'elle est réaliste, elle n'est pas liée aux résultats scolaires mais à l'origine sociale. C'est ce que montre Tenret (2011). À filière, sexe, âge et niveau scolaires identiques, les enfants issus des classes supérieures ont des aspirations plus ambitieuses que leurs homologues des classes moyennes et populaires. Cet effet social soulève la question du fondement des aspirations.

La démocratisation a aussi transformé les stratégies familiales en matière de scolarité. Dans une société où le diplôme définit durablement la place sociale (Chauvel, 1998), les diplômés sont plus nombreux, la compétition toujours plus grande pour un nombre de places limitées, le choix du diplôme devient une ressource à long terme et les filières les plus rentables occupent le haut du classement. À l'heure des vœux « post-bac », fleurissent, chaque année dans la presse, les dossiers sur « la bonne filière », le « meilleur établissement » dans telle filière, pour finir par construite le « bon choix » entendu comme le choix le plus rentable. Cette médiatisation de l'efficacité présumée renforce le caractère compétitif du système scolaire. Mais comment parler de choix sans un minimum de connaissances ? La dernière enquête de l'observatoire de la vie étudiant (2010) montre que les étudiants sont de façon générale très critiques quant au niveau d'informations qui concerne l'orientation et les débouchés de leur filière, à l'exception des étudiants issus des classes supérieures et ceux de CPGE qui, eux, se déclarent très satisfaits. L'information est en effet une forme objectivée du rapport au temps. Son niveau et sa quantité sont à la fois un capital et un fondement de la représentation de l'avenir. Ce « capital informationnel » définit un univers de possibles dans la

représentation que chacun se fait de l'avenir. Il ne représente pas un quatrième capital ou un quatrième état du « capital culturel », mais est à la croisée du « capital social » et du « capital culturel ». Tandis que les enfants des classes supérieures s'appuient sur la famille et ses ressources pour appréhender la complexité du milieu scolaire et s'y orienter au mieux, ceux des classes populaires sont surtout aiguillés par leurs professeurs, par leurs pairs et parfois par le réseau de sociabilité familiale, quand il comprend des gens informés. Castets-Fontaine (2011) soulève, à propos des élèves de milieux populaires qui intègrent des grandes écoles, la place prépondérante des enseignants dans leur choix d'orientation en CPGE. De la même façon, Nakhili (2009) signale, à travers l'effet « établissement » et l'effet « pairs », l'influence de la composition sociale des lieux de scolarisation (dont dépend aussi le discours des professeurs). Mais ce « capital informationnel » ne saurait à lui seul expliquer l'importante disparité, à niveau scolaire égal, des choix d'élèves de catégories sociales différentes. Il est très certainement l'outil de la stratégie mais il n'en est pas le fondement. Aux côtés de l'information, le rétro-planning devient l'outil *sine qua non* du « parcours sans faute » : une injonction à l'anticipation. En cela, le projet est à la fois un outil pédagogique fondamental de l'orientation, puisqu'il définit un objectif à atteindre et des moyens pour ce faire, mais c'est aussi un objet de discrimination puisqu'il repose sur l'idée d'une égale disposition à se projeter.

Or pour Ballion, (1982) la planification, intrinsèque aux stratégies et aux projets scolaires, nécessite une importante élaboration mentale essentiellement liée au niveau scolaire. C'est, selon lui, la durée d'apprentissage à l'école qui définit le niveau de pensée abstraite que complète ensuite l'activité professionnelle. En effet, les activités les moins en contact direct avec la matière sont celles qui demandent un niveau de pensée abstraite le plus important, ce sont aussi souvent celles qui nécessitent les niveaux scolaires le plus élevés. Il est donc tout à fait logique que les mieux dotés scolairement soient aussi les plus à même de planifier l'avenir scolaire de leurs enfants, favorisant ainsi une forme de reproduction du rapport au temps relevant de l'*habitus*.

Cependant, limiter les aspirations à un *habitus* de classe revient à sous-estimer les effets cités plus haut. C'est aussi oublier les nombreux travaux sur la mobilisation familiale dans les parcours scolaires des enfants des classes populaires (Terrail 1985 ; Zéroulou 1988 ; Laurens, 1992 ; Lahire 1995, etc.) et omettre la prévalence du « rapport d'historicité » dans la représentation que chacun se fait de l'avenir. Ce que Bourdieu

(1974) ne nie pas puisqu'il précise que « les dispositions à l'égard de l'avenir et, par conséquent, les stratégies de reproduction, dépendent non seulement de la position synchroniquement définie de la classe et de l'individu dans la classe mais de la pente de la trajectoire collective du groupe dont fait partie l'individu ou le groupe (e.g. Fraction de classe, lignée) et, secondairement, de la pente de la trajectoire particulière à un individu ou à un groupe englobé par rapport à la trajectoire du groupe englobant » (p. 19). L'aspiration s'entend donc comme une représentation de l'avenir dont la précision dépend tout à la fois de l'origine sociale et de l'histoire de l'individu, de la représentation qu'il se fait de l'avenir et des probabilités de réussir en fonction de son origine, sa place et la trajectoire sociale familiale. Se pose alors la question de la capacité à gérer l'avenir, ou plus exactement à conférer à son destin un sens qui ne soit pas soumis aux aléas de l'existence : une capacité à maîtriser le temps.

Selon Terrail (1984), « la maîtrise du temps par les individus, *i.e.* leur capacité de prévoir et organiser à plus ou moins long terme leur devenir propre et celui de leur lignée, dépend à la fois de conditions socio-historiques générales et, à chaque époque, de leurs conditions de classe spécifiques » (p. 431). Cette maîtrise temporelle ne doit toutefois pas être limitée à un temps à venir. Elle est plus profonde et touche tout autant le présent que le futur. D'ailleurs, Bourdieu (1980) affirme que « les disciplines sociales prennent la forme de disciplines temporelles et c'est tout l'ordre social qui s'impose au plus profond des dispositions corporelles au travers d'une manière particulière de régler l'usage du temps, la distribution dans le temps des activités collectives et individuelles et le rythme convenable pour les accomplir » (p. 127). La maîtrise du temps doit donc s'entendre comme une double compétence. L'une liée au temps présent, dont l'utilisation définit un rapport au temps. L'autre relative à l'avenir qui oriente le présent.

Rapporté à la question scolaire, le temps devient alors un élément primordial dans la gestion des destins. Il conditionne des parcours scolaires dont on sait qu'ils sont « inégalement rentables et inégalement valorisés » (Le Pape, van Zanten, 2009, p. 197).

## Le temps comme problématique

Le temps occupe une place plus ou moins explicite dans de nombreuses théories de la sociologie de l'éducation. Mais l'éventualité d'un « effet temps » à l'école a, jusqu'à

présent, été peu étudié par les sciences sociales. Et quand il l'a été, c'est très souvent dans sa dimension provisionnelle que le temps a été mobilisé. C'est-à-dire comme une quantité de temps prescrite, allouée ou utilisée (temps d'études, temps de travail personnel...), qui cherche à rendre compte de la rentabilité du temps (temps de travail/ production). De nombreuses recherches anglo-saxonnes[2] ont étudié l'efficacité et la variabilité du temps. Mais malgré des éléments significatifs entre le travail des élèves et leur performance, pour Meuret et Bonnard (2010), le temps sous sa forme provisionnelle reste finalement une donnée trop imprécise pour en évaluer l'effet sur la fonction de production de l'éducation.

Il existe toutefois quelques exceptions. Elles sont plus qualitatives et s'inscrivent différemment dans la tripartion temporelle (passé, présent, futur). Dans les approches biographiques, on interroge le passé pour comprendre ce que les mobilisations parentales ont pu permettre ou non. Les approches interactionnistes sont plus souvent ancrées dans une analyse du présent qui doit permettre de comprendre « comment se construisent et se régulent les règles interactionnelles qui contribuent à la fabrication de l'échec scolaire dans l'école et dans la classe, dans l'ici et maintenant de la situation scolaire » (Sirota, 1993, p. 91). Le temps y tient une place centrale. L'école produisant un rythme basé sur la rapidité. Les enfants en retard dans les exercices ou dans les apprentissages, y sont perçus comme des élèves qui manquent de capacités intellectuelles, en comparaison des meilleurs élèves toujours en avance. De son côté, Zéroulou (1988) s'intéresse au projet migratoire des familles qui définit implicitement une conception du temps à venir à travers laquelle « le coût social de la réussite ou, en d'autres termes, l'ensemble des exigences auxquelles parents et enfants se soumettent pour y parvenir » (p. 468). Plus récemment, van Zanten, (2009) montre comment, par des stratégies de négociation, les parents peuvent réduire « l'univers du souhaitable » et présenter l'avenir sous une forme orientée.

L'enseignement supérieur n'échappe pas aux travers du temps quantitatif qui constitue un indicateur tangible de la « manière » d'être étudiant. Cependant, le temps des étudiants a aussi donné lieu à nombre de recherches qualitatives sur la question. Il y a bien entendu Verret (1974) qui suggéra le premier que l'éthos temporel puisse être influant sur « le temps des études ». Dans une perspective économiste, Perrot (1988) a

2 Nous renvoyons ici au remarquable travail de synthèse de A. Delhaxhe (1997).

mis en avant l'importance de l'organisation du temps des étudiants dans leur réussite, faisant ainsi le lien entre les deux niveaux de maîtrise (présent, futur). Puis Beaud (1997, 2003) qui, en enquêtant auprès des enfants de la démocratisation, a révélé : « l'inadaptation de [leurs] structures temporelles » et le manque de « croyance en leur avenir scolaire et professionnel » (p. 159). C'est là la genèse de notre projet.

Les repères temporels, acquis tout au long de la scolarité antérieure, sont en grande partie remis en cause à l'université. Hier, régis par « un ordre temporel » (Beaud, 1997), ces « nouveaux » étudiants sont livrés à une « anomie temporelle » (Millet, 2003). La construction de l'emploi du temps en première année de licence en est la phase la plus sensible. Ce dernier doit prendre en compte nombre de considérations temporelles, qui vont de la contrainte (obligations liées au cursus, salariat étudiant, transports, obligations familiales, etc.), à la nécessaire anticipation des effets (stratégie de notes « faciles », orientation future, débouchés, etc.). Les enquêtes de Beaud (2003) et Millet (2003) montrent très bien que l'autocontrainte (discipline quotidienne), la méthodologie (l'organisation sur une année pour des examens qui n'ont lieu qu'à deux moments) et l'autonomie temporelle (gestion et emploi du temps qui assurent les deux premiers points) sont autant de structurations rationnelles du temps nécessaires à la réussite universitaire. Selon Coulon (2005) « la relative liberté qui est laissée à l'étudiant, à l'intérieur d'un cursus par ailleurs structuré, de choisir les enseignements qu'il veut suivre, ainsi que l'ordre selon lequel il va les suivre » (p. 56) est aussi une source de grande perplexité. Pour réussir, les étudiants semblent avoir besoin « d'être libérés de la liberté que l'Université […] leur octroie » (Millet, 2003, p. 116).

Au contraire de la voie universitaire traditionnelle (licence), dans les filières sélectives, et plus encore dans le cas des filières dites « secondarisées » (STS ; IUT ; CPGE), les étudiants retrouvent un cadre qu'ils connaissent très bien. Ils ont quitté l'univers du lycéen mais pas celui du lycée, la « rupture pédagogique est minimale » (Lahire, 1997, p. 24). Le groupe restreint de la classe facilite le dialogue avec l'enseignant. La coercition de ces filières oblige à l'assiduité. L'emploi du temps dense et cyclique n'implique pas une grande organisation hebdomadaire, permet la ritualisation du temps et facilitent l'anticipation. Le recours à des évaluations régulières et fréquentes, qui définissent clairement les objectifs de travail, favorise l'organisation l'organisation du travail personnel. Autant d'éléments qui assurent un *continuum* aussi bien pédagogique que temporel entre le secondaire et le supérieur non-universitaire. On pourrait imaginer

que le temps de ces filières soit de ce fait plus facile à intégrer. Ce peut-être le cas dans les filières courtes et professionnalisantes où la grande majorité de la population n'a pas réellement anticipé son orientation, où les exigences temporelles sont minimes et où les desseins sont souvent limités à un salariat d'exécution (Palheta, 2012). Au contraire, dans les filières très sélectives, la sélection à l'entrée et à la sortie pèse lourdement sur le rapport au temps. Le temps y est effectivement un élément à maîtriser (Darmon, 2013) pour qui veut être efficient, là où l'urgence fait partie de la pédagogie. Il y a donc bien une « culture temporelle », propre aux filières, dont les étudiants doivent devenir les « indigènes » (Coulon, 2005).

C'est pourquoi nous ne chercherons pas à quantifier le temps mais à le qualifier pour en comprendre la nature sociale et en évaluer l'effet sur l'ouverture sociale de la filière la plus sélective de l'enseignement supérieur et la plus « fermée socialement » (Merle, 2000). Nous observerons plus particulièrement, parmi les « gagnants ultimes » de la compétition scolaire du secondaire que sont les étudiants de CPGE (Merle, 2009b), ceux qui sont devenus l'indicateur de l'ouverture sociale et de d'égalité des chances entendue comme une « inégalité juste » (Dubet, 2010).

Nous faisons tout d'abord l'hypothèse que le rapport au temps s'inscrit dans une biographie familiale, dans des pratiques éducatives temporalisées au sein de la famille et de l'école et qu'il est par conséquent une construction sociale temporalisée affectée par les espaces de socialisation. Ainsi, le passage du secondaire au supérieur constitue une rupture biographique dans la socialisation temporelle, ce qui suppose donc une acculturation, c'est-à-dire un ensemble de changements culturels qui résultent de contacts continus et directs entre deux groupes culturels indépendants (Redfield, Linton et Herskovits, 1936).

Si, au même titre que les filières de l'enseignement supérieur, le niveau de maîtrise du temps suit la hiérarchie sociale, il est tout d'abord fort probable que chaque filière soit socialement et temporellement marquée par groupe dominant numériquement. Dans le cas des CPGE, il s'agit des classes supérieures. Ainsi, pour une partie des étudiants, le processus apparaît relativement simple. Mais qu’en est-il de ceux qui, de plus en plus nombreux, se démarquent de leur origine sociale par leurs résultats, ou de ceux qui se démarquent de leur origine scolaire par leur origine sociale ? Qu’en est-il de ces

« boursiers » déracinés (Hoggart, 1970) qui conduisent des carrières scolaires d'excellence ?

Dans cette perspective, les « déracinés » au sein des filières d'excellence se trouvent être une population tout à fait intéressante pour comprendre les enjeux du rapport au temps dans les études supérieures. L'appréhension de leur parcours scolaire soulève une série de questions. Existe-t-il des conditions préalables à l'assimilation de nouveaux codes temporels ? Si des préalables sont nécessaires à toute acculturation, sont-ce les mêmes dans le cadre de la temporalité ? Le passage d'une culture temporelle inscrite dans une biographie familiale populaire, à celle d'une filière qui accueille plus souvent des enfants de milieux favorisés est-il un processus qui tend vers le cumul, vers l'assimilation ou encore vers l'alternation (p. Berger, T. Luckmann. 1966) ?

Cette recherche répond à des enjeux multiples. Du point de vue scientifique, elle tend à enrichir les connaissances sur la nature sociale du temps et des effets qu'il peut avoir sur les pratiques sociales, plus spécialement sur celles liées à l'école. Elle constitue à cet effet, un objet original qui rassemble autour de lui bon nombre d'enquêtes et de théories afin de constituer un modèle homogène de la construction sociale du rapport au temps et de ses implications dans le parcours scolaire d'un étudiant.

Cette thèse revendique aussi une dimension plus politique en posant la question de la légitimité de l'indicateur « taux de boursiers » dans l'évaluation de l'ouverture sociale d'une filière de l'enseignement supérieur. En effet, la catégorisation administrative ne fait pas l'homogénéité sociale. Pire, elle constitue au sein de cette catégorie une forme de concurrence déloyale puisque la bourse sur critères sociaux n'est plus réservée à la frange défavorisée des étudiants et travestit la prétendue démocratisation de l'enseignement supérieur sélectif.

Enfin, cette thèse est un plaidoyer contre l'utilisation abusive et injuste de la pédagogie du projet dans l'orientation scolaire. Car en définissant le projet comme une nécessité pour tous, les acteurs de l'école se trouvent confrontés à une injonction doublement paradoxale. Tout d'abord, on demande aux élèves les plus en difficulté de construire un projet, ce qui ne tient pas compte de la difficulté de l'entreprise et du niveau d'abstraction nécessaire. Ensuite, ce « projet » tourné vers l'avenir est principalement construit à partir du passé de l'élève (résultats, conduite, etc.). Comment un élève qui n'a pas le niveau d'abstraction requis pour se projeter dans ce qui va fonder un plan de vie,

parviendrait-il, à partir de résultats qui limitent ses possibles, à construire un projet dans lequel il puisse se reconnaître ou pour reprendre l'expression d'un jeune interrogé « se trouver » ?

Pour répondre à ces questions, nous avons organisé le document en trois parties distinctes. La première est divisée selon les trois niveaux temporels (temps macrosocial, temps socioculturel et temps institutionnel) qui fondent, selon nous, la construction sociale du rapport au temps. Nous évoquerons en premier lieu la construction sociale du temps (Chapitre 1) puis définirons deux des espaces principaux de socialisation temporelle des jeunes, la famille (Chapitre 2) et l'école (Chapitre 3). Nous conclurons cette première partie par la présentation du dispositif d'enquête inscrit dans le temps (Chapitre 4). Dans la deuxième partie, nous présenterons la population (Chapitre 5) et ses disparités, sociales d'abord (Chapitre 6) puis scolaires (Chapitre 7). Enfin la troisième partie sera réservée à l'analyse de l'expérience temporelle d'un échantillon d'étudiants suivis pendant quatre années (Chapitres 8 et 9). Nous conclurons notre propos par une typologie des boursiers de CPGE (Chapitre 10).

# Première partie : La construction sociale du temps, un cadre théorique et méthodologique

# 1 Le temps macrosocial

Selon Elias (1996), « le mot "temps" désigne symboliquement la relation qu'un groupe humain (...) établit entre deux ou plusieurs processus dont l'un est normalisé pour servir aux autres de cadre de référence et d'étalon de mesure » (p. 52). Le temps n'est donc pas une donnée abstraite qui se déroulerait sans l'humanité, pas plus qu'il n'est un objet propre aux sciences. Le temps est une perception de la succession des événements que l'on vit. Il devient une séquence par l'élaboration d'une image mentale qui synthétise les informations reçues. C'est bien en référence à des événements biologiques et sociaux que se construit son étalonnage. Il est une élaboration, de plus ou moins haut niveau de synthèse, appuyée sur des événements naturels et sociaux qui, dans leur succession, forment un flux uniforme et continu. Le temps est donc tout à la fois fruit de l'expérience naturelle et sociale et moyen d'orientation de l'humanité. Nous verrons successivement dans ce chapitre ce qui distingue les temps sociaux et comment ces différents temps interagissent entre eux.

## 1.1 la construction du temps social

En concluant à l'origine sociale du temps dans « les formes élémentaires de la vie religieuse », Durkheim (1912) introduit ce qui deviendra sans nul doute le socle de la sociologie du temps, en déterminant que « (...) c'est le rythme de la vie sociale qui est à la base de la catégorie de temps » (p. 628).

Il développe alors la notion de « temps total », un rythme de vie collective qui prédomine tout autre forme de rythme dont il est le résultat. À l'exemple du temps religieux qui est total parce qu'il implique une relation au temps et aux temps. Cette première idée ne tardera pas à être affinée par d'autres. D'abord prolongée par Halbwachs (1950) qui, pour résoudre le problème du rappel et de la localisation des souvenirs, distinguera les temps collectifs propres aux groupes sociaux. Puis Gurvitch

(1963) développera « la multiplicité des temps sociaux » et la première échelle temporelle : « temps macrosociaux » et « temps microsociaux ». Le niveau macrosocial est un « temps total » ou plus exactement une bataille pour affirmer son temps social, tandis que le niveau microsocial est une production qui suit la stratification sociale et qui la révèle. Cette distinction se retrouve aussi chez Sorokin (1964, cité par Pronovost 1996) dans le « temps socioculturel» éminemment qualitatif qui « ne s'écoule pas de manière uniforme à l'intérieur d'un même groupe ou d'une même société » (p. 171)[3]. Le temps devenu une construction sociale plurielle, le rapport que chaque temps entretient avec les autres, ainsi que le rapport que les groupes sociaux entretiennent avec chaque temps, devient un objet d'étude à part entière. Il s'agit alors de caractériser les différents temps sociaux pour en appréhender le niveau d'interaction.

Pour Sue (1993), les temps sociaux sont « les grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour designer, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance et une valeur particulière » (p. 64). Nous admettrons donc que les temps sociaux suivent une structure en constante évolution qui les organise et les hiérarchise. L'auteur situe le temps de travail, le temps libre, le temps de l'éducation comme « les grandes alternances [contemporaines] qui scandent la vie sociale au quotidien » (p. 63). Mais à ce niveau, le travail de définition ne permet pas de percevoir ce que recouvre chaque temps social.

Grossin (1996), en cherchant à rendre perceptible l'imperceptible, développe trois notions temporelles essentielles bien qu'incomplètes : le « milieu temporel », la « culture temporelle » et le « cadre temporel ». Outre la dimension proprement physiologique sur laquelle s'attarde l'auteur (respiration, rythme cardiaque, etc.), nous retiendrons que le milieu temporel - entendu comme « un assemblage de plusieurs temps » (p. 40) - inscrit le temps dans son environnement. Il distingue le temps rural du temps urbain. Le temps rural est en partie conditionné par son activité socio-économique très largement agricole, laquelle obéit à des cycles réglés par le milieu naturel. Au contraire, le temps urbain n'est que peu affecté par ces cycles, l'activité économique étant réglée sur le mouvement de l'horloge. À cette dimension à la fois géographique et socio-économique, il adjoint une dimension sociale par la notion de «

3 Pour une revue des travaux de la sociologie du temps : Pronovost G., 1996, *Sociologie du temps*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

milieu restreint » (famille, etc.). Mais l'auteur ne fait que citer la possibilité d'utiliser cette notion sur des groupes restreints sans réellement en délimiter la portée. Nous retiendrons que le milieu temporel est définit par l'espace (maison, école, etc.).

Le milieu s'entoure d'une culture temporelle que nous pourrions la définir simplement comme toute culture. Mais elle correspond davantage à une représentation du flux temporel. Elle inscrit le *continuum* passé-présent-futur dans l'activité sociale. Par exemple, le « temps sacré » des sociétés traditionnelles est tourné vers le passé, c'est le retour au temps premier qui protège de l'inconnu et de l'angoisse de ne pas connaître l'avenir. Au contraire, le « temps du travail » voit l'avenir prendre le pas sur le passé et faire du futur la valeur fondamentale de l'action (modernisation, reconstruction, planification, etc.)., ce sont les idéologies du combat pour de meilleurs lendemains. Mais comme le souligne Hartog (2003) le futur, ce qui sera, devient aussi inéluctable qu'insaisissable et reprend son caractère anxiogène tandis que l'avenir, ce qui adviendra, comme horizon obscurci par des anticipations fait toujours plus de place à l'incertitude et à la menace, et renforce le repli des moins préparés dans un « présentisme pesant et désespéré » (p. 126). Il en va de même avec la culture de l'urgence (Aubert, 2003), construite sur l'instantanéité de la communication, le profit immédiat et les nouvelles technologies d'information, ce qui amène l'individu à vivre dans une « temporalité immédiate ». Émergent alors deux individus : un « individu adapté, qui jouit de l'accélération » et, à l'opposé, « un individu pulvérisé par la vitesse d'une société qui l'écrase parce qu'il ne peut plus y inscrire le moindre projet » (p. 342). La culture temporelle est aussi une forme de gestion du temps. Hall (1983) met en avant le caractère culturel de l'organisation du temps, en opposant les systèmes temporels de différents pays. La culture temporelle semble en ce sens comporter une dimension macrosociale. Cependant, cette notion ne nous permet pas de maîtriser l'origine des cultures temporelles, les transitions de l'une à l'autre et leurs effets. Nous verrons d'ailleurs plus tard qu'elles ne sont pas que macrosociales.

Enfin, la notion de « cadre temporel » est sans doute pour cela la plus aboutie, car la plus complète. Elle s'appuie sur l'espace pour définir la substance du temps. Elle est des trois dimensions, la plus microsociale. L'auteur en développe une acception très rigoureuse. Il en dresse les grandes caractéristiques. Le cadre temporel varie selon trois grands facteurs. Tout d'abord, la rigidité et la coercition immanente ; ensuite, vient le caractère répétitif, à travers la régularité et la réitération ; enfin son caractère retranché

qui institue une dichotomie entre deux temps sociaux. L'auteur pousse plus loin l'analyse des cadres temporels à travers six dichotomies : naturel /construit ; personnel/collectif ; actif/passif ; structuré/astructuré ; subi/choisi ; quotidien, hebdomadaire ou annuel, et précise que ces cadres temporels se juxtaposent, se concurrencent, s'imbriquent ou s'harmonisent. Ces éléments permettent de distinguer l'activité en présence et donc le rapport au temps qu'elle sous-tend. Le cadre temporel apparaît antinomique du milieu temporel. Le premier est un temps contraint fondé sur le mouvement mécanique (l'horloge) et n'admet pas le milieu temporel. Le second est libre et souple et admet potentiellement des cadres temporels.

En comparant sommairement le temps de travail et le temps libre, on comprend mieux l'influence du cadre temporel sur le rapport que l'on entretient au temps. Tout d'abord, la nature de l'activité ne construit pas les mêmes cadres. L'ouvrier à l'usine et l'ouvrier agricole n'ont pas le même cadre temporel. L'un est construit et quotidien, l'autre est naturel et annuel. La rigidité du cadre temporel est aussi proportionnellement inverse à la stratification sociale. Dans l'entreprise, les cadres sont plus souvent pourvus de temps de travail flexible que les ouvriers ou employés. Nous verrons par ailleurs qu'ils cumulent aussi de nombreuses activités hors travail. Cela amène à une gestion rigoureuse du temps qui vient rigidifier l'emploi du temps. Au contraire, les ouvriers et dans une certaine mesure les employés cherchent, comme nous le verrons à l'assouplir comme pour se libérer des contraintes pesantes d'un travail répétitif. Travail et loisirs sont bien imbriqués, mais l'un évacue l'autre, chacun est délimité autant par l'espace que par la loi (encore que les nouvelles formes de travail puissent rendre cette limite plus ou moins perméable comme dans le cas du travail à la maison). Dans le cadre des loisirs, le choix de l'activité définit autant que l'espace dans lequel elle s'effectue le caractère dichotomique. La piscine est un cadre collectif, choisi, actif, si l'on en choisit la périodisation. Car dans le cas de cours de natation, le cadre temporel devient subi. À l'opposé une activité de pleine nature est un cadre temporel personnel, choisi, actif inscrit dans un milieu temporel qui définit la périodisation par les saisons.

Cette première distinction entre milieu, culture et cadre est très opérante dans sa partie dévolue à l'activité. En effet, elle permet d'esquisser les grandes lignes de la construction d'un éthos temporel. Cependant, cela ne permet pas encore de rendre compte des interactions entre les temps sociaux. Ainsi, les classes d'âge ne sont pas explicitement considérées comme des temps sociaux particuliers. Il en va de même en

ce qui concerne l'articulation entre les temps sociaux et celle entre les groupes sociaux et les temps sociaux.

À la même époque que Grossin, Pronovost (1996) propose une taxonomie plus précise en considérant quatre grandes catégories : les rapports à l'historicité ; la structuration des activités ; les valeurs, normes et significations de ces temps ; les échelles de temps.

Les temps sociaux sont d'abord définis par un rapport à l'historicité qui conduit à deux niveaux de temporalité : les cycles de vie et la relation à l'histoire. Le premier niveau est un rapport au temps inhérent à l'âge qui confère plus ou moins de temps à vivre et plus ou moins d' « expériencialité » individuelle, *i.e* une expérience réflexive du temps. Le second esquisse le rapport à l'histoire collective. Les deux s'appuient sur un va-et-vient entre le présent et des passés plus ou moins éloignés dans le temps et dans l'espace. Cette première catégorie permet de référer le temps vécu à une classe d'âge et au rapport que chacun entretient avec son « héritage » (famille, groupe social, société). De sorte que le rapport au temps s'entend à la fois comme un rapport au temps à vivre selon l'histoire du groupe social d'appartenance.

Deuxièmement, le temps social est structuré par une pratique souvent institutionnalisée. Une « activité pivot », autour de laquelle se structurent les autres activités. À l'échelle de la société, cela conduit à imaginer que les temps sociaux sont structurés par une « activité pivot » qui évolue au gré de l'histoire. Cependant, cette notion ne rend pas compte de l'hétérogénéité des cadres de l'activité.

Troisièmement, le temps social se réfère au « système culturel d'une société » dont l'auteur distingue trois niveaux : la conception globale du temps ; son application quotidienne ; sa signification. Ces trois dimensions, très imbriquées, sont en fait un mise en abyme de la précédente dans un système d'interdépendance. Le sens donné à une activité semble donc être défini par les valeurs et les normes, dont on peut penser qu'elles sont imputables à des groupes sociaux et à l'activité.

L'auteur dégage enfin quatre échelles qui déterminent les temps sociaux : macrosociale, institutionnelle, propre aux groupements sociaux, microsociale. La première considère l'organisation générale du temps ; la seconde est déterminée par des institutions qui construisent un temps qui leur est propre ; la troisième implique la composition du groupe dans l'influence sur le rythme ; la dernière s'oppose à la première en la limitant au quotidien de l'individu. Ces échelles viennent parfaire les catégories de l'auteur, car

elles permettent de situer chaque temps et son action à différents niveaux sociaux. Le temps de l'école, sur lequel nous reviendrons en détail ultérieurement, permet de mesurer la pertinence du modèle de Pronovost.

Le temps scolaire a évolué, au cours de l'histoire, selon les modèles de société. Sous l'autorité de l'Église, les temps scolaires quotidien, hebdomadaire et annuel étaient calqués sur le temps monastique (heures, jours et calendrier). Le passage à un temps régi par le travail a fini par transformer son contenu et l'expérience que chacun s'en fait, en fonction de sa catégorie sociale (école du peuple *versus* école de la bourgeoisie), sa classe d'âge (primaire, secondaire, supérieur) et les filières (professionnelle, technique, générale ; sélective ou non, etc.). Avec la massification, l'école est devenue un temps social institutionnel. Elle a généré son propre temps au fil de son institutionnalisation. En 1833, la loi Guizot a laissé à chaque école le soin d'établir un règlement « qui fixe la durée des classes, les heures d'entrée et de sortie des élèves pour toutes les saisons de l'année, l'ordre des travaux de chaque séance, les jours de congé, enfin le temps des vacances.»[4] Ce n'est que plus tard, en 1887, que la loi Ferry unifiera le temps scolaire.

Tout au long de sa scolarité, l'élève appréhende ce temps selon sa proximité avec le modèle scolaire. Le système de valeurs, ou plus exactement de rapport à l'école (Charlot, Bautier, Rochex, 1993), définit en partie l'application quotidienne (rigueur *versus* élasticité) et la signification du temps scolaire (ambitions, projet d'études, etc.).

Enfin, l'école est une activité pivot puisqu'elle structure le temps de l'élève même en dehors de l'école, ce que Zaffran (2000) appelle le « temps semi-scolaire ». L'expérience temporelle de l'élève apparaît alors propre à sa classe d'âge, sa position sociale et scolaire. Se pose néanmoins la prédominance des temps sociaux. L'école est un temps institutionnel (temps pivot) dont chacun fait l'expérience selon sa catégorie sociale (propre aux groupements sociaux) et sa situation propre (microsocial). Cependant, le temps de l'école est intégré à une dimension qui lui est en tout supérieure. Ce qui sous-entend l'existence d'un temps, qui dépasse les autres catégories et qui régit les autres temps : un « temps dominant » (Sue, 1994).

---

4 Circulaire adressée à MM. les recteurs sur les attributions et l'organisation des comités d'arrondissement et des comités locaux (du 13 décembre 1833). *Bulletin universitaire,* t.3, n° 73, p. 424

## 1.2 Un temps macrosocial qui structure les autres temps

Le temps dominant est à la fois un produit et une représentation collective, variable selon les sociétés et les époques. Il dépend avant tout de la manière dont les sociétés exploitent leurs ressources naturelles (W. Grossin, 1996). C'est l'activité principale de subsistance des sociétés qui traduit les représentations collectives dominantes. En France, avant la révolution industrielle, le temps est agricole et s'appuie sur des phénomènes naturels. Tandis que le temps des usines qui lui succède est lié au mouvement mécanique des machines. Le temps dominant est donc bien au fondement de l'organisation sociale. Ainsi, pour tous, indépendamment de l'origine sociale, il domine et structure les autres temps sociaux. Pour Sue (1994) la nature du temps dominant est fluctuante, elle accompagne l'évolution technologique et marque des ruptures qui traduisent « un changement de société, voire de civilisation » (p. 121). Mais l'avènement d'un temps dominant est un processus long traversé par bien d'autres temps.

On peut historiquement situer quelques exemples des grandes périodes de domination temporelle. Le temps sacré des sociétés primitives qui vivaient au rythme des saisons selon un cycle ponctué de rites de passage (Eliade, 1959 ; van Gennep 1909). Le temps religieux du Moyen Âge, dominé par Dieu, qui articulait le temps profane du travail au temps sacré des prières, au gré des tintements de cloches qui ordonnaient le temps (Le Goff, 1960). Le temps industriel des sociétés modernes qui subordonna l'activité à sa mesure temporelle par la technicisation du temps et de l'activité (Rosa 2010).

Nous nous attarderons ici sur le passage d'un temps à un autre. Au Moyen Âge, c'est le temps de l'Église qui domine la vie. Celui-ci « n'appartient qu'à Dieu et ne peut être objet de lucre » (Le Goff, 1960, p. 418), il est réifié dans le rythme des offices religieux que sonnent les cloches et qu'indiquent des cadrans solaires plus ou moins précis. L'agriculture est à la fois l'activité principale et le moyen de subsistance. Aux côtés du calendrier religieux, les saisons rythment la vie de la population.

À ce temps « aléatoire », se substitue un temps plus exact, celui des horloges qui mesurent le temps écoulé. Les travaux de Landes (1987) permettent d'en appréhender la montée en puissance. Les horloges intègrent d'abord les cathédrales (XIe siècle) puis sont systématisées dans les églises à la fin du XVe siècle. Les beffrois en deviennent

ensuite les nouveaux dépositaires, symbole d'un temps qui glisse d'une autorité religieuse à l'autorité civile, le temps se laïcise. À la fin du XVe siècle, la technologie réduit la taille des horloges au point que les plus riches en ornent leurs maisons et découvrent que le temps renvoie au pouvoir. La domination temporelle reste néanmoins majoritairement celle du temps religieux qui continue d'administrer les activités sociales. Cloches, messes et jours de fête, constituent les principaux marqueurs temporels. Puis le temps urbain accentue son emprise comme temps précis et mesurable, et la mesure devient alors une unité à laquelle on attribue un coût. À la mesure du temps s'associe celle de l'espace, plus long est le chemin plus longue est la durée du trajet, alors plus cher est le coût du produit. De la même façon, gains et pertes sont imputés au temps : les échéances ont un prix. Cela se vérifie avec la monnaie devenue par le commerce « une marchandise qui subit l'usure du temps » (Grossin, 1996) et implique à travers les intérêts une fructification par le temps. Cette cohabitation du temps de l'Église et des marchands renvoie à la tension entre deux temps dominants ou plus exactement à un entre-deux temps. Car il ne s'agit pas là d'une opposition de l'église et du marchand, mais d'un changement de rapport à l'autorité. Le contrôle temporel glisse des cloches de l'Église à celui de l'horloge, donc, du temps de l'Église à un nouveau temps dominant. Tout comme l'horloge du beffroi d'Aire-sur-la-Lys avait décrit les premiers pas de l'organisation du travail en inscrivant des heures fixes de travail (Le Goff, 1960), le temps devînt peu à peu un objet de rationalisation. Bientôt, le temps industriel, tout à la fois producteur et produit, produira des techniques qui produisent du temps. La réunion de travailleurs au sein d'une même manufacture impliquera une lisibilité du rapport temps/production qui s'étendra à la notion de rentabilité, soit l'efficacité visée par la division du travail.

À l'approche de la révolution industrielle du XIXe siècle, la mesure du temps est déjà devenue nécessaire à tous les niveaux. Celui de la production qui définit la productivité par unité de temps (heures, jours, etc.) et celui du temps de travail (jours) qui définit le salaire. La fonction disciplinaire du temps finit par unifier machines et hommes, qui vivent alors un temps unique construit sur le mouvement mécanique que représente l'horloge et sur lequel est « calé » le mouvement de la machine. Car l'homme ne vend pas un produit mais un temps, le sien. Ainsi, la division du travail et l'avènement du salariat finissent de recomposer la société autour d'un nouveau temps dominant : celui du travail.

Cependant que le nouveau temps dominant s'installe durablement, la société se caractérise par un ensemble d'évolutions technico culturelles, dont le temps mesuré et précis est le pilier. L'universalisation du temps est à l'époque marquée par l'apparition du télégraphe, puis par celle du chemin de fer, qui sont par ailleurs les préliminaires de l'accélération sociale du rythme de vie (Rosa, 2010). Jules Verne en illustre vraisemblablement la dimension la plus exacerbée dans son « tour du monde en quatre-vingts jours » (1872). Phileas Fogg, le héros, est sans cesse aux prises avec le temps qui constitue cette nouvelle préoccupation sociétale, remarquablement mise en abyme dans cette épopée grandiose. Les grands gagnants de ces évolutions seront sans conteste le temps privé et le temps libéré, qui témoignent clairement d'un temps dominant qui fait de plus en plus de place au temps libéré du travail productif.

Bien que la technologisation du travail, par son écoulement régulier au rythme des machines, fasse apparaître l'aspect le plus rigide, strict et coercitif du temps, c'est aussi paradoxalement ce qui emmènera dans son sillon la réduction du temps de travail. À côté de l'intensification du capitalisme et de son mode de production, la classe ouvrière prend forme au gré des technologies qui impliquent les efforts conjoints de la masse (Grossin, 1996). C'est le besoin d'une main-d'œuvre structurée sur un temps mécanique commun qui construit peu à peu une nouvelle classe : celle des ouvriers dominés par un temps qui ne leur appartient pas. Cette nouvelle classe défend bientôt ses droits à travers une « revendication territoriale sur son temps de vie » (Tabboni, 2006, p. 105). Ainsi, le temps de travail comme temps productif diminue au profit du temps de non-travail, un temps non productif et non contraint que les ouvriers ont conquis dans la lutte. Ce temps libéré du travail est même régulé par toute une législation dont celle de 1936 instituant les congés payés est sans doute le point culminant. Les années soixante verront s'agréger les temps libérés en un nouveau temps social : le temps libre.

Si du point vu global le temps libre a augmenté, c'est aussi au regard de la diminution du temps de travail au sens de son morcellement (intérim, temps partiel, période de chômage, etc.). Cette augmentation a toutefois subi un renversement entre 1986 et 1999. C'est du moins ce que montre l'évolution des temps sociaux au travers des « enquêtes emploi du temps » (Dumontier, Guillemot, Méda, 2002). En effet, les actifs occupés à temps plein qui avaient vécu une baisse hebdomadaire de la durée du temps de travail de trois heures entre 1974 et 1986 l'ont vue augmenter de plus d'une heure entre 1986 et

1999[5]. Selon Sue (1994), la fin du XXe siècle représente le passage d'un temps dominant à un autre. À son avis, le travail concède sa suprématie au temps libre. Le changement est sans appel, ce n'est plus « le travail qui est libérateur mais au contraire sa libération » (p. 201). Ce n'est toutefois pas l'avis de Pronovost (1996) pour qui « la thèse n'est pas crédible » (p. 148). Selon lui, les manquements théoriques et « les relents » d'une vision négative du travail offrent « une utopie passéiste et peu crédible d'un temps libre mythique qu'aucun sociologue du temps n'a vraiment envisagé. » (Ibid.).

La technologisation touche aussi les travaux domestiques en partie grâce à la production de masse rendue possible par les machines et le temps rationalisé. Les « dernières machines du temps » (Attali, 1982) comme le réfrigérateur, la machine à laver, importent dans les foyers urbains le gain de temps, le temps rationalisé. On ne perd plus de temps, on en gagne jusque dans les travaux domestiques. Le temps gagné s'étend bientôt à la grande majorité de la population et pose la question de son utilisation.

Le temps libre devient l'enjeu de toute une société qui se reconstruit à partir d'un nouveau paradigme. Le temps non contraint est érigé en espace de construction de soi et de l'épanouissement personnel. Le temps libéré du travail se construit jusque dans l'activité professionnelle. Le Graal du temps de travail tient aujourd'hui autant à sa diminution, qu'à la liberté consentie de l'organiser. On a vu diminuer le temps de travail au profit d'un temps non contraint dont chacun dispose à sa convenance. L'enjeu est de taille et tout à fait nouveau : organiser et occuper son temps libre en fonction de besoins récemment construits suite au déclin du travail. Car après avoir été l'apanage des milieux aisés, le temps libre bénéficie aujourd'hui aux milieux populaires. L'échelle de la durée s'inverse aussi, ce sont à présent les plus dotés en capitaux (économiques et culturels) qui en ont le moins (Chenu, Herpin, 2002). De sorte que le temps libre est devenu un objet de distinction sociale à travers son utilisation. Il devient manifestement la valeur fondamentale et l'objet d'une stratification sociale. Nous verrons ultérieurement que cette distinction témoigne d'une attitude face au temps. Le temps privé, libéré des contraintes d'un temps oppressé par le travail à l'usine ou à la maison, développe en creux l'idée d'un temps nouveau dont il faut jouir, qu'il faut occuper,

5 Cette évolution a été suivie de la mise en place de la loi sur la réduction du temps de travail qui a constitué une nouvelle organisation du temps hebdomadaire sans en modifier la tendance.

construire : un temps libre où le produit du temps est plus ou moins pensé comme un rendement.

Les changements sociétaux, qu'ils concernent l'économie, le système politique ou le système culturel, ont finalement amené « l'économie du Salut gouvernée par le temps religieux » à faire place au « salut par l'économie consacrant le travail comme nouveau temps dominant » (Sue, 1994, p. 164). Et c'est d'ailleurs ce passage d'un temps à l'autre qui peu à peu a construit le rôle pivot de l'école en lui attribuant une double perspective : renforcer le système éducatif et assujettir le temps scolaire au temps dominant.

## 1.3 L'école, un temps social dominé qui domine les âges de la vie

L'école en tant que temps social a évolué au gré des réformes et a contribué à asseoir l'emprise du temps scolaire dans les différents cycles de la vie (enfance, jeunesse). La fréquentation scolaire, c'est-à-dire le temps consacré à l'école sur une période, les congés scolaires et enfin l'âge scolaire qui détermine le temps de scolarisation dans une vie, nous offrent des exemples tout à fait probants de l'impact du temps dominant sur le temps de l'école.

### *1.3.1 La fréquentation scolaire*

Jusqu'au début du XIXe (Compère, 2006) siècle, le temps d'école reste court et souvent limité à l'essentiel (lire, écrire et compter). Il est de plus l'apanage des mieux lotis. Pour les rares enfants scolarisés à cette époque, le temps scolaire est entièrement dominé par le religieux et même calqué sur le temps monastique (Gerbod, 1999). Compère (1997) fait observer que durant cette époque, un des buts de l'éducation est (déjà) de transmettre les exigences d'un cadre temporel.

Il faut attendre la révolution pour entendre parler d'instruction publique et gratuite. Puis les lois et décrets se succèdent et instaurent finalement la gratuité. Malgré la massification scolaire, le temps scolaire peine à s'uniformiser. La structuration du temps scolaire, qui définit une part de la fréquentation, est avant tout locale et les diktats temporels sont propres aux congrégations. Malgré la critique grandissante du temps scolaire durant le XVIIIe siècle, la révolution n'y amène que peu de transformations. Il faut attendre la loi Guizot, en 1833, qui instaure l'obligation aux communes d'ouvrir une école, pour que la fréquentation scolaire soit légiférée. La loi laisse à chaque école le d'établir un règlement « qui fixe la durée des classes, les heures d'entrée et de sortie des élèves pour toutes les saisons de l'année, l'ordre des travaux de chaque séance, les jours de congé, enfin le temps des vacances.»[6]

Malgré tout, la fréquentation scolaire est avant tout locale. On ne peut pas encore parler d'un temps scolaire mais des temps scolaires. Dans le primaire les réglementations du XIXe siècle peinent à être appliquées car les enfants du peuple vont à l'école primaire quand ils en ont le temps (Prost, 1993). C'est finalement à partir des lois Ferry que le temps scolaire sera réglementé. En 1887, la semaine type est appliquée à toutes les écoles primaires. Les cinq journées sont divisées en deux fois trois heures, chacune entrecoupée d'une récréation d'un quart d'heure. On peut dès lors parler d'un temps scolaire au moins dans le primaire alors école du peuple.

Dans le secondaire, alors école bourgeoise, la fréquentation scolaire fluctue au gré des époques. Mais la révolution viendra surtout de l'unité temporelle très largement inspirée du modèle du travail : l'heure de cours. C'est l'introduction de nouveaux enseignements ainsi que le passage du modèle de l'internat à celui de l'externat, qui constituent les éléments les plus importants de la transformation de l'unité temporelle « classe » en « heure de cours » (Compère et Savoie, 1997). L'introduction progressive des sciences et des langues vivantes dans le programme vient bousculer et même transformer l'unité temporelle de classe au profit de l'heure de cours. Aux côtés des humanités classiques qui fondent jusqu'au début du XIXe siècle l'unique programme, les nouvelles disciplines impliquent une nouvelle segmentation qui vise à rendre compte de

6 Circulaire adressée à mm. les recteurs sur les attributions et l'organisation des comités d'arrondissement et des comités locaux (du 13 décembre 1833). *Bulletin universitaire,* t.3, bul. n° 73, p. 424

l'hétérogénéité des savoirs. En parallèle, dans le dernier tiers du XIXe siècle alors que les moyens de transport se développent et que le réseau des lycées se densifie, l'internat devient un peu moins indispensable (Savoie, 2001). En un siècle, depuis les lycées impériaux jusqu'aux lycées de la République, le pourcentage d'internes passe de 64% à 29% (Gerbod, 1999). La généralisation de l'externat induit une dichotomie dans le groupe classe, entre ceux qui ne sont présents qu'à une partie des activités pédagogiques et ceux dont la qualité d'interne implique une présence ininterrompue. L'heure de cours devient nécessaire pour quantifier le temps imparti à l'apprentissage au sein de l'école. En 1902, avec la réforme administrative, la classe cède définitivement sa place à l'heure de cours. Ce mouvement s'accompagnera à partir de la moitié du XVIIe siècle d'une rationalisation du temps scolaire permise par l'horloge. Un moine protestant fonde à cette époque, le premier curriculum encyclopédique répartissant des degrés d'études qui s'appuient sur une progression annuelle, mensuelle, quotidienne et même horaire, instituant en cela une organisation du temps scolaire fondée sur la réussite (St Jarre, 2001). Ce modèle ne fera qu'évoluer jusqu'à la spécialisation du curriculum et son découpage en un nombre d'unités universelles variant au gré des réformes.

Les premières structurations se sont appuyées sur le temps de l'Église comme modèle, où cloche, prières, course du soleil et fêtes religieuses, scandaient le quotidien. Ces structurations qui ont suivi les réformes sont empreintes d'un nouveau temps dominant : le travail. Les congés scolaires vont suivre cette structuration.

Les congés et les vacances ont été l'objet de nombreuses tentatives d'uniformisation, de transformations, de révolutions et constituent aujourd'hui encore un sujet de débat, voire de discorde à travers la notion de rythmes scolaires. Avant la révolution, ils suivent les fêtes religieuses. Dès le XVIe siècle, les jésuites imposent des règles de congés et de vacances dans leurs collèges, même si pour eux trop de vacances nuit aux élèves qui se relâchent. Les usages sont là encore très locaux. Entre le XVIe et le XVIIIe siècles la durée cumulée de jours de classe (entre 145 et 150) est très largement au-dessous du nombre cumulé de congés et de vacances. Dès le XVIe siècle, les gens de justice suspendent les séances du tribunal durant les vendanges pendant six à huit semaines et leurs enfants scolarisés suivent le pas. Les vacances d'été sont l'occasion pour les élèves du secondaire, majoritairement issus de la bourgeoisie et de l'aristocratie, de rejoindre leur famille et de participer aux pratiques liées à leur rang

(Prost, 2011[7]).C'est la saison de la chasse qui définissait les dates de vacances d'été seuls congés qui se soustraient au calendrier religieux. En effet, les petites vacances n'existent pas car l'éloignement des lycées et des collèges ne permettent pas aux internes de rentrer pour peu de jours, seules celles de Pâques durent assez pour cela. Dans les écoles primaires, la question des vacances sera plus tardive car pour l'heure c'est l'absentéisme qui définit la norme. Dans les écoles rurales, les classes ne sont au complet que durant les mois où les travaux des champs ne réclament pas la présence des enfants. Jusqu'au début du XXe siècle, l'absentéisme sera le problème majeur des autorités. Ainsi que le note Prost (2011) : « Par un strict effet de miroir inversé entre l'école du peuple et celle des notables, le temps des longues vacances est normé pour ceux qui dirigeront le pays et laissé à l'appréciation du pouvoir local pour la masse ; inversement, les jours isolés sont organisés au plan local pour les lycées et au plan national pour les écoles. »

La plus grande transformation suit l'avancée historique que représentent les congés payés obtenus en 1936. Toujours selon l'historien, « dès lors que tout le monde a droit aux vacances, il n'y a plus de raison d'avoir deux régimes différents pour les écoles et pour les lycées ». C'est à ce titre que Jean Zay unifie les deux systèmes de vacances, en 1939. Les congés d'été et les petites vacances sont unifiés dans tous les établissements primaires, secondaires et techniques. En 1959, le ministère souhaite, à la demande contradictoire des médecins et des économistes, revoir l'organisation de l'année scolaire. En 1972, suite aux jeux olympiques de Grenoble, un zonage est établi pour étaler la saison touristique. Pour Gerbod (1999), il s'agit de « concessions faites aux associations hôtelières » (p. 472). En 1972, après les jeux Olympiques d'hiver de Grenoble, on institue les vacances d'hiver qui comme les « vacances de Pâques » suivent le découpage par zones. Le zonage apparaît davantage comme une stratégie économique liée au tourisme propice aux stations de ski nouvellement équipées, même si ces vacances ne concernent en réalité qu'une minorité de français[8]**.** Le XXe siècle

7 Rencontre sur les rythmes scolaires, le 21 janvier à Lodève2011. Le compte rendu de la conférence a été rédigé Sébastien Rome et revu par Antoine Prost.

8 10% de la population part en vacances systématiquement tous les ans en hiver, 7% part une année sur deux et 18% de façon beaucoup plus épisodique. Les cadres (40%), les hauts revenus (31%), les diplômés du supérieur (33%) et, dans une moindre mesure, les Franciliens (22%) - plient bagages au moins un an sur deux à cette période de l'année Et même dans ces groupes aisés, partir entre début décembre et fin mars reste minoritaire (Hoibian, 2010).

verra finalement la laïcisation des vacances et l'avènement de la fréquentation scolaire annuelle uniformisée à « 36 semaines réparties en cinq périodes de travail, de durée comparable, qui sont séparées par quatre périodes de vacances des classes » (L.521-1 du Code de l'éducation).

Pour Leconte (2011), les organisations du temps à l'école n'ont en définitive jamais tenu compte des besoins des enfants, pas plus qu'elles ne correspondent à des acquis sociaux pour les enseignants. Il y eut bien quelques tentatives qui furent plus pédagogiques comme l'organisation de l'école primaire en cycles (Loi Jospin, 1989) qui stipule que « le temps scolaire doit respecter les besoins de l'enfant ». Mais le temps social qui structure la réforme est davantage le travail au sens économique (celui des adultes) que le travail pédagogique (celui des enfants). La durée de scolarisation n'échappe pas non plus à cet effet.

### 1.3.2 L'âge scolaire

L'âge scolaire, c'est-à-dire le temps de scolarisation sur une vie (Caspard, 1997), n'a cessé de croître au cours de l'histoire de l'école. En parallèle, les effectifs des écoles primaires se sont massifiés au gré de l'âge scolaire. Ce sont plus d'élèves qui ont été plus longtemps scolarisés. Cette croissance est liée à des événements socio-économiques et des réformes qui ont repoussé l'obligation de scolarité et l'âge scolaire.

Dans sa distinction historique du rapport à l'école des familles ouvrières, Terrail (1984) propose trois périodes. Une première qui débute en 1880 et finit en 1930, durant laquelle les enfants issus des classes populaires sont systématiquement exclus des collèges et des lycées. Malgré l'obligation scolaire, ils intègrent très vite et sans diplôme ni formation professionnelle le marché du travail. La socialisation s'opère dans la famille et dans l'usine. La seconde période, de 1930-1960, est marquée par une amorce de transformation profonde dans le rapport à l'école des familles ouvrières. Du fait de la gratuité de l'enseignement secondaire et de la démographie, qui suit la Première Guerre mondiale, les effectifs commencent à croître. Même modeste, cette croissance ouvre de nouveaux horizons aux familles populaires. En ce qui concerne le législatif, la démocratisation de l'accès au secondaire débute en 1926 avec « l'amalgame » et se poursuit en 1930 avec la gratuité imposée aux lycées.. Puis sous Vichy avec la loi

Carcopino (1941) qui transforme les écoles primaires supérieures en collèges modernes. Mais c'est la réforme Berthoin (1959) qui ouvre durablement des horizons nouveaux aux écoliers du primaire en étendant à 16 ans l'obligation scolaire et en transformant les cours complémentaires en collège d'enseignement général. Les objectifs poursuivis sont clairement liés au temps dominant et l'exposé des motifs ne laisse aucun doute à ce sujet. Des expressions comme « Investir à plein profit », « expansion humaine et économique », « prospection des ressources juvéniles » renvoient au vocabulaire du capital humain (Robert, 2006), ou plus exactement à la rationalisation économique du temps scolaire, généralisée sous l'influence de la théorie schumpetérienne qui précède la capital humain (la richesse des pays repose autant sur la qualification de la main d'œuvre que sur les richesses en matière première).

On ouvre le recrutement et on sélectionne selon des capacités, on oriente selon ces dernières vers des filières déterminées par les besoins économiques et les perspectives d'emploi. Le latin cède sa place de matière d'excellence aux mathématiques qui répondent mieux aux besoins socio-économiques. Entre 1960 et 1975, la préscolarisation en maternelle des enfants d'ouvrier est beaucoup plus fréquente et précoce. Leur probabilité d'accès à l'Université est multipliée par 10 en 15 ans (passant de 0,5 à 5%). La promotion sociale supposant désormais l'obtention d'un diplôme scolaire, la proportion d'enfants d'ouvriers qui sortent du système scolaire sans aucun diplôme diminue.

De son côté, Merle (2009b) propose trois périodes pour mieux saisir les origines et les effets de la démocratisation entre 1960 et 2008. La première va jusqu'à la crise de 1973 où l'éducation, qui constitue un « bien supérieur », suit l'augmentation des revenus. Puis les années 80 et le chômage de masse, plus encore chez les jeunes non diplômés (8% contre 4% chez les jeunes diplômés du supérieur), mettent en avant la nécessité du diplôme. La dynamique de démocratisation se prolonge avec le collège unique (1975), mais la volonté politique n'est pas suivie d'effets immédiats. Il faut attendre le bac professionnel (1985) et la loi Chevènement (1989) qui annonce 80% d'une génération au niveau du baccalauréat pour l'an 2000, pour assister à une réelle expansion. Enfin, depuis les années 90, le rôle du diplôme s'accentue et les études deviennent une

alternative à l'incertitude de la recherche d'un emploi[9]. En dix ans, le nombre de bacheliers a doublé et en vingt ans, la durée de scolarisation est passée de17,1 ans à 18,5 ans (L'état de l'école, 2010).

L'âge scolaire se démarque finalement de l'obligation scolaire parce que intrinsèquement lié au temps dominant. Dans les sociétés capitalistes, l'école ou plus exactement le niveau de diplôme, *in fine* l'âge scolaire, détermine pour les uns l'assurance de la reconduction de la place sociale, pour les autres l'opportunité d'une ascension sociale. Et si l'inflation scolaire nourrit certaines désillusions (Duru-Bellat, 2006), cette « diffusion de l'enseignement » (Merle, 2009b), traversée par les différentes vagues démographiques et par des enjeux sociétaux, n'en a pas moins déplacé les seuils des classes d'âge et les horizons temporels. L'enfance ou la jeunesse sont des notions qui semblent avoir toujours existé, mais leurs limites ont fluctué et l'école en est la raison principale. Quant aux horizons temporels, comme nous le verrons dans les prochains chapitres, ils se sont étendus à mesure que l'aspiration à l'allongement des études devenait la norme. Le temps passé à l'école, entendu comme un temps de construction de son propre avenir ou au moins de réduction des risques, a bouleversé l'existence en donnant à chaque âge une place spécifique. Cela ne doit cependant pas cacher les disparités en matière de scolarité qui distingue à l'intérieur d'une même classe d'âge les classes sociales. Bien que l'accès à l'enseignement ait été et reste inégalitaire, l'âge scolaire en s'allongeant a malgré tout contribué à distinguer l'enfance de la jeunesse, à en allonger la durée et à en uniformiser les modèles.

### *1.3.3 L'enfance et la jeunesse : l'effet de la massification scolaire*

9 En 1995, 35% des non-diplômés sont au chômage contre 12% chez les diplômés (Meron, Mini, 1995).

Comme nous l'avons vu avec Pronovost, la classe d'âge détermine à la fois un temps social à part entière mais aussi un rapport à l'historicité. C'est-à-dire que la classe d'âge est définie différemment et définit des âges différents selon des époques. Ainsi, la représentation que chacun se fait de son âge ou de celui des autres est à considérer du point de vue de la société dans laquelle il vit ou a vécu. De ce point de vue, la classe d'âge doit se comprendre comme un temps social mouvant, diachroniquement construit selon un axe parallèle à la démocratisation scolaire.

Lebrun, Vénard, Quéniart (1981), retraçant l'histoire de l'enseignement et de l'éducation sous l'Ancien Régime, identifient trois enfances. Selon les auteurs, la première dure jusqu'au sevrage. Cette période est considérée comme un état presque en dehors de la vie. La prime enfance n'existe pas au sens où nous pouvons l'entendre aujourd'hui. Les familles bourgeoises seront les premières sensibilisées par les thèses hygiénistes prescrivant de nouvelles méthodes pour élever les enfants. La deuxième enfance qui fait suite au sevrage (vers deux ans) est celle des apprentissages : manger, marcher, parler. Ces apprentissages sont différents selon l'origine sociale. Les milieux populaires ne distinguent pas la nourriture des enfants de celles des adultes : la soupe au choux accompagnée d'une large tranche de pain détrempée par le liquide n'a de distinctif que la quantité. Quant à la marche, on laisse l'enfant se mouvoir là où il est, sans trop s'en préoccuper. Tandis que dans les milieux bourgeois, il s'agit par une discipline de fer, d'aboutir à « un véritable conditionnement du corps et de l'esprit » (p. 95). Puis vers sept ans une enfance prend fin et fait place à la troisième, celle de la raison qui permet selon l'Église de discerner le bien du mal. Dans les milieux aristocratiques et bourgeois l'éducation des garçons devient une affaire d'hommes. Dans les milieux populaires, garçons et filles deviennent une main d'œuvre pour les travaux quotidiens et selon leur sexe aident leur père ou leur mère. La place faite à l'enfant dans les milieux bourgeois suit très tôt l'idée d'une socialisation maîtrisée, tandis que dans les milieux populaires, au-delà même d'un important taux de mortalité, l'enfance apparaît courte et brouillée par sa perméabilité avec le monde des adultes.

C'est à la fin du XVIe siècle que quelques hommes d'Église, rejoints au XVIIIe siècle par de nombreux moralistes, « soucieux de mœurs policées et raisonnables » (Ariès, 1973, p. 185) voient en les enfants « de fragiles créatures de Dieu qu'il faut à la fois préserver et assagir. » (Ibid.) Au cours du XVIIIe siècle, cette tendance passe à la famille et, combinée au souci d'hygiène, intronise le temps de l'enfance comme un

temps de « socialisation méthodique » (Durkheim, 1922, p. 9). Ces éléments fondent le principe même de l'enfance longue que l'éducation et la scolarisation aideront à construire. Dans les milieux populaires de l'époque, une fois les cinq à sept premières années passées, l'enfant se mêle aux adultes sans qu'on l'en distingue. Puis le cycle scolaire s'allonge peu à peu. À la fin du XVIIIe siècle, on y reste quatre ou cinq années (Ariès, 1973). L'introduction de la discipline sous forme de contrôle qui apparaît à l'époque comme le ressort d'une éducation sérieuse enjoint les familles à respecter ce cycle et pousse les familles bourgeoises à opter de plus en plus pour l'internat qui deviendra le modèle idéal du XIXe siècle. Ainsi, tant que l'enfant reste soumis à l'autorité de l'école, il est distingué de l'adulte. Dans les milieux bourgeois, l'enfance devient avec l'école un temps à part préservée des nécessités quotidiennes. Une ségrégation sociale s'opère alors entre ceux qui jouissent d'une enfance longue et les autres.

Le développement de l'école au XIXe siècle n'abroge pas les distinctions sociales de l'enfance. Le système scolaire clivant définit des durées pour chacun. Le lycée ou le collège pour la bourgeoisie représente un cycle long, et l'école pour le peuple, un cycle court. C'est « toute la couleur de la vie qui a été changée par les différences de traitement scolaire de l'enfant, bourgeois ou populaire. » (Ariès, 1973, p. 216). C'est ainsi que se structure la conception de l'enfance « séparée du monde des adultes par l'école et protégée par une famille plus restreinte et plus attentive » (Morel, 2004, p. 151).

En effet, on parle alors d'éducation dès la naissance. Les pratiques instinctives font place à la science qui érige éducateurs et médecins en véritables contremaîtres de l'éducation du nouveau-né. Sommeil, alimentation, hygiène sont à heures fixes. Des pratiques éducatives mais surtout préventives, puisque c'est bien l'avenir (physique) de l'enfant qui est en jeu. L'inégale adoption de toutes ces prescriptions suit la stratification sociale. Là encore, la bourgeoisie conserve l'apanage de l'éducation, laissant plus volontiers la famille populaire dans des formes plus instinctives du rapport à l'enfant. Avec l'arrivée du jouet industriel, qui marque « le début d'un contrôle plus grand par les adultes des activités ludiques qui les oriente à des fins éducatives » (Mayeur, 1981, p. 206), ce sont toutes les sphères de l'enfance que l'adulte entend contrôler, souhaitant maîtriser plus encore la socialisation primaire de leur descendance. On voit donc poindre l'idée d'une enfance dont la prise en charge commence plus tôt, finit plus tard et

durant laquelle on tente de maîtriser les apprentissages en vue d'effets à venir.

Ce sont surtout les grandes lois scolaires du XIXe siècle et les avancées scientifiques qui finiront d'affirmer la durée de l'enfance et sa place dans la famille et dans la société. Même si les scolarités peuvent être différentes selon les milieux et le genre, il est indéniable que le temps de l'enfance s'allonge. Toutefois, la découverte de l'enfance « n'entraîne pas une révolution dans la manière de traiter l'enfant et son éducation » (Ibid., p. 88). De plus, quand la scolarisation s'intensifie, ce n'est pas de façon homogène sur le territoire. Dans les campagnes, l'enfant a très tôt une fonction productrice dont l'école l'écarte. Les parents les plus démunis y voient alors un manque à gagner. Dans les villes, l'industrie textile écarte les enfants de milieux populaires des bancs de l'école pour les rapprocher de ceux de l'usine. Dans les deux cas se réactive ou se maintient la forme médiévale du passage à l'âge adulte : l'enfant est introduit au monde des adultes dès que son utilité est avérée en tant que main-d'œuvre. La place faite à l'enfant dans les milieux populaires est donc en partie relative aux conditions économiques. Deux enfances continuent à coexister, l'une courte et instinctive qui fait bien vite place au temps productif dont dépend la subsistance quotidienne ; l'autre plus longue est considéré comme un temps à part entière dont l'avenir de la lignée dépend.

On retrouve ces deux enfances dans les deux modèles familiaux qui perdureront durant toute la première moitié du XXe siècle, l'un « malthusien » qui consiste en un calcul rationnel, dévoile la stratégie de l'enfant unique permettant d'assumer les frais et d'assurer l'héritage minimum ; l'autre « prolifique » intègre des familles des deux extrémités sociales (Prost, 1992). D'un côté du modèle prolifique, l'argent n'est pas un problème, de l'autre les enfants sont une force de travail. Ces deux modèles familiaux assureront la reproduction des traditions éducatives. La distinction ne tient pas qu'au modèle familial, elle est aussi éminemment sociale. Les familles aisées confient l'éducation à un personnel spécialisé. L'enfant a ses propres espaces (chambre, repas à part, etc.) et fait l'objet d'une attention particulière. Dans les classes populaires, l'enfant est totalement intégré à la famille, socialement et spatialement dans des logements souvent surpeuplés.

Mais les « trente glorieuses » modifient les modèles. La protection sociale, la société d'abondance, le temps libéré par l'électroménager, la modernisation de l'habitat fondent une véritable « révolution culturelle ». Le développement massif de la contraception favorise une descendance contrôlée. La place de l'enfant en tant qu'être désiré, aimé et

chéri, renforce les attitudes parentales actives vis-à-vis de la réussite scolaire (Prost, 1992). Le modèle « malthusien » gagne les différentes strates sociales et le modèle de « descendance réduite/réussite scolaire » s'immisce dans les familles comme un élément de rationalisation des richesses. Les enfants moins nombreux, davantage assurés de vivre au-delà des premières années, deviennent l'objet de toutes les attentions. Pourtant, « l'avènement de la nouvelle éducation est un alignement, encore incomplet, de toute la société sur les pratiques éducatives des classes dirigeantes. » (Prost, 1981, p. 142). Il en sera de même pour la jeunesse.

La jeunesse apparaît dès l'Antiquité, quelle que soit l'origine sociale, comme une classe d'âge entre l'enfant et l'adulte. Dès les *Lumières,* elle jouit d'une place spécifique propre à la place faite à l'individu et à l'éducation, et devient alors une période de formation. Durant les siècles suivants, cette idée, issue du modèle bourgeois, se développe avec la scolarité obligatoire puis la démocratisation du supérieur.

Jusqu'à l'entre-deux-guerres, dans les milieux populaires ou paysans, la jeunesse est délimitée par des rites. Au XIXe siècle, alors que l'école s'impose comme la distinction entre les enfants et les adultes, le clergé met en place la communion solennelle qui sonne la fin de l'enfance, donc de l'école, et le début de la jeunesse. S'ensuit alors une période de cohabitation entre les jeunes et leurs parents. Puis, le mariage introduit enfin les jeunes gens au monde des adultes. Le travail est de ce fait longtemps perçu comme la voie de l'indépendance. Les jeunes travaillent mais donnent tout ou partie de leur salaire à leurs parents. Ce n'est qu'après le service militaire, longue période liminaire qui clôt la jeunesse, que les jeunes pourront s'installer durablement aux niveaux professionnel et familial. Dans le milieu bourgeois, les rites sont les mêmes mais ne fondent pas les mêmes droits et devoirs. Alors que la communion solennelle coïncide avec la fin des études et sonne le temps du travail pour les jeunes de milieu populaire, les jeunes bourgeois continuent leurs études au-delà de ce rite (Prost, 1981). Cette continuité permet de reculer le double processus que traduit l'entrée dans la vie d'adulte : fin des études et début de la vie professionnelle ; fin de la dépendance familiale et construction de sa propre famille. Si l'ordre est le même, la transition entre les deux seuils (fin, début) est très courte pour les uns, et relativement lâche pour les autres. Dans les familles bourgeoises, le temps des études allonge les transitions tout en permettant une indépendance que l'obligation de changer de ville pour les études induites. Entre ces deux jeunesses existent bien entendu d'autres modèles. C'est le cas de

celui des jeunes des classes moyennes qui emprunte aux deux premiers. Enfin, pour les filles, le processus est différent dans tous les milieux. D'abord parce que le calendrier familial est souvent plus précoce que celui des hommes, ensuite parce que la nécessité professionnelle est moins importante.

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, le processus de prolongation de la scolarité dans des circonstances socioéconomiques favorables vient profondément bousculer le rapport au travail des jeunes des classes moyennes et populaires. Tandis que le travail représentait une forme évidente d'indépendance, les études représentent à présent une période de liberté. Ces années qui voient le salaire ouvrier multiplié par plus de trois, voient aussi l'argent de poche se démocratiser. Et quand l'argent de poche ne suffit pas, les jobs d'été prennent le relais. Le travail devient bientôt « l'horizon caractéristique du sérieux de la vie adulte, et non plus une nécessité urgente et quotidienne » (Prost, 1981, p. 537). Les seuils de fin et de début s'en trouvent ainsi affectés. Ils sont de plus en plus tardifs et de moins en moins liés l'un à l'autre. Cependant, les expériences de travail, de décohabitation, qui parsèment le parcours scolaire, font de cette période un processus de construction progressive du rôle de l'adulte (Galland, 2007). Bien sûr, dans les années 70, ce modèle n'est pas encore généralisé mais il a gagné toutes les classes sociales et ne fait que se développer jusqu'à devenir celui de toutes et tous. Cela ne signifie pas que tout le monde vit la même jeunesse. Tout comme l'enfance a suivi le temps de l'école, la jeunesse a suivi celui des études. Et bien que progressivement la scolarité obligatoire se soit allongée et que le moment de l'orientation ait été reculé, c'est au moment du choix que se fondent les jeunesses. Les plus diplômés, indépendamment de l'origine sociale ou du sexe, sont aussi ceux dont la période de transition est la plus longue.

Les évolutions en matière d'éducation renvoient donc tout autant à l'économie et la démographie, qu'à l'évolution de la structure familiale et à la législation. Cependant, nous avons aussi pu constater une grande disparité dans la réception de ces évolutions. Et bien que cette nouvelle éducation semble aujourd'hui profondément ancrée dans les familles, l'origine en est différente. L'individualisation des enfants s'est surtout développée dans les classes sociales les plus favorisées à partir d'un véritable choix. À l'inverse, dans les milieux les plus populaires, ce sont les injonctions qui, sous forme de lois ou de légitimation scientifico-éducatives, ont impulsé ces renouveaux et les ont rendus possibles par des conditions économiques favorables. Ce décalage dans le temps

témoigne d'une moindre maîtrise du temps par les individus, c'est-à-dire d'une moindre « capacité de prévoir et d'organiser à plus ou moins long terme leur devenir propre et celui de leur lignée, [qui] dépend à la fois des conditions socio-historiques générales et, à chaque époque, de leurs conditions de classes spécifiques. » (Terrail, 1984, p. 431). Aussi, institué comme temps dominant, le travail devenu une valeur à long terme en passant de la reproduction sociale à l'ascension sociale, a permis aux familles ouvrières d'étendre leurs horizons temporels et de penser peu à peu leur destin, ou plutôt celui de leurs enfants, comme une donnée maîtrisable.

Les changements sociétaux ont radicalement transformé le rapport au temps. À l'échelle de l'histoire, il semble qu'à l'instar des temps dominants, les changements s'étalent sur une période de plusieurs siècles. En effet, l'horloge ou la vapeur ont conduit en quelques siècles à une recherche de rentabilité du temps, ce qui a nécessité de le rationaliser. Une tendance qui n'a fait qu'accélérer au gré des avancées technologiques. C'est ce qu'explique très bien Rosa dans sa « critique sociale du temps » (2010). L'accélération technique, l'accélération du changement social et l'accélération du rythme de vie constituent les causes évidentes de ce bouleversement du rapport au temps. Car comme il le souligne, au-delà des évolutions concernant l'information, la communication et le transport, l'accélération technique touche pour une grande part à la vitesse de production, de distribution et de consommation de biens, stimulant à son tour les innovations technologiques. L'exemple de la spécialisation flexible de production, dont Sennett (2000) nous dit que l'élément principal est « l'empressement à laisser les demandes changeantes du monde extérieur déterminer la structure intérieure des institutions » (p. 69), montre combien le processus de production influe sur le changement social. Aubert (2003) nous montre quant à elle combien la gestion de production à « flux tendu » a peu à peu été appliquée à la gestion des salariés, jusqu'à ce que les individus soient contraints de gérer leur temps. Cela amène à une instabilité des conditions sociales et matérielles du contexte, de l'action et des décisions. Pour Rosa, cela « impose par conséquent aux individus comme aux institutions une révision permanente de leurs attentes, une réinterprétation de leurs expériences, une redéfinition constante de leurs priorités, et l'accomplissement répété d'actes de coordination et de synchronisation » (p. 147). Or c'est précisément cette dérégulation temporelle qui oblige à plus de planification. Ces évolutions ont pour objet d'accélérer les processus d'organisation, d'administration et de contrôle, et donc de favoriser une logique de

rentabilité, d'efficacité et d'immédiateté qui s'étend aujourd'hui à l'ensemble des sphères de la société jusqu'à l'univers de la vie privée, impliquant de fait des mutations durables dans le rapport que chacun entretient avec le temps. Depuis l'utilisation faite du temps présent (éducation) jusqu'à la planification du temps à venir (anticipation), la seconde soumettant la première à son emprise.

## 1.4 L'avenir comme raison

Les modèles de société dominés par des temps macrosociaux, ont à chaque époque fondé un rapport particulier au temps. A la suite de l'industrialisation et la technologisation de notre société, une nouvelle forme de rapport au temps s'est construite « dans l'alliance qui s'est opérée entre la logique du profit immédiat, celle des marchés qui règnent en maîtres sur l'économie et l'instantanéité des nouveaux moyens de communication » (Aubert. 2012, p. 64), ce que Pronovost (1996) appelle la « civilisation du temps abstrait ». Une société gouvernée par l'économie et l'incertitude impose des dispositions à l'égard du temps, notamment celles qui permettent d'ordonner ses pratiques dans le temps à venir. Cette visée de l'avenir est à la fois une anticipation de ce qui sera ou devrait être et de ce que l'on souhaite ou désire que cela soit. Elle se réfère en définitive à ce que l'on a coutume d'appeler l'horizon temporel. Soit, une échelle et une orientation « selon lesquelles s'organise l'expérience temporelle individuelle ou collective, [qui] se structure comme un ensemble de tensions ou d'ajustements par rapport au passé ou à l'avenir, dépendant de la définition qui est donnée de la situation actuelle et des potentialités qu'elle recèle aux yeux du sujet » (Pronovost, 1996, p. 59). La représentation que chacun s'en fait conduit à des conceptions globales, des significations et des applications, très différentes selon l'époque et l'expérience temporelle propre aux groupes sociaux et aux individus qui le fondent.

L'urgence, l'accélération et l'instantanéité du temps, ont renforcé le sentiment d'incertitude, incitant d'autant plus à se prémunir, à prévoir, à prévenir, à se projeter, que les ressources sont limitées. Les conduites d'anticipation ont alors mué en une forme de rempart face à l'incertitude. Aujourd'hui, ces figures de l'anticipation sont une des

caractéristiques fondamentales de l'existence dont témoigne le recours systématique à l'avenir pour orienter l'action présente (projet, prévention, prévision, prévoyance, stratégie, etc.).

### 1.4.1 Anticipation et rapport à l'avenir

L'anticipation s'entend comme l'adoption « d'une activité de détour permettant de mieux ressaisir les situations, auxquelles nous sommes confrontés [et qui permettent d'éviter] que ces situations ne s'imposent à nous de façon coercitive » (Boutinet, 2005, p. 58). L'anticipation revient donc à un ensemble sémantique chargé des concepts utilisés pour se représenter l'avenir que Boutinet organise en quatre modes d'anticipation : adaptatif, cognitif, imaginaire et opératoire. Chaque mode définit des figures et des conceptions de l'avenir.

Le mode « adaptatif » est une tentative d'anticipation de l'avenir probable (une prévision) de laquelle se dégagent des moyens de s'y adapter. Deux types s'y attachent. Le « type empirique » qui s'appuie sur l'expérience du temps vécu pour prévoir. Le « type scientifique » qui s'appuie sur les théories probabilistes pour prévenir. La « prévoyance » et la « prévention » visent dans les deux cas à modifier les comportements au regard de l'effet attendu. L'un et l'autre se distinguent aussi par la précision de leur conjecture et la nature de leur horizon temporel, le premier moins précis et plus court, le second plus précis et plus éloigné.

Le mode « cognitif » qui cherche à « percer le mystère du futur » (p. 62) compte trois types. Il peut être « occulte », c'est le cas de pratiques liées à la divination (astrologie, cartomancie, etc.), ou « religieux » quand il s'agit de prophéties. L'horizon temporel est dans tout les cas fixé par le déchiffrage de signes ou de textes. Il peut être « scientifique » (ou « philosophique »), c'est alors une prévision de l'état probable de notre environnement futur par la simulation ou la modélisation. Ce dernier cas est une marque de l'élargissement des horizons temporels auquel les sciences sociales ont fortement contribué. Au point que leur vulgarisation infiltre toute une frange de la population capable de traduire en acte le discours, c'est-à-dire penser l'investissement à long terme (épargne, santé, éducation, etc.).

Le mode « imaginaire » est sans doute le mode dans lequel l'horizon temporel est le plus éloigné mais qui comporte le moins d'intérêt pour notre recherche. Le type « logique » et le type « onirique » concernent respectivement l'utopie et la science-fiction. Ils n'ont pas d'autres limites que l'imagination.

Ces modes d'anticipation renvoient à des temps dominants différents au sein desquels se croisent à une même époque plusieurs figures de l'anticipation. Le temps du sacré est dominé par le mode « adaptatif » de type « empirique » qui donne les premiers outils conceptuels du temps chronologique et en même temps un mode « cognitif » de type « occulte ». Peu à peu, le glissement vers le temps du travail, par sa technologisation, et sa nouvelle structuration sociale amène à des modes « adaptatifs » et « cognitifs » de type « scientifique » où l'anticipation « imaginaire » devient « logique ». C'est le cas des utopies du XIXe siècle qui ont largement contribué aux profondes mutations sociales et ont conduit au mode « opératoire » de l'anticipation. C'est ce dernier mode qui est le plus intéressant pour nous, en ce qu'il se rapporte à des comportements individuels et collectifs plus ou moins objectifs. L'auteur en distingue trois types :

Le type « rationnel » (ou « déterministe ») s'inscrit dans le présent puisqu'il vise un but, un objectif ou un plan à partir de l'action du moment. Ces trois concepts renvoient à une action projetée. Le but est une finalité de l'activité, un « but à atteindre ». L'objectif est en dehors de l'action et vise un objet en particulier (social, économique, scolaire, etc.). Enfin, le plan est une structuration pour atteindre un but ou un objectif. Le plan insiste sur les étapes nécessaires pour y parvenir.

Le type « volitif formel » revient à une promesse, un vœu ou un souhait. Il est donc faiblement opératoire, puisqu'il n'engage rien d'autre que le promettant. Cependant, il est intéressant car il n'est pas rare que le manque de perception de l'avenir soit conjugué à ce type volitif.

Le type « déterminé » ou « partiellement déterminé » est la forme la plus opératoire de l'anticipation puisqu'il consiste à identifier un avenir souhaité ainsi que les moyens qui permettront d'y accéder selon un horizon temporel déterminé.

### 1.4.2 Représentations de l'avenir et niveaux de planification

Une des caractéristiques des sociétés modernes qu'a induites l'économie de marché est cette volonté de plus en plus marquée de prévoir l'avenir. De nombreux travaux ont déjà montré que la représentation de l'avenir se structure autour d'une dimension avant tout sociale.

Pour Mercure (1996), « la prévision à moyen et à long terme apparaît plus comme le fait de certains groupes privilégiés par leur position sociale, que comme un trait caractéristique des représentations de l'avenir en milieu moderne » (p. 41). La notion de prévision lui paraissant cependant trop floue, l'auteur préfère utiliser la notion de « représentation de l'avenir » qu'il envisage comme une totalité des vues sur l'avenir, soit aussi bien des conceptions que des attitudes, qu'il structure en niveaux et en dimensions dichotomiques.

Le premier niveau oppose les perspectives de « conquête » et de « conservation ». Le désir de conquête, sentiment de sécurité et de contrôle des uns, s'oppose à « l'espoir de maintenir ou de conserver ses actuelles conditions d'existence » (p. 67) et au sentiment d'insécurité des autres. Le contrôle peut dans ce cas sembler échapper à toute emprise personnelle et même se référer à un « contrôle extérieur » : le fameux « ils » qui définit l'indéfinissable. D'un côté on maîtrise, on contrôle, on construit dès aujourd'hui pour demain. De l'autre, on s'assure d'en perdre le moins possible en se prémunissant tant que faire se peut devant l'incertitude de l'avenir. La seconde dimension oppose deux populations par la présence ou non de plan de vie. L'auteur définit le plan de vie comme « une vision d'ensemble de l'avenir à laquelle est rattaché un tracé déterminé de ce que l'informateur a l'intention de faire dans un avenir éloigné et à laquelle est aussi rattaché une suite ordonnée de projets coordonnés destinés à atteindre des objectifs à long terme. » (p. 75) Le plan de vie renvoie à l'horizon temporel en ce qu'il en est une construction méthodique appuyée sur une vision d'ensemble, au moyen de projets qui en fixent les finalités. L'absence de plan de vie ne signifie pas l'absence d'avenir ou de projets mais fait montre d'un horizon temporel inhibé et de projets à plus courts termes et peu coordonnés. En définitive, il est question du « niveau de planification ». L'auteur définit ce niveau en fonction du « nombre de projets liés, coordonnés et intégrés à des séries d'opération successives destinées à atteindre des objectifs à long terme » (p. 76). Ce niveau peut être « systématique » quand tout apparaît coordonné et inscrit dans le

long terme, ou « relatif » quand les projets sont moins coordonnés et à court ou moyen terme.

L'auteur construit à partir de ces éléments une série de cinq types descriptifs. Cette typologie permet d'appréhender toute la place faite au projet dans la construction de l'avenir. Les deux premiers types (fataliste et prévoyant) se caractérisent par une perspective de conservation, un sentiment d'insécurité et de contrôle extérieur ainsi qu'une absence de plan de vie. Les « fatalistes » sont résignés et ne voient souvent pas l'intérêt de se projeter. Le peu qui se projettent le font à court terme ou dans un quasi rêve. Les « prévoyants » craignent l'avenir et tentent d'endiguer l'incertitude par des projets à court terme, liés aux besoins de la vie quotidienne.

Les trois autres types sont dans une perspective de conquête dominée par le contrôle et la sécurité. Le « possibiliste » voit son avenir ouvert qu'il dirige au gré de ses projets qui s'imbriquent, se complètent pour former un plan d'avenir détaillé lié à la vie professionnelle qui en est le dessein. L' « étapiste » se pourvoit en précautions qui lui permettront le moment venu de prémunir face aux vicissitudes de la vie. Il détermine son avenir selon une évaluation précise de ses possibilités et construit une succession d'étapes qui l'y conduiront. Le dernier est le « continuiste » qui correspond peu ou prou à un « héritier » sûr de son avenir, qui organise sa vie selon les désirs du moment, puisqu'il n'a pas à « s'en faire », que la vie suit son cours et que son avenir est assuré.

L'étude de Mercure (1996) met en évidence l'inégalité des représentations de l'avenir qui correspondent selon l'auteur à une structure inégalitaire des conditions d'existence. C'est aussi ce qu'estime Bourdieu (1977) pour qui « la visée de l'avenir dépend étroitement dans sa forme et sa modalité, des potentialités objectives qui sont définies pour chaque individu par son statut social et par ses conditions matérielles d'existence » (p. 60). Mais plus encore, « l'ambition consciente de s'approprier l'avenir par le calcul rationnel dépendent étroitement des chances de réussir une telle appropriation qui sont inscrites dans les conditions économiques présentes » (Bourdieu, 1974, p. 8). C'est effectivement ce que montrent Hoggart dans « La culture du pauvre (1970) et Millet et Thin (2005) dans leur étude des populations précaires. Pour le premier, les conditions de vie des classes populaires « inclinent à profiter du présent sans songer à organiser les comportements en fonction de l'avenir » (p. 183). Pour les seconds, la montée du chômage, le développement de la précarité économique et sociale et de l'instabilité

professionnelle, ont eu pour effet « de réduire l'accès des fractions les plus démunies et les plus dominées des milieux populaires aux conditions sociales de la maîtrise d'un temps prévisible ou calculé, dominant nos sociétés. » (p. 155). Pour évoquer « le matérialisme spontané des classes populaires qui refusent d'entrer dans la comptabilité benthamienne des plaisirs et des peines, des profits et des coûts » (Bourdieu, 1977, p. 201), il parlera d'un « hédonisme populaire ». Pour Hoggart (1970), ce n'est qu'un hédonisme de surface car selon lui, « les gens du peuple savent au fond d'eux-mêmes que les satisfactions les plus pleines, qui supposent la maîtrise de l'avenir "ne sont pas pour eux" » (p. 186). Il n'en reste pas moins que dans certains cas, le niveau d'aspiration n'est pas réaliste au regard des ressources disponibles. Bourdieu (1977) parle alors d'aspiration « rêvée » qu'il oppose à aspiration effective capable d'orienter les pratiques et dotée d'une probabilité raisonnable d'être suivie d'effet. L'aspiration « rêvée » n'est pas très éloignée du type volitif formel. L'aspiration effective recouvre quant à elle les types rationnel et déterministe. Cette distinction sera importante pour situer le niveau d'aspiration des élèves.

La maîtrise de l'avenir est, on le comprend ici, fortement corrélée à la capacité à manipuler le temps. Or on peut penser que le projet est le niveau le plus abouti de la maîtrise puisqu'il implique à la fois anticipation et planification. Mais le projet n'est pas qu'une figure de l'anticipation opératoire ou d'une planification systématique. Pour Pronovost (1996) il est surtout « l'expression d'objectifs à atteindre par un ensemble de moyens spécifiques et selon un horizon temporel déterminé ; il suppose une représentation de chances raisonnables de réussite (un sentiment de maîtrise du temps), la présence de stratégies d'action à court et moyen terme, voire à long terme, ainsi qu'une perspective d'avenir » (p. 59). Il existe en ce sens une multitude de projets et de niveaux de projection. Nous nous limiterons pour la suite aux « situations existentielles à projet » que sont les âges de la vie et plus précisément celui qui est lié à la tranche d'âge que Boutinet (2005) nomme le « projet adolescent d'orientation et d'insertion ». Ce dernier recouvre le projet scolaire et le projet professionnel mais aussi un projet de vie davantage lié à la transition qui s'opère vers le monde des adultes.

Bien que d'apparition récente dans son acception actuelle (XXe siècle), et originellement tourné vers la société ou le collectif, le projet est devenu un outil de maîtrise de l'avenir individuel de plus en plus important dans la gestion des destins scolaires ou professionnels. Cependant, « les différentes figures du projet qui ponctuent

notre vie quotidienne nous introduisent dans un univers souvent flou, celui des intentions chargées d'infléchir une réalité rétive et paradoxale faite de multiples référents » (Boutinet, 2005, p. 11).

Nous retiendrons du rapport au temps futur, que les niveaux de représentation de l'avenir sont définis à la fois par la distance de l'horizon temporel qu'il vise et par leur niveau de précision et de certitudes. Ensuite, que l'on interroge les modes et les figures de l'anticipation ou la représentation de l'avenir et la présence d'un plan de vie, la stratification sociale suit celle des conditions d'existence et du niveau socioprofessionnel. La « prévoyance », la « conservation », le « but » se rapportent davantage aux personnes le plus démunies économiquement et culturellement. Au contraire, la « prévision », la « conquête », le « projet », qui nécessitent une certaine sécurité d'existence ainsi que des opportunités d'entreprise à long terme, touchent davantage les mieux dotés en capitaux. On pourrait donc opposer aux catégories les plus touchées par l'incertitude, inscrites dans une perspective de conservation et dont l'anticipation serait de type volitif formel, les catégories les plus sécurisées par leur position sociale et leurs conditions d'existence, inscrites dans une perspective de conquête pour lesquelles l'anticipation serait de type rationnel ou déterministe.

*****

Nous avons souhaité dans ces premières pages montrer l'influence du temps macrosocial dans notre société et son impact sur le rapport au temps. La technologisation des sociétés modernes (en opposition à société traditionnelle) a structuré le temps en unités comptables et redéfini sa valeur (axiologique et économique). Cette redéfinition a, dans son sillon, modifié les modes d'anticipation qui sont devenus de plus en plus « adaptatifs » (scientifique) et « opératoires » (rationnel), incitant toujours plus les organisations (temps institutionnel) et les groupes sociaux (temps socioculturel) à anticiper et construire leur avenir. Toutefois, tous les groupes sociaux, eu égard à leur historicité et leurs conditions d'existence du moment, n'éprouvent pas ces transformations de façon univoque.

La considération macrosociale nous permet de mettre en avant certaines caractéristiques du temps comme sa position dominante sur d'autres temps sociaux, son accélération et

la nécessité de regard sur l'avenir qui suivent la technologisation ; ainsi qu'une propriété fondamentale du rapport au temps : sa dimension diachronique. Nous avons par exemple vu que la structure des deux institutions de l'enfance (famille, école) s'en sont trouvées foncièrement modifiées, la seconde favorisant celle de la première.

Mais cette dimension macrosociale ne doit pas laisser penser à une homogénéisation du rapport au temps. Car, de la même façon que le rapport à l'avenir est structuré socialement, il semble évident que le rapport au temps en général l'est tout autant. Il sera donc nécessaire d'interroger la dimension sociale et culturelle du temps qui constitue une part importante de la « culture temporelle » marquant la dimension collective des représentations, des pratiques, des attitudes et des coutumes (Grossin, 1996). Nous devrons aussi veiller à considérer cette culture à l'aune de son histoire afin d'en mesurer l'historicité.

# 2 le temps socioculturel, espaces de socialisation

La distinction des échelles de temps implique une forme de hiérarchisation des temps sociaux. Mais dans notre étude de la construction sociale du rapport au temps, la question de la hiérarchisation n'est pas souhaitable, car elle nécessiterait de situer les effets de chaque niveau indépendamment les uns des autres tout en hiérarchisant ses effets. Or notre hypothèse principale repose sur des effets différenciés qui suivent la structure sociale. Les travaux de Verret (1974) sur le temps propre aux classes sociales sont à cet effet tout à fait intéressants puisqu'ils permettent de distinguer les usages sociaux des temps sociaux et en particulier celui de l'école. Selon l'auteur, « le mode et le degré de maîtrise atteint par chaque groupe dans ses pratiques du temps selon le temps de ses pratiques, permettent d'apprécier le mode et le degré de maîtrise du temps scolaire que ce groupe aura chance d'atteindre et de transmettre dans des pratiques d'éducation » (p. 214). Après avoir défini les différents éthos temporels, nous en montrerons l'impact sur différentes pratiques

## 2.1 Un *éthos* temporel de classe ?

Dix ans après Gurvitch (1963) et Sorokin (1964, cité par Pronovost 1996) qui avaient établi les premières distinctions entre les temps sociaux et leur réception dans divers groupes sociaux, Verret (1974), développe une typologie de l'*éthos* temporel entendu comme catégories d'attitudes et de pensées définissant un niveau de maîtrise du temps. De sorte d'évaluer le degré de maîtrise sociologique du temps, il se rapporte aux « pratiques matricielles[10] » des catégories professionnelles qui, par leur régularité et les valeurs qui y sont attachées, élaborent « les stéréotypes essentiels d'un habitus

10 Pour Verret, les pratiques matricielles sont de trois types (économique, politique, théorique), appuyés sur la stratification sociale selon Weber.

temporel » (p. 216). Cette grille d'analyse lui permet ainsi de définir des catégories d'attitude et de pensée qui définissent un *éthos* temporel et de fait un degré de maîtrise du temps auquel la catégorie peut prétendre. Nous reprendrons ici les éléments du procès de production de différentes PCS que soumet l'auteur et les complèterons par les concepts-clés présentés dans la partie précédente (cadre temporel, modes d'anticipation et représentations de l'avenir).

### 2.1.1 Ouvriers et les employés

Ouvriers et employés ont en commun de vendre leur temps pour en tirer un revenu monétaire et de subir un cadre temporel régulier, très structuré. Cependant, des différences se font jour dès lors que l'on s'attarde sur leur activité propre.

L'*éthos* temporel ouvrier

L'activité professionnelle de l'ouvrier est essentiellement faite de tâches d'exécution (en opposition à conception, organisation, direction), son activité est limitée au temps de la tâche, et dépossédée de l'abstraction que revêt le sens complet de la production. Son cadre temporel est rigide et souvent très coercitif. Mais il est surtout répétitif et régulier. Ce cadre collectif, construit sur une journée-type qui ne change que peu, est subi, ce qui ne laisse que peu de place à une forme d'autonomie temporelle. S'ajoute à cela l'incertitude du secteur industriel qui réduit l'horizon temporel à une forme d'attente de l'avenir sur lequel il n'y a aucun contrôle possible. C'est aussi pourquoi il est plus courant pour les ouvriers de se situer dans une perspective de conservation, celle de conquête n'étant apparue que tardivement grâce à la scolarisation et donc dévolue à la filiation. Ce qui fait de l'*éthos* temporel ouvrier, un *éthos* normé par la régularité des cadres temporels, par l'incertitude de l'avenir et un horizon temporel assurément limité, attendu que malgré un cadre annuel, ce sont avant tout des temporalités cycliques (week-end, paie, vacances, rentrée scolaire, fêtes, etc.) qui rythment l'année.

L'*éthos* temporel employé

L'essentiel du travail des employés consiste en une mise en œuvre de règles qui imposent exactitude, régularité. Ils participent à la totalité du procès de production. Bien

que soumis à la règle, les employés se distinguent des ouvriers par l'hétérogénéité des tâches accomplies, qui implique une organisation et déjà une forme plus importante d'abstraction. Néanmoins, le cadre temporel des employés est tout aussi rigide et régulier que celui des ouvriers. Cependant, l'avenir probable des employés est structuré par un cursus unifié et homogène qui ouvre des perspectives de carrière ascensionnelle et donc une maîtrise temporelle au moins biographique. On ne peut pas pour autant parler d'avenir ouvert, mais au moins d'une perspective de conquête avec une maîtrise somme toute relative de la planification. Ce qui permet aussi aux employés de construire les compétences opératoires de l'anticipation (type rationnel) et même de construire un projet professionnel qui s'appuie sur les droits à la formation.

L'enquête « formation continue 2000 » du Céreq montre que les employés accèdent plus souvent à la formation continue que les ouvriers (Fournier, 2001). Bien qu'on ne puisse affirmer la nature du lien entre formation continue et planification de carrière, on peut faire l'hypothèse que la formation continue est un indicateur de la perspective possible d'ascension. Là où la carrière ascensionnelle semble possible (type employés administratifs) le taux d'accès à la formation continue est de 20 points supérieur à celui des ouvriers de l'industriel où l'ascension est toujours plus difficile. Par ailleurs, les chiffres de l'INSEE (2003) mettent en avant une mobilité sociale intergénérationnelle supérieure chez les employés. La congruence des chiffres pousse donc à penser un niveau de maitrise temporelle plus important chez ces derniers.

### 2.1.2 Agriculteurs, commerçants et artisans

Agriculteurs, commerçants et artisans, jouissent d'une grande autonomie temporelle dans le travail, liée à la participation complète au procès de production. Chacun est toutefois soumis à des formes d'incertitude différentes qui obligent à adapter l'activité en fonction des conditions du moment et de prévoir celle-ci selon l'avenir probable.

l'*éthos* temporel agricole

Le travail agricole implique une grande hétérogénéité des tâches tout au long de l'année. Au contraire de l'ouvrier l'agriculteur conduit le procès de production du début à la fin

(ou presque). Son cadre est naturel, ce qui en fait une construction très irrégulière, la régularité ne pouvant être qu'annuelle (cycle). La rigidité du cadre tient à la fois à la précision des bornes temporelles (saisons, fenêtres météorologiques, heures de traite, etc.) et aux formes d'anticipation inhérentes à l'agriculture. Les cadres ne sont subis qu'au titre des obligations naturelles. Il ne s'agit pas d'une soumission au cadre temporel, mais d'une adaptation à ce dernier. Ce qui laisse possible l'organisation temporelle personnelle. C'est aussi un espace important de production des temporalités expérientielles à travers lesquelles se sont construites des formes de prévoyance, qui sont aujourd'hui de plus en plus appuyées par des dimensions scientifiques (météo, géologie...). Cela amène l'agriculture à souscrire à des formes opératoires de l'anticipation. Ces éléments ne font pas du paysan, un conquérant, c'est plus souvent un prévoyant qui craint l'avenir. Enfin, les cadres temporels de l'agriculture sont très peu retranchés de ceux de la vie privée, favorisant ainsi la transmission de l'*éthos*. L'*éthos* temporel agricole est caractérisé par une temporalité annuelle toujours contrainte par l'incertitude du milieu.

l'*éthos* commerçant

L'activité marchande englobe l'ensemble du procès de production marchande, depuis la commande jusqu'à la revente en passant par la gestion des stocks. Cela nécessite un niveau d'abstraction temporelle où l'anticipation est au cœur de l'activité. Même si le commerçant est un gestionnaire de flux, il n'en est pas moins soumis aux aléas de la vente. Il n'est donc jamais assuré de son chiffre d'affaires, ce qui le pousse à établir des comparaisons avec le passé pour anticiper l'avenir probable. Cette dimension très expérientielle ne le met pas pour autant à l'abri de conjonctures qu'il n'avait pas ou ne pouvait anticiper (crises, hausses de matières premières...). Le cadre temporel du marchand est hebdomadaire, régulier mais relativement souple comparé à un ouvrier. Il est aussi soumis à un cadre annuel régulier et répétitif d'une année sur l'autre (saison, fêtes, soldes, etc.) qui demande un minimum de rigidité dans l'anticipation. L'*éthos* du commerçant est fondé sur l'anticipation, mais son horizon temporel, du fait de l'incertitude d'une année sur l'autre, se limite souvent au cycle annuel. Du point de vue biographique, l'avenir laisse peu d'espoir d'ascension. À l'instar de l'agriculteur, certainement dans une moindre mesure, la cessation d'activité (la retraite) pose la question de la reprise.

l'*éthos* artisan

L'artisan est celui de tous dont la participation est la plus complète au procès de production, attendu qu'il assure à la fois la réalisation du produit et sa vente. Cependant, son activité est davantage soumise à la commande, ce qui le soumet à une irrégularité du cadre temporel entraînant une difficulté à anticiper (outre les périodes cycliques) ou à se projeter. On retrouve donc une configuration très proche de celle du commerçant, avec cependant une plus forte irrégularité et une subordination plus importante à la demande.

L'agriculteur, le commerçant et l'artisan, sont tous soumis à un volume horaire important du fait même que leur temps de travail n'est pas comptabilisé en tant que valeur marchande -comme c'est le cas pour les ouvriers ou les employés - car c'est la production qui l'est. Cela nécessite toujours plus de disponibilité pour qui veut s'adapter aux vicissitudes.

### 2.1.3 Cadres, professions intermédiaires et classes dominantes

*l'éthos* cadres moyens et professions intermédiaires

Verret parle de cadres moyens qu'il présente comme des employés à la position plus élevée et précise qu"ils sont aussi plus enclins à la méritocratie, ce qui situe leurs aspirations dans une perspective de promotion dans les classes supérieures. Cela permet de construire une disposition plus forte à une anticipation de type rationnel. Cette définition nous semble aussi tout à fait convenir aux professions intermédiaires.

*L'éthos* des classes supérieures et des professions intellectuelles supérieures

Les cadres supérieurs sont très proche des cadres moyens, mais sont caractérisés par une position encore plus élevée (responsabilités) qui nécessite une grande flexibilité, de laquelle découle plus d'autonomie temporelle (cadre temporel souple, personnel, choisi), ainsi qu'un volume horaire plus important. Les responsabilités qui leur incombent reposent sur des capacités de gestion à échelle variable (jours, semaines, mois, années). Ces diverses dimensions temporelles font des cadres supérieurs les maîtres du temps abstrait.

l'*éthos* des classes dominantes

Ce qui distingue par-dessus tout les classes dominantes, c'est « le privilège de s'approprier non seulement le temps libre, mais le contrôle direct ou indirect de l'usage du temps de travail et par là le contrôle monopolistique de l'usage du temps social en général » (Verret, 1974, p. 234). Ainsi, les classes dominantes sont celles qui de l'avis de Pinçon et Pinçon-Charlot, (2006) comptent le moins leur temps, car ce sont aussi assurément celles qui en disposent le plus sans avoir à se soucier de subsistance. On ne peut pas dans ce cas parler d'un cadre temporel du travail, attendu que leur activité est le plus souvent déléguée. Toutefois, on peut parler d'un rapport à l'avenir très fortement ancré dans les perspectives de conquête et un mode d'anticipation très rationnel. Chacune de leurs entreprises s'inscrit dans une projection à long terme.

Ces trois groupes incarnent la structure sociale du rapport au temps que construisent l'activité et les ressources. Il manque cependant un groupe qui a pris de l'importance ces dernières années : les populations précaires.

### 2.1.4 les populations précaires

Bien que l'on puisse penser les populations précaires comme une extension des ouvriers ou des employés, ils développent un *éthos* singulier du fait même du degré de précarité qui les caractérisent.

Le chômage n'implique pas nécessairement une absence de temporalité, mais contribue lourdement (particulièrement dans le cas du chômage de longue durée) « à une clôture sur le présent et à un présentisme, (…) pesant et désespéré » (Hartog, 2003, p. 126). Dans leur étude sur Marienthal, Lazarsfeld et son équipe (1981) font entendre « l'immense silence des chômeurs et le désespoir qu'il exprime. » (p. 12). Les auteurs nous livrent des témoignages accablants sur la morosité de la temporalité de ces hommes qui, à l'instar des agriculteurs préindustriels, suivent une logique de subsistance (Bourdieu, 1977). L'expérience du non-travail se traduit par une humiliation ressentie et une désorganisation de ce qui était articulé autour du temps du travail. « Quelles que

soient les occupations, elles sont dépourvues de sens et consistent à "passer le temps", "à tuer le temps", à attendre la fin de journée, sans avoir eu l'impression de la vivre ou de vivre » (p. 4). Ainsi, « à un monde plus pauvre en événements et en sollicitations correspond une perception appauvrie du temps » (p. 117). Cette atrophie de l'horizon temporel se trouve accentuée par une précarité économique qui renforce l'incertitude de l'avenir. Chaque jour devient un jour de subsistance qui entraîne son lot d'événements problématiques favorisant une « temporalité de l'urgence, du coup à coup et de l'inattendu » (Millet et Thin, 2005, p. 155). Cette temporalité du court terme se double d'un fort sentiment de nécessité de jouir d'aujourd'hui comme si demain n'arrivait pas. Un temps où le présent devient « la seule philosophie concevable pour ceux qui, comme on dit, n'ont pas d'avenir et qui ont en tout cas peu de choses à attendre de l'avenir » (Bourdieu, 1977, p. 203).

Les cadres temporels du travail se situent sur un axe où le temps routinier des travaux peu qualifiés (très souvent celui des ouvriers) s'oppose au *flextime* (Sennett, 2000) offert comme une gratification aux cadres. Ceux à qui l'on concède la plus grande liberté dans la gestion temporelle sont aussi ceux qui le rationalisent le plus. On note par exemple que dans le cadre de l'application de la loi sur la réduction du temps de travail (RTT), les professions cadres sont plus souvent dotées de jours de RTT, alors que les ouvriers ou employés sont eux plus souvent soumis à une modulation de la durée journalière (Coulangeon, Menger, Roharik, 2002). Ainsi, quand les uns gèrent un capital de temps libre, les autres occupent un temps résiduel, de sorte que « les habitudes et les attitudes qui sont requises et rendues obligatoires dans le temps de travail, deviennent des comportements et des attitudes qui se manifestent aussi en dehors du temps de travail et finissent par conditionner une partie considérable de la personnalité des individus. » (Tabboni, 2006, p. 112). Comme nous le verrons dans les pages suivantes, le temps libéré par le travail s'en trouve nécessairement influencé. Le cas des commerçants, artisans et agriculteurs est assez spécifique dans la mesure où le temps de travail n'est pas compté mais définit néanmoins les gains. Le fait de gérer la quasi totalité du procès implique une grande disponibilité et limite ainsi le temps libéré.

Bien entendu, cette catégorisation sous forme de classes objectives souffre de sa trop grande généralité et de son ancienneté. Elle doit d'abord être modérée par le poids de l'hétérogénéité des situations professionnelles. Un ouvrier industriel n'aura pas tout à

fait le même *éthos* temporel qu'un ouvrier agricole, celui d'un employé de commerce sera différent de celui d'un employé de bureau ou d'un personnel de ménage, celui d'un cadre du publique différent de celui d'un cadre du privé, etc. Cependant, il n'en reste pas moins que la participation au procès de production définit un niveau d'abstraction dont dépendent les capacités d'anticipation et de planification, que le cadre temporel inscrit cette action dans une projection plus ou moins importante qui favorise l'élargissement des horizons temporels, et enfin que l'utilisation des temps sociaux s'en trouve totalement différente. Pour Verret, « l'usage différentiel du temps scolaire selon les classes, trouve son principe dans les pratiques de classe différentielles de l'usage du temps, induite par les déterminations temporelles différentielles des pratiques de classes » (p. 236). Nous verrons cependant par la suite, que les conditions matérielles d'existence plus que la catégorie professionnelle du père, constituent les fondements du rapport que chacun entretient avec le temps. Afin d'en montrer la portée heuristique, nous nous référerons aux pratiques temporalisées au sein de la famille.

## 2.2 De quelques pratiques temporalisés

Les pratiques temporalisées interrogent l'utilisation du temps à partir de variables socio-économiques et spatiales et soulignent les grandes lignes de clivage du rapport au temps.

La santé, l'argent de poche ou les loisirs des adultes apparaissent comme des pratiques tout à fait pertinentes pour comprendre les enjeux de cet *éthos* temporel. Non seulement, elles nous renseignent sur les pratiques quotidiennes qui ont leur propre temporalité, mais elles nous donnent aussi à voir ce que les pratiques révèlent du rapport au temps. En effet, santé et argent sont attachés la fois à une gestion quotidienne et à des figures de l'anticipation et témoignent des enjeux de temporalités dans les pratiques transmises aux enfants. Quant aux loisirs, ils soulignent l'utilisation différentielle du temps libéré de la contrainte. Chacune de ces pratiques temporalisées nous renseigne sur ce que l'usage différentiel des temps sociaux implique dans l'apprentissage social du temps. Autant d'éléments que nous pourrons reprendre à notre compte dans notre travail de terrain.

### 2.2.1 la santé, prévenir ou guérir ?

La santé est un élément remarquable qui rend compte du rapport au temps dans la famille. Non que notre sujet y soit directement lié, mais nous verrons que la santé est aussi une considération sociale du corps dans le temps. Ainsi, la gestion du corps par prévention renvoie à une capacité de maîtrise du temps en ce qu'elle s'appuie sur une forme d'anticipation de mode adaptatif. Plus encore, nous verrons que cet aspect est géré très différemment selon les étudiants. Quels que soient les indicateurs de santé considérés (mortalité, morbidité, incapacités, santé perçue ou qualité de vie) les enquêtes sur la santé et la protection sociale des assurés sociaux français, montrent une nette dégradation de l'état de santé au fur et à mesure que le niveau d'études baisse, ainsi que le lien étroit entre niveau de revenu du ménage et morbidité (Pascal, Abbey-Huguenin et Lombrail, 2006).

Plus précisément, les modalités d'accès aux soins et la nature des soins consommés varient en fonction de l'origine sociale des individus. En effet, les soins sont de plus en plus spécialisés à mesure que l'on monte dans les catégories sociales. On constate même un moindre recours aux médecins généralistes, aux infirmières ou à l'hospitalisation et davantage d'analyses biologiques, de recours aux médecins spécialistes, aux kinésithérapeutes, aux dentistes. À l'inverse, dans les classes populaires, il est plus fréquent de faire appel à l'hôpital directement plutôt qu'à un médecin généraliste. Ce qui témoigne d'une temporalité de l'urgence. En effet, Auvray et al., (2001) montrent que les femmes dont les conditions de vie sont les plus difficiles ont à la fois moins souvent recours à l'examen gynécologique et à la mammographie et le font plus tardivement. On peut ainsi situer les comportements vis-à-vis de sa santé sur un axe qui oppose urgence à prévention.

**Tableau 1. Consultation médicale des individus au cours de l'année selon la catégorie socioprofessionnelle (en %)**

| Consultation | d'un médecin généraliste | d'un médecin spécialiste | d'un dentiste ou d'un orthodontiste |
|---|---|---|---|
| Agriculteurs exploitants | 81,6 | 41,8 | 58,6 |
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 87,0 | 53,4 | 56,6 |
| Cadres et professions intellectuelles supérieures | 80,6 | 61,2 | 62,8 |
| Professions intermédiaires | 85,7 | 60,2 | 59,6 |
| Employés | 88,6 | 66,6 | 58,9 |
| Ouvriers (y.c ouvriers agricoles) | 83,1 | 39,6 | 49,3 |
| Retraités | 95,7 | 66,1 | 45,9 |
| Autres inactifs | 88,8 | 53,1 | 58,5 |
| **Ensemble** | **88,7** | **58,5** | **54,3** |

*Source : Insee, Enquête permanente sur les conditions de vie 2005*

Pour Pascal, Abbey-Huguenin et Lombrail, (2006), les disparités sociales constatées dans les soins se retrouvent dans le domaine de la prévention et vont, en ce qui concerne les usagers, de pair avec leurs représentations et attitudes vis-à-vis de la prévention et leurs comportements à risque pour la santé. Les recherches en sciences psychosociales suggèrent que ces différences sont liées à des facteurs qui se cumulent (génétiques, sociaux, émotionnels, les croyances et les représentations, la santé perçue et les croyances et représentations des professionnels). Aïach (2004) parle d'une « disposition différentielle, socialement acquise », une disposition à «s'emparer» des progrès accomplis en matière de thérapeutiques et de technologies nouvelles ou encore à abandonner les pratiques et usages susceptibles de nuire à plus ou moins long terme à la santé. Millet et Thin (2005) voient dans la réduction des moyens économiques, non seulement une limite des dépenses consacrées à la santé, mais aussi une perception limitée de la fonction préventive de la médecine (dentiste, ophtalmologiste...). Le médecin (ou plus souvent le service des urgences) est alors un remède aux maux qui surviennent brutalement, il n'est pas consulté dans une visée préventive. Cette perception d'une médecine fondée sur la réparation et l'urgence, dénuée de prévention,

traduit une forme de présentisme et une grande difficulté, voire une incapacité à anticiper l'avenir.

Enfin Jusot, Tubeuf et Trannoy (2012) incitent sur le fait que la plus grande partie des inégalités de santé en France nt dus aux circonstances. Ainsi, « Être issu d'un milieu défavorisé, avoir connu des épisodes de précarité, avoir des parents peu instruits, adoptant des comportements à risque ou en mauvaise santé, sont autant de facteurs qui contribuent à expliquer les inégalités de santé à l'âge adulte » (p. 48). Cette analyse souligne en particulier l'importance des caractéristiques des mères dans la transmission intergénérationnelle des inégalités de santé.

Les pratiques relatives à la santé nous permettent donc de situer le niveau de prévention ainsi que les dispositions temporelles construites dans la famille. Nous savons que la position dans la hiérarchie sociale influence les comportements en matière de santé, de consommation de soins et de comportements préventifs (Pascal, Abbey-Huguenin et Lombrail, 2006). Effectivement, dans les familles les plus démunies, on constate des actions à court terme où la médecine est mobilisée pour les maux plus que pour la prévention, ce qui revient à une temporalité de l'urgence dans l'urgence. Au contraire, les soins médicaux spécialisés apparaissent comme des activités d'investissement là où les horizons temporels sont étendus au-delà de l'urgence.

Ces éléments concernant la santé marquent l'influence de la situation sociale dans les pratiques quotidiennes et préventives. Bien que nous ne disposions pas d'éléments probants sur la transmission intergénérationnelle des pratiques de santé, il apparaît clairement que l'*éthos* temporel a de réelles implications dans la santé au quotidien et marque de fait la socialisation primaire. Pour Thin (2009), ces pratiques parentales sont d'ailleurs mises à l'épreuve des logiques scolaires. En matière de santé, l'école tente d'infléchir les pratiques vers la prévention. Or selon l'auteur « les pratiques parentales dans les familles populaires, surtout pour les plus précarisées 'entre elles, participent d'autres logiques » (p. 74). Leurs pratiques relèvent davantage de « la protection de l'enfant vis-à-vis des agressions potentielles de l'environnement et non de l'anticipation visant à la construction d'un état de santé » (ibid.).

Les pratiques en matière de santé renvoient directement à une capacité d'anticipation. Il est en outre indispensable de penser la santé à travers les comportements à risque qui témoignent d'une moindre considération des effets à venir et donc d'une moindre

appétence pour l'avenir. Nous reviendrons plus particulièrement sur cette question lorsque nous évoquerons les pratiques des jeunes interrogés.

### 2.2.2 L'argent de poche : un placement à long terme ?

Les pratiques liées à l'argent témoignent dans une certaine mesure de ce que souhaitent transmettre les parents à leurs enfants et évoquent une construction plus ou moins méthodique et plus ou moins maîtrisée de l'objet. En se référant à une volonté éducative, les familles qui optent pour l'argent de poche entendent construire des dispositions qui marquent leur capacité à organiser l'éducation selon un projet.

En donnant une somme d'argent à leurs enfants, les parents souhaitent transmettre un ensemble de pratiques et de valeurs que l'argent implique pour eux. Ils aspirent à une valeur éducative de l'argent. Une étude menée par le CSA[11] montre une disparité dans les objectifs souhaités. Les familles les plus favorisées y voient un apprentissage de la gestion, une éducation à l'argent, au coût des choses. Les familles populaires, en rétribuant des services, des résultats scolaires, s'inscrivent dans une forme d'éducation au travail, à l'effort et au mérite. De leur côté, de La Ville et Dias, (2012) montrent « qu'au-delà de l'objectif que lui assignent les parents, celui d'un moyen de favoriser l'insertion dans une culture de consommation à travers une pratique d'achat, l'utilisation de l'argent de poche dans les contextes familiaux apparaît comme un moyen de réduire les dépenses prescrites par l'enfant » (p. 9).

On peut noter plusieurs formes de dotation. Depuis l'argent de poche jusqu'aux dons ponctuels, ces différentes formes cumulées touchent près d'un jeune sur quatre. Ce à quoi il faut ajouter les rétributions à l'occasion de menus travaux, de bons résultats, les fêtes, ou encore l'aide sous forme de contributions aux études, au logement, etc. (Barnet-Verzat, Wolff, 2001). Nous n'évoquerons ici que l'argent de poche qui correspond à un transfert d'argent des parents vers leurs enfants souvent mineurs ou, tout au moins, cohabitant avec eux et se distingue de celui gagné à l'occasion de travaux d'été ou de petits boulots, ainsi que de celui qui récompense un résultat scolaire, une participation ponctuelle aux tâches domestiques, ou encore celui qui est donné à

11 Étude sur l'argent et les problématiques financières auprès des jeunes 15-20 ans, CSA, 2006

l'occasion des étrennes ou des anniversaires, qui implique des modalités de gestion, des sommes, des conditions et des temporalités très hétérogènes (Lazuech, 2012).

L'enquête « Efforts d'éducation de 1992 » montre que ce sont l'âge et le niveau de scolarité qui affectent le plus l'argent de poche tant au niveau de la fréquence que de la somme. Plus l'enfant grandit plus l'argent de poche se fait régulier dépassant ainsi la dotation au coup par coup plus fréquente chez les plus jeunes. L'observation de la fréquence et de la somme en fonction de la scolarité met en avant les études supérieures et longues mais aussi prestigieuses : médecine, droit, CPGE et grandes écoles totalisent le plus grands nombre de bénéficiaires et les sommes les plus importantes. Ce à quoi il faut ajouter le transfert de responsabilité qui implique une autonomie financière grandissante. On peut sans trop de risques imputer ces différences aux catégories sociales que sous-tendent ces filières : cadres et professions intellectuelles supérieures, qui sont par ailleurs, les mêmes qui sont les plus mobiles géographiquement.

Si les jeunes souhaitent majoritairement pouvoir user librement de l'argent de poche alloué, tous les parents ne sont pas de cet avis et beaucoup y voient avant tout un « levier d'éducation ». L'argent de poche donné aux enfants est selon eux un bon moyen d'apprendre à gérer son budget, avec toutefois une distinction notable puisque l'enquête montre que cela concerne 60% des parents de classes supérieures et 46% dans les classes populaires. Ce contrôle prend des formes différentes qui peuvent aller de la négociation systématique de la somme et de l'utilisation, à la soumission de conditions de résultats, de comportement, de respect des consignes. Mais il diminue avec l'âge, laissant toujours plus d'autonomie. Dans le cas d'un besoin ponctuel ne nécessitant qu'une petite somme (sortie, multimédia, livre, etc.). Lazuech (2012) parle « d'arrangement au coût par coût » en opposition à « l'accord durable » d'une somme attribuée à intervalles réguliers. Dans le cas d'un achat plus important, cela devient un projet nécessitant une collecte d'argent et s'inscrit donc dans une dimension temporelle. C'est d'ailleurs ce type d'usage qui semble le plus valorisé par les parents puisqu'il correspond à des valeurs à transmettre : valeur de l'épargne, de l'effort, de l'argent.

La régularité de l'argent de poche implique la gestion de sommes à intervalles réguliers, dont on a montré l'importance du facteur socio-économique. On peut donc légitimement penser que même si l'argent de poche semble n'avoir que peu d'effets immédiats dans le processus d'apprentissage de la gestion de l'argent (Lazuech, 2012), les parents

escomptent un effet durable dans cette pratique de socialisation qui ne se retrouvera que lorsque les enfants devenus adultes devront gérer à leur tour un budget et une famille. Une dimension que corrobore l'enquête Insee-Delta « Comportements face au risque et à l'avenir » (Arrondel, Masson , Verger, 2004). Elle montre que les comportements prévenants de la mère à l'égard des risques (épargne, gestion, etc.) expliquent largement les comportements présents.

Bien que ces pratiques soient le plus souvent expliquées par les conditions d'existence ou les ressources, elles ne témoignent pas moins de représentations de l'avenir et d'horizons temporels socialement distribués dont on perçoit qu'ils déterminent un rapport au temps en général et un comportement en particulier. Arrondel, Masson , Verger, (2004) concluent d'ailleurs à des horizons fortement corrélés aux ressources, puisque les plus diplômés apparaissent les plus portés sur l'avenir. Selon les auteurs l'éducation influence positivement la vision à long terme mais aussi le score d'altruisme familial, c'est-à-dire la considération des générations familiales à venir. L'idée même d'imaginer des effets durables aux pratiques éducatives suggère une représentation de l'adulte à venir qui inscrit implicitement l'enfant dans une perspective d'avenir à long terme.

### *2.2.3 Le temps libre des adultes*

Dans la perspective d'un temps familial qui conduit à un niveau de maîtrise, le temps libre des adultes nous permet d'imaginer une forme de gestion de l'emploi du temps et d'identifier les variables qui agissent dessus. La notion de temps libre est toujours difficile à circonscrire. Défini par défaut en éliminant les temps sociaux contraints comme le temps physiologique (dormir, manger, se laver et se préparer), le temps de travail ou d'études, le temps domestique, le temps de transports, le temps libre devient un temps libéré des contraintes. Mais il ne se différencie pas du temps de loisirs. Une définition aussi large tend à homogénéiser le temps libre et peine à faire apparaître le temps éducatif parental pris sur le temps libre. Ces deux dimensions sont pourtant très importantes dans l'étude de l'intentionnalité qui oriente temps libre et temps éducatif comme nous le verrons avec le temps libre des adultes puis plus tard avec celui des enfants.

Pour commencer, il nous semble important de revenir aux premiers travaux de Grossin (1972) sur la représentation de la perte de temps qui témoigne d'un déplacement du rapport au temps non travaillé. Ces travaux mettent en évidence trois tendances : l'oisiveté *versus* l'action, l'improductivité *versus* le profit, le désintérêt versus le plaisir. La première valorise le temps travaillé, l'oisiveté est entendue comme un repos. La deuxième, qui est la plus répandue à l'époque, est ressentie par les personnes interrogées comme désagréable, une sorte de temps perdu. Enfin, et c'est la plus intéressante pour nous, la troisième évoque un temps non rentable, un temps qui n'est en rien relié au travail. Tandis que les deux premières inscrivent le travail au fondement du temps et concernent majoritairement les milieux populaires, la dernière tendance, qui s'émancipe du travail, concerne davantage les revenus les plus élevés. L'auteur observe à l'époque que la qualité du temps libre est attachée à un éthos du travail qui donne au temps non travaillé une impression de vide. Les activités du temps libre sont davantage gratifiantes ou constructives pour les professions les plus élevées, même si ce sont ces mêmes catégories qui disposent du moins de temps libre. C'est d'ailleurs cette rareté de temps qui lui confère une certaine qualité. Le sentiment d'un temps illimité comme le chômage « rend tout horaire inutile [tandis que] le sentiment de n'avoir du temps libre qu'en quantités limitées pousse à réfléchir à son utilisation. » (Lazarsfeld, 1981,p. 110). Le temps limité nécessite de prévoir, d'organiser, d'anticiper de maîtriser son temps.

Ce temps libre aussi important soit-il quantitativement ne reflète pas complètement l'importance qualitative (le cadre temporel) à laquelle s'attachent les variables sociales et culturelles de *la distinction* (Bourdieu, 1979). On observe toujours une forte corrélation entre les ressources financières et culturelles et l'utilisation du temps libre.

Les différentes études de l'INSEE à partir du budget-temps (2002) montrent que l'organisation du temps libre est le reflet de la stratification sociale et culturelle (Coulangeon, Menger, Roharik, 2002). La quantité d'activités de loisirs varie selon la catégorie professionnelle, les revenus et le niveau de diplôme : les cadres et professions intermédiaires s'opposant aux ouvriers et aux agriculteurs. Cela traduit, selon les auteurs, « une inégale capacité à planifier et à organiser de manière active l'espace du temps libre » (p. 42). La qualité des loisirs est aussi très fortement structurée. Maresca, (2004) distingue le loisir extérieur lié à la consommation d'activités et le loisir intérieur tourné vers le foyer. Le premier est socialement plus valorisé par son effet distinctif tandis que le second est « la figure repoussoir du loisir sans qualités » (p. 77) : d'un côté

le cumul des pratiques actives comme la culture, le sport, la sociabilité, les voyages ; de l'autre les activités passives comme la télévision. Là encore, la ségrégation sociale est importante. Les revenus et surtout le niveau de diplôme en sont les principales variables. Plus les revenus sont importants et le niveau de diplôme élevé, plus on constate un cumul d'activités de la plus grande variété (Degenne, Lebeaux, Marry, 2002).

L'utilisation de ce temps libre est aussi fortement contrainte par le lieu de résidence qui définit l'offre de loisirs. Coulangeon, Menger, Roharik, (2002) notent l'avantage parisien en matière de loisirs culturels, son désavantage au niveau des infrastructures permettant les loisirs « non culturels » (Piscines, gymnases, etc.) et de manière générale un milieu naturel très limité dans les grandes métropoles.

Ces deux premières distinctions s'accompagnent du facteur important qu'est la situation familiale. L'étude de Degenne, Lebeaux, Marry, (2002) montre que la présence d'un enfant modifie substantiellement les temps sociaux et leur usage. Le nombre d'enfants « diminue le temps de travail de la mère et accroît la participation du père aux tâches domestiques » (p. 90). Sur ce dernier point, on note une amélioration du temps de travail domestique des hommes, davantage chez les hommes cadres, mais il faut toutefois préciser que les femmes assurent 80% des tâches domestiques (hors bricolage et jardinage). Cette évolution est surtout à imputer à la baisse générale du temps de travail domestique, lui-même inhérent à la modernisation de l'équipement électroménager et au développement de produits alimentaires préparés. La distinction temporelle « genrée » se renforce chez les chômeurs en couple (Lettrait, 2002), et plus encore à la naissance d'un enfant. L'arrivée du premier enfant se traduit par une diminution des loisirs qui reste plus importante chez les mères que chez les pères (Bauer, 2006). Car, malgré l'avènement de la famille moderne, l'éducation reste une affaire féminine, les mères en couple y passant deux à trois fois plus de temps que les pères (Dumontier, Guillemot, Méda, 2002). Nous verrons plus loin que ces propensions « genrées » à investir le temps parental constituent un fondement de la typologie des familles et de leur rapport au temps.

Le temps libre des adultes se construit conjointement dans la qualité de l'activité professionnelle qui détermine le cadre temporel et les ressources, dans le contexte familial empreint de rôles sociaux différenciés qui impliquent plus ou moins de temps

libéré des contraintes domestiques et enfin dans l'environnement qui détermine en grande partie l'accès à certains types de loisirs.

De la même façon que la prévention, en matière de santé, la prévoyance, en matière d'argent, revient à une anticipation. Les pratiques sont dans les deux cas orientées vers l'avenir, même si comme nous l'avons vu les horizons temporels sont caractéristiques de la position sociale. Ces deux pratiques semblent confirmer l'idée d'une transmission intergénérationnelle du rapport au temps fondé sur l'*éthos*. Les loisirs ont ici un statut tout à fait particulier

Si l'*éthos* temporel revient finalement à penser la socialisation temporelle au sein d'un groupe social comme l'élément prééminent de l'apprentissage des règles temporelles, cette même socialisation ne peut cependant être limitée au seul *éthos*. En d'autres termes, ces trois exemples montrent combien les pratiques sont à la fois liées à un *éthos* temporel de classe et à des dimensions plus microsociales telles que la structure familiale et son lieu d'habitation.

## 2.3 Le temps dans la famille

Le fait que généralement le temps familial soit, durant les premières années de l'enfant, intense, durable et sans concurrence explique le poids de la culture familiale dans la socialisation en général et dans la socialisation temporelle spécifiquement. Les pratiques familiales en matière d'éducation, de loisirs ou d'école tout comme les variations sociales de l'usage des différents temps sociaux, témoignent des « variations sociales de la maîtrise du temps » (Verret, 1974) qui ont évolué au fil du temps, mais ont conservé des caractéristiques de classe. Ces formes d'investissements dans le capital humain (Beaud, 2003) attestent en outre du mode d'anticipation et du niveau de planification. Dans certains milieux, par exemple, l'activité enfantine est entièrement guidée par un projet éducatif (Ferrand, Imbert, Marry,1999) au point que le temps de l'enfant est affecté en priorité à des activités rentables dans la scolarité. Ce qui revient à penser le temps familial comme un temps éducatif rentable.

### 2.3.1 Du temps parental au temps éducatif

Nous avons vu que la durée de l'enfance s'est allongée avec la scolarisation et que la place faite à l'enfant s'est peu à peu renforcée et que les évolutions spatiales, scolaires et technologiques ont amené des transformations au sein des foyers. Relayées par le mouvement de libération du temps (RTT), elles ont indifféremment du sexe contribué à investir le temps libéré auprès des enfants (Méda, Orain, 2002). Ce temps dévolu à l'éducation est ainsi devenu un temps à part entière, un temps social. Ni travail, ni loisirs, Barrère-Maurisson (2001) l'évoque souvent comme le « temps parental » qui regroupe toutes les activités effectuées par les parents avec, ou pour les enfants. Elles sont classées en quatre catégories : le temps de sociabilité parentale, le temps parental domestique, le temps parental taxi et le temps parental scolaire. Cette définition est intéressante en ce qu'elle reprend les cadres temporels liés de près ou de loin aux enfants. Cependant, elle ne permet pas d'isoler la dimension précisément éducative de ce temps. Aussi nous lui préférerons la notion de temps éducatif parental, entendu comme un espace de socialisation plus ou moins méthodique, transversal aux différents temps parentaux, et tourné vers l'éducation.

Pour mieux comprendre ce temps social, il nous faut préciser les grandes lignes de la notion de parentalité. Car les évolutions du temps parental suivent celles des modèles de parentalité. L'usage du terme « parentalité » est d'ailleurs au cœur des évolutions du modèle familial (Sellenet, 2007).

Si le modèle familial a évolué dans l'histoire, le modèle traditionnel de la famille (prolifique) a longtemps distingué le travail de l'homme en dehors de la maison et celui de la femme au foyer. Ce n'est qu'à partir des années soixante-dix que s'observe une véritable rupture dont l'influence sur le temps parental est aujourd'hui encore sans égal. La démocratisation des moyens de contraception, la montée du travail salarié féminin et les réformes législatives concernant le divorce, redéfinissent le modèle familial et dans la suite, les rôles parentaux. La recherche de l'égalité des sexes, au même titre que la place faite à l'enfant, amènent à redéfinir les rôles et précisément celui du père. Mais ce sont surtout les femmes qui, en dénonçant l'inadaptation du monde du travail à leur bi activité (travail professionnel et travail domestique), « changent le temps » (Méda, 2001, p. 69). L'ancien modèle de la famille s'estompe peu à peu. Bien qu'il semble toujours séduire une part de la population, celle-ci diminue avec l'âge et le diplôme. En

effet plus, l'individu est jeune et diplômé, plus il aspire à un modèle égalitaire du couple qui partagerait temps de travail et temps domestique (incluant les soins aux enfants) de façon égale. Le temps parental a donc évolué avec les politiques « familialiste ou féministe » (Commaille, 1992), faisant toujours plus de place aux enfants dans les emplois du temps des mères et des pères. En d'autres termes, le temps parental a peu à peu cédé de la place au temps éducatif parental, et particulièrement chez les nouveaux parents des classes moyennes et supérieures.

Qu'il soit « présenté positivement dans le discours ou bien que l'on reconnaisse plus lucidement qu'on n'est pas très disponible pour autre chose compte tenu d'un emploi du temps familial bien réglé, le résultat est le même » (Maresca, 2004, p. 78) : l'enfant prend une place toute particulière. Une place à laquelle on concède son temps libéré presque sans compter, allant même jusqu'à en libérer davantage, à l'instar des emplois à temps partiel dont le taux est plus important chez les femmes et s'accroît selon la jeunesse et le nombre des enfants (Dumontier, Guillemot, Méda, 2002). Le temps éducatif parental est donc devenu un temps social dédié aux enfants dont on peut penser que les pratiques traduisent un type de socialisation temporelle, parce qu'au niveau microsocial, l'expérience du temps se fonde sur différents cadres temporels du quotidien qui sont à la base du processus de la construction du rapport au temps.

### *2.3.2 le temps éducatif parental quotidien*

Dans son ethnographie de la vie quotidienne des enfants dans leur foyer, Haicault (2000) développe les notions de « temps borné » et de « fragmentation sociale du temps ». C'est-à-dire un découpage séquentiel, plus ou moins rigide et plus ou moins pédagogique, du temps alloué pour l'activité entre deux temps contraints (les bornes assurant les seuils de chaque temps). L'auteure explique que le découpage qu'opèrent les parents (souvent les mères) constitue des savoirs temporels transposables. À côté de ce temps fragmenté cohabite un temps informel qualifié de doux. Ce temps non alloué, dont on n'attend rien (la flânerie, l'oisiveté, la rêverie), est antinomique du temps à rentabiliser. L'auteure souligne que les enfants les plus encadrés perdent le goût du temps « informe » et s'appuient davantage sur l'environnement humain pour s'occuper. On comprend ici toute la dialectique du temps libre. L'autonomie propre au temps

informe s'oppose à la dépendance du temps plein. Il est intéressant de noter que l'autonomie est finalement la conséquence du temps informe. Ce qui ne signifie pas que ce temps informe est vide d'investissement et que seul le temps fragmenté est doté d'apprentissages. Le temps informe peut-être un temps souhaité en tant que temps éducatif porteur d'autonomie. Ce n'est donc pas le niveau de fragmentation, et avec lui son remplissage, qui assure d'une visée éducative, mais le fait que soit attribué à aux différents temps un objectif ou une vertu.

Le temps quotidien renferme une multitude de cadres temporels qui sont à la base du processus de socialisation. Bien qu'il puisse être « borné » par d'autres temps comme le travail des parents, les horaires de la crèche, de l'école ou des activités extrascolaires, le temps quotidien est sans aucun doute l'espace de la créativité temporelle. C'est là que se décident la fragmentation du temps et les cadres qui lui incombent. Là où cohabitent le pédagogique et le pragmatique. Là où le temps prend toute sa valeur. Le temps parental éducatif est donc ce temps où les parents ordonnent « les moyens et les supports de la socialisation domestique quotidienne » (Haicault, 2000, p. 111). Il s'apparente à une fabrique de l'organisation dans laquelle le temps est fragmenté et même souvent ritualisé.

Dans la chronologie quotidienne, le premier rituel, celui du lever, permet de révéler un écart important dans les méthodes qui vont du rite d'appel où le passage du sommeil au lever est marqué relativement brutalement (paroles, intrusion vive dans la chambre, etc.) à celui des cinq sens plus subtils, plus élaborés (câlins, bisous, sons, chansonnette, etc.). La pratique du lever renvoie à ce que Grossin (1996) appelle la juxtaposition des cadres temporels dont la succession plus ou moins serrée renforce ou diminue l'intangibilité de leurs limites. Autrement dit, plus les temps entre les bornes sont fragmentés, plus les cadres temporels sont rigides et donc potentiellement coercitifs. Cette organisation du temps plus ou moins héritée varie, comme nous l'avons vue selon les époques, et à chaque époque selon les cultures, les milieux sociaux et la représentation que les parents se font de l'enfant et de l'école. Une catégorisation que l'on retrouve dans la typologie de Haicault.

Dans le premier type de familles qu'elle identifie, les rituels sont conformes à une représentation presque passéiste de l'enfant, à une organisation taylorienne du temps. On reproduit le système éducatif à travers les temps vécus dans l'enfance, avec la même

fragmentation et les mêmes moyens. Dans ces couples homogames, dotés d'un faible capital culturel et occupant des emplois dans des catégories professionnelles menacées par l'avenir incertain, le partage des tâches revient à un modèle traditionnel de la famille. Ce sont les mêmes familles qui ont « placé tous leurs espoirs dans la réussite scolaire des enfants sans trop savoir comment s'y prendre » (p. 124). La culture temporelle y semble assez cyclique au sens de la reproduction des usages du temps. La place laissée à l'école d'assurer le souhait d'ascension témoigne aussi d'une maîtrise limitée du temps. Il y a là les éléments de la *conservation*, où la planification fait place à l'attente, et de l'anticipation *opératoire* de type *volitif*.

Le deuxième type de rituel revient à une organisation flexible du temps, un temps que l'on prend, qui ne concède rien à la pression des bornes, fondé sur le rythme de l'enfant que l'on écoute avec attention. Ces familles, homogames aussi, mais en ascension sociale depuis au moins deux générations, ont capitalisé un patrimoine culturel toujours accessible aux enfants, qu'ils ont su rentabiliser sur le marché du travail. Le père est très attaché à son rôle parental. La culture temporelle est ici presque humaniste (l'humain n'est pas une machine). On ne cède pas à la pression temporelle. On retrouve dans ce type de famille les *étapistes* qui profitent du temps tout en ajustant le présent à un plan de vie. Le mode d'anticipation y est *opératoire* de type *rationnel*.

Une dernière organisation emprunte à chacune des deux précédentes pour former ou plutôt « performer » le temps. Elle vise l'excellence. Elle est typique des classes moyennes qui calquent sur l'école toute l'organisation éducative. Les enfants y apprennent très tôt leur métier d'élève. Cette organisation comporte tous les éléments de la deuxième, mais attribue à chaque temps une durée, un ordre et une régularité. C'est une culture temporelle que l'on pourrait appeler scolaire. Le temps est fortement fragmenté et ne tolère que peu les « temps doux ». Ce sont des *possibilistes* qui dirigent leur avenir et structurent les discours et les activités autour de cette perspective. Le mode d'anticipation est totalement *opératoire* de type *déterminé*. On peut même parler de planification des projets.

On retrouve dans ce temps parental éducatif ce qui fonde la pratique familiale du temps scolaire. Car, les usagers du système scolaire ne peuvent faire face aux exigences temporelles de la pratique scolaire qu'avec les catégories temporelles de pensée et d'action dont ils disposent. En effet, lorsque l'on confronte la pratique scolaire à celle du

temps, on mesure combien les aptitudes temporelles que réclame l'école (régulation, prévision, programmation, etc.) sont plus ou moins éloignées de la culture temporelle familiale.

### 2.3.3 Stratégie, éducation et scolarité

L'usage que chaque classe sociale fait du temps scolaire est indissociable de la représentation qu'elle se fait de l'avenir probable et des espérances qui s'y rapportent (Bourdieu, 1974 ; Verret, 1974). Le recours aux catégories déjà évoquées avec Mercure où Boutinet nous permet de souligner à quel point l'anticipation, la planification ou les représentations de l'avenir, fondent en partie les pratiques éducatives de certaines familles quand d'autres sont limitées à ce qui se rapporte plus à une aspiration « rêvée ».
L'enfance est une période que les parents occupent de plus en plus par leur désir de « gestion du destin ». Et ce désir ne fait que croître à mesure que l'enfant grandit. Lorsqu'il existe, le projet éducatif des parents est une articulation des divers temps sociaux appuyée sur la représentation de l'avenir. Chaque dimension potentiellement éducative du quotidien de chaque âge y est plus ou moins anticipée. D'ailleurs, si l'on en croit la recrudescence des projets de naissance ou de la notion d'éducation prénatale, c'est dès la grossesse que commencent à se jouer les désirs de maîtrise du temps, de planification de la vie de l'enfant. Les exercices de préparation affective à la naissance ou l'haptonomie prénatale visent des effets profitables pour le fœtus. Dans tous ces usages, ce n'est pas tant l'effet qui importe mais la définition sociale de l'effet escompté. Car ce n'est pas l'efficacité du recours à une pratique, mais la perception de son efficacité qui met à jour le désir parental de la maîtrise du temps de l'enfance. Un désir qui dans ce cas n'abandonne rien au hasard.
La notion de stratégie éducative nous permettra d'en apprécier la nature. Celle-ci a donné lieu à nombre d'études qui ont en commun de mobiliser l'avenir à travers des objectifs conscients ou inconscients (Bourdieu, 1974 ; Ballion, 1982 ; Sirota 1988 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Gombert 2008 ; van Zanten 2009a ; etc.).
La notion de stratégie éducative renvoie pourtant à des définitions qui ne sont pas toujours explicites. Il y a par exemple la stratégie que l'on pourrait appeler inconsciente puisqu'elle est une interprétation scientifique des actions de l'acteur, elle est « inférée

par l'analyse » (Ballion, 1982). Mais la stratégie peut être aussi consciente à partir du moment où elle implique des actes et des choix intentionnels orientés par un objectif. C'est à cette seconde acception que nous nous référerons. On distinguera par ailleurs la stratégie éducative de la stratégie proprement scolaire. Car s'il va de soi que la stratégie scolaire est une planification systématique de l'orientation scolaire, voire professionnelle, il est plus difficile de circonscrire les stratégies éducatives. Elles englobent les pratiques éducatives, les projets éducatifs en tant que forme de socialisation, le temps scolaire et le temps non scolaire et le temps parental éducatif. En revanche, cela ne signifie pas que toutes les familles ont une stratégie.

Bien que la famille moderne, très largement structurée autour de l'enfant, « n'émerge que dans sa relation a l'école » (de Singly, 1997, p. 45) et que, par conséquent, l'école soit devenue un espace de socialisation qui entre en rivalité avec elle - puisque c'est dorénavant là que se joue, à travers le capital scolaire qui structure l'espace social, le destin de l'enfant - la famille moderne n'abandonne pas tout à l'école. Bien au contraire, « elle tente de contrôler ce destin scolaire qui lui échappe en grande partie » (p. 47). Ce phénomène s'est notamment accentué ou tout du moins démocratisé avec la diffusion de l'enseignement supérieur et la mise en place de politiques diverses de discrimination positive. La famille contemporaine est en cela devenue un terrain de recherche fructueux où le temps occupe une place importante.

Que l'on parle de « mobilisation parentale » (Terrail, 1985 ; Zéroulou, 1988), de « parentocratie » (Brown, 1990), de « projet social » (Laurens, 1992), « d'ordre moral domestique » (Lahire, 1995) de « contrôle familial de la socialisation » (Dubet, Martuccelli, 1996), de travail parental éducatif (van Zanten, 2009b), de « temps parental mis à disposition » (G. Henri-Panabière, 2010) et de bien d'autres aspects de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, le temps est une dimension incontournable de la trajectoire scolaire des enfants.

Sirota (1988) met par exemple en avant les enjeux particuliers que revêt le temps de l'école primaire, là « où les normes et valeurs du temps passé s'opposent ou rencontrent celles du temps présent ou futur » (p. 174). Elle y note des stratégies très différentes selon les caractéristiques sociales des familles. Les plus marquantes en matière de temporalité sont celles des artisans et petits commerçants qui s'inscrivent dans le projet d'une transmission du capital, soumis peu ou prou aux études et celles des cadres

moyens qui organisent le temps de l'enfance tout entier sur le temps scolaire. Dans ces deux cas la représentation de l'avenir définit un niveau de planification. Du côté des classes populaires, « l'intériorisation récente d'un rapport gestionnaire au temps de l'existence » (Terrail, 1984, p. 436) ne favorise pas sa réification sous forme de stratégie éducative. Cependant, la gestion quotidienne de l'emploi du temps qui amène à une « omniprésence de l'école à la maison » (Terrail, 1985) est un des principes mis en avant dans ces familles, pour assurer l'ascension sociale. Zéroulou (1988) met en évidence l'impact des trajectoires migratoires sur la réussite scolaire. Le projet de migration associé à « un projet d'insertion et de promotion défini autour de la réussite scolaire des enfants » est conforté par un soutien actif des représentants de l'école. Dans son ouvrage sur le choix de l'école, van Zanten (2009) montre combien les classes moyennes et supérieures sont plus enclines, du fait de leurs ressources économiques et culturelles, à construire leurs choix. Leurs visées individuelles sont fondées sur un triptyque idéal qui dans et hors de l'école « combine harmonieusement le développement intellectuel, la réussite et le bonheur des enfants » (p. 48). Selon l'auteure, tous ces choix définissent des stratégies, c'est-à-dire des actions volontairement organisées vers une finalité reconnue par les personnes concernées, qui peut conduire dans son expression la plus excessive à « ce qu'aucune sphère de l'activité enfantine n'échappe au projet éducatif, l'école n'en étant qu'une facette » (p. 186). Elle met aussi en avant le niveau d'anticipation de ces stratégies, certains mettant en place des stratégies instrumentales dès le primaire, d'autres attendant le secondaire.

Bien sûr, la stratégie ne concerne pas toutes les familles dans la même mesure. Tout d'abord parce de la même façon que le niveau de contraintes pèse différemment sur les familles - plus les contraintes sont importantes, plus le choix est limité – le niveau de ressources favorise la stratégie. Ensuite, parce que la stratégie est nécessairement adossée à la projection. Cette dernière nécessite un haut niveau d'abstraction qui, parce qu'il est le fruit d'une scolarité longue et d'une activité professionnelle détachée de la matière, est davantage le fait des catégories les plus favorisées (Ballion, 1982). C'est finalement « la plus ou moins grande importance des projets éducatifs et l'attitude des familles à les mettre en œuvre qui distinguent les catégories sociales » (p. 90). À cela, il faut ajouter les moyens mis à disposition du projet éducatif. Car la contrainte ne se limite pas aux ressources traditionnellement évoquées (sociales, économiques, culturelles), elle est aussi géographique. L'offre scolaire est beaucoup plus importante

en milieu urbain et l'utilisation qui en est faite très largement corrélée aux catégories sociales. Or c'est bien dans cette multitude de choix que se fonde la stratégie, devenue la condition de réussite scolaire.

S'il est avéré que la préoccupation scolaire s'est généralisée à toutes les catégories sociales (Ferrand, Imbert, Marry, 1999), y compris les milieux populaires (Poullaouec, 2004), l'orientation des stratégies n'est pour autant pas homogène. Les travaux de van Zanten (2009a) sur les classes moyennes sont un exemple des plus probants de cette hétérogénéité. Les visées personnelles comme les idéaux sont à l'interne d'une même classe fortement différenciées selon les ressources. Il est intéressant de noter que le terme de « visée » utilisé par l'auteure renvoie à une projection.

On trouve dans les milieux populaires une aussi grande hétérogénéité, même si les stratégies s'apparentent plus à la mobilisation de faibles capitaux en vue d'une mobilité sociale (Castets-Fontaine, 2005) qu'à un véritable projet scolaire ou professionnel. C'est ce que montrait déjà Terrail (1985), dans son analyse de « quelques histoires de transfuges » qui visaient à rendre compte de la réussite scolaire à partir de la mobilisation des parents. Selon l'auteur, c'est ce niveau de mobilisation qui pèse entre autres sur la capacité de l'enfant à inscrire son cursus dans la durée. J.P. Laurens (1992) dans son ouvrage concernant la réussite scolaire en milieu populaire précise qu'il n'y a pas « de réussite sans pratique éducative ni volonté de réussite […] une réussite qui a paru inéluctable tant elle était inscrite dans chaque acte de la vie quotidienne (p. 40).

Pendant que certaines familles cherchent à prendre de l'avance ou luttent contre le déclassement. D'autres cherchent à combler le retard, à assurer la promotion sociale de leur descendance. D'autres encore visent l'excellence et le prestige ou l'assurance de l'employabilité dans un métier qui ne soit pas trop pénible et bien rémunéré. Les stratégies s'appuient donc très largement sur les aspirations, elles-mêmes socialement distribuées puisque « le milieu social influe non seulement sur le niveau d'aspiration, mais sur l'existence même de ces aspirations et sur leur traduction en projet précis » (Ballion, 1982, p. 99).

Ferrand, Imbert et Marry (1999), dans leur étude sur les étudiants des Écoles normales supérieures (ENS) distinguent les « futurs normaliens » de ceux dont les parents aspirent à ce que leurs enfants « aillent le plus loin possible ». Les premiers sont inscrits dans « une trajectoire scolaire bien balisée [alors que] les normaliens d'origine

populaire n'ont commencé à y songer qu'à partir d'un certain cumul de résultats scolaires brillants » (p. 153). La temporalité s'avère ici discriminante. Le temps est sous différentes formes, la condition *sine qua non* de la réussite. Et cela dépasse le temps scolaire puisque selon Perrier (2010) « la scolarisation sous-tend la disciplinarisation du temps domestique (suivi des devoirs, respect des heures de coucher, encadrement des activités de loisirs…) » (p. 132). La gestion du temps est soumise à une forme d'ascétisme. Ferrand, Imbert, Marry (1999) soulignent à cet effet le rôle structurant des habitudes d'ordre, de la régularité domestique et des cadres temporels, ainsi que leur incidence sur l'ascétisme qui préside à l'incorporation des cadres temporels exigés dans les filières prestigieuses. De son côté, Henri-Panabière (2010), évoque un défaut d'ascèse et de planification quand elle parle de l'échec scolaire des « méshéritiers ».

Toutes ces recherches rendent compte de la conversion du temps en un enjeu stratégique qui, parce qu'il est inégalement maîtrisé par les familles, « se prolonge en inégalités scolaires » (Perrier, 2009, p. 131). Elles tendent aussi à pointer la nature très souvent scolaire des stratégies éducatives.

Les stratégies éducatives apparaissent principalement comme une forme de planification systématique des pratiques éducatives tournées vers la réussite scolaire. Plus exactement, il s'agirait de construire autour de l'enfant un ensemble éducatif cohérent entièrement orienté vers les objectifs à atteindre qui sont le plus souvent scolaires. Pour van Zanten (2009b), il apparaît fondé de supposer que ces modes de contrôle ont des effets distinctifs durables non seulement dans le domaine de l'éducation familiale et scolaire mais dans bien d'autres, et qu'ils contribuent ainsi au maintien de clivages importants au sein des élites au pouvoir, des groupes professionnels ou des communautés locale » (p.85). Dans cette perspective, toute pratique éducative orientée peut être assimilée à un mode d'anticipation *opératoire.* Le niveau de planification de ces pratiques est quant à lui défini par le type (*rationnel* ou *volitif*). Cette dimension stratégique de l'éducation touche nombre de temps sociaux des enfants mais suivent des logiques et des modalités qui trouvent leur ancrage dans les catégories sociales, ainsi que le montre l'utilisation du temps libre des enfants.

### 2.3.4 Les loisirs des enfants: un temps vraiment libre ?

À l'Instar du temps éducatif familial, le temps libre des enfants en général et leurs loisirs en particulier prennent des formes différentes selon les catégories sociales et professionnelles. Nous interrogerons ici cette même tendance dans le cadre du rapport au temps afin de mesurer ce que peut rétrocéder la pédagogisation des loisirs à la « socialisation temporelle ».

Le temps non scolaire est un temps plus ou moins investi et surtout différemment selon les familles. Il fait partie du temps éducatif familial tel que défini plus haut. Le temps accordé à l'école hors de l'école façonne une disposition scolaire lorsqu'il est calqué sur le temps scolaire. Au contraire de l'excès d'activités passives (TV, jeux vidéo, etc.) et du manque de règles temporelles que les enseignants perçoivent comme un mauvais usage du temps (Perrier, 2009), le contrôle et la planification stricte des emplois du temps suggèrent le prolongement des dispositions temporelles scolaires (Henri-Panabière, 2010). Cette logique s'étend à tous les niveaux du temps non scolaire et constitue un espace privilégié de socialisation pour les familles qui cherchent à articuler l'ensemble des temps sociaux de l'enfant à travers un projet éducatif. Le temps non scolaire devient donc potentiellement rentable ou tout du moins perçu comme tel.

Il en est ainsi de la conception et de l'usage du jouet. Bernstein (1975) notait déjà que les femmes des milieux plus favorisés avaient davantage recours à l'instrumentalisation du jeu et du jouet. C'est ce que corrobore le rapport de Glasman (2004) sur « le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » : les parents des classes moyennes et favorisées adhérent massivement « à l'idée de tout ce que peut apporter à un enfant, dès sa prime enfance, la manipulation de cubes, de pyramides, de "Légo " , de "Playmobil", de jeux de patience, plus tard de jeux faisant appel à la sagacité, au sens de l'anticipation, au calcul et à la stratégie, à la capacité de concentration, etc. » (p. 49). Mais tandis que le sociologue britannique conclut à « un accès différentiel aux processus qui facilitent le développement de l'intelligence et accroissent les chances de tirer profit de l'école » (1975, p. 160) En raison de la proximité entre l'utilisation scolaire du jouet et la conception que se fait la mère de son usage, le rapport de son côté conclut que « si [entre jeu et scolarité] des liens existent, si des corrélations peuvent être mises au jour, aucun lien de causalité ne peut être clairement identifié de façon convaincante. » (p. 52). Au-delà de la causalité, c'est l'efficacité symbolique qui une

fois de plus importe. C'est ce que les parents pensent que cela produit qui donne à voir la dimension véritablement temporelle du temps éducatif parental. En effet, ce n'est pas nécessairement la conséquence qui importe mais l'orientation sous-jacente. En souhaitant orienter l'éducation, l'éducateur se donne un but, un projet.

Nous ne disposons pas d'études précise sur cette question, cependant le fait d'intégrer le temps scolaire au temps éducatif parental laisse à penser que la représentation que les parents s'en font revient à une planification dotée d'efficacité symbolique. Cette dimension symbolique touche le temps de « l'école en dehors de l'école » (Glasman, 2005). Au-delà de la continuité de l'apprentissage, d'un mode de communication entre l'école et la famille, les devoirs et les leçons sont un prolongement du temps scolaire dans le temps privé. Même si les recherches sur le temps de travail à la maison ne permettent de mesurer si c'est de « faire ses devoirs et apprendre ses leçons régulièrement [qui] permet de devenir un "bon élève", ou si, à l'inverse, c'est plutôt parce que l'on est déjà, à plusieurs égards, un "bon élève" qu'on s'adonne avec constance à ce que l'école demande une fois qu'on l'a quittée » (Ibid., p. 5).

La notion de temps « semi-scolaire » que développe Zaffran (2000), est de ce point de vue tout à fait pertinente pour évoquer ce temps que l'école continue d'infléchir une fois que les enfants ont quitté leur établissement. Parce qu'il est inscrit dans le temps libre et donc dégagé des obligations, le temps « semi-scolaire » révèle chez certains élèves (les bons) une forme d'ascétisme facteur d'efficacité symbolique.

En observant le temps libre des collégiens, l'auteur en distingue deux utilisations qui fondent des attitudes opposées. D'un côté l'emploi du temps, souvent « très chargé », des bons élèves qui pratiquent un ensemble d'activités « reposant sur la régularité, la rigueur, l'astreinte ainsi que la conscience du labeur et de son corollaire, la fatigue » (p. 99). On retrouve souvent dans ces activités des compétences nécessaires dans la scolarité. L'auteur parle alors d'une « dépense forcenée » de ce temps dans des activités sportives, culturelles et éducatives. Le temps, à l'instar de celui de certaines catégories sociales, se remplit comme pour ne rien concéder à l'oisiveté. De l'autre, le cadre temporel des élèves les plus faibles, est laissé à l'appréciation de ces élèves en difficulté, qui définissent seuls le moment des devoirs, du coucher, des loisirs, etc. Dans ce deuxième cadre, les loisirs sont davantage tournés vers le récréatif et la sociabilité. L'auteur parle d'un temps mis à profit dans la construction de soi libéré de toutes

contraintes. On retrouve ici ce que peut être le temps libre des ouvriers : un temps libéré de toutes contraintes.

Dans les deux cas, c'est le temps scolaire (activité pivot des enfants) qui détermine l'attitude face au temps libre des enfants. Or c'est précisément ce rapport à l'école et les « modes d'investissement pédagogiques » qui définissent le temps semi-scolaire en un « ensemble de pratiques qui, bien qu'hétérogènes, peuvent former un tout cohérent au regard de l'institution et de ses exigences » (Zaffran, 2000, p. 106). Le temps « investi personnellement par l'investisseur » (Bourdieu, 1979b, p. 3) est rentabilisé par l'acquisition qui en résulte. Dans le cas qui nous intéresse, les deux espaces de socialisation, que sont la famille et l'école, interagissent et se diffusent dans le temps libre pour forger un temps unique qui regroupe le temps de l'enfant et celui de l'élève. C'est-à-dire un temps où « les activités se succèdent sans interférences, selon un emploi du temps serré, une programmation rigoureuse » (Grossin, 1996, p. 49).

Pour les enfants comme pour les adultes, les loisirs sont soumis à des facteurs sociaux et géographiques. Et de la même façon, ils peuvent être passifs ou actifs, intérieurs ou extérieurs, payants ou gratuits. Ils seront finalement plus ou moins rentables sur le marché scolaire.

Concernant les loisirs encadrés, l'enquête sur les conditions de vie des ménages (EPCV) dégage de fortes inégalités territoriales et sociales (Monforte, 2010). La première renvoie à une carence de l'offre en milieu rural et dans certaines banlieues, la seconde à une forte disparité socioculturelle et socioéconomique. Pour un même type de famille (catégorie professionnelle, agglomération), avoir un parent diplômé du supérieur augmente fortement la probabilité de pratiquer ce type d'activité. Une enquête sur les loisirs des 6-14 ans (Octobre, 2004) fait état « des effets de revenu ou de diplôme et également du rapport que chaque classe sociale entretient avec le loisir et la place qu'elle lui attribue dans le projet éducatif. » (p. 4). Indépendamment de la dimension genrée (activités physiques plus souvent pratiquées par les garçons, activités artistiques par les filles), l'enquête révèle huit catégories dont nous ne présenterons ici que les plus antagonistes : les exclus et les impliqués, qui constituent respectivement 10% et 27% des 6-14 ans enquêtés.

Les « exclus » sont en tout éloignés des formes de loisirs culturels. Le portrait type qui en est fait correspond à un enfant dont les parents n'ont aucun loisir extérieur ou alors

de façon exceptionnelle. Ces foyers sont peu équipés en matériel et les loisirs souvent intérieurs et passifs. Ici « la reproduction intergénérationnelle joue à plein » (p. 7). À l'opposé, on trouve les « impliqués » divisés en trois types d'implication : dans les loisirs culturels et sportifs (10%), dans la culture de l'écran (7%) ou dans les pratiques artistiques amateures. Le premier type d'implication présente le spectre le plus large en matière de loisirs (loisirs culturels et sportifs). Il concerne plus souvent des enfants de primaire dont les parents ont aussi des pratiques variées. Ces enfant déclarent préférer écouter la musique plutôt que regarder la TV, lisent et fréquentent des équipements culturels (bibliothèque, lieux de patrimoine et de spectacle). Leur équipement personnel (chambre) reflète ce cumul. Le projet éducatif familial fait une place importante aux « loisirs considérés comme "éducatifs" » (p. 13). Ce sont aussi eux qui partagent avec leurs enfants le plus d'activités ludo-éducatives. Dans le deuxième type « d'implication » (culture de l'écran), les familles ont étendu leur pratique à toutes les dimensions (TV, jeux, logiciels éducatifs, etc.) : un projet éducatif centré sur le modèle des nouvelles technologies dont témoigne l'équipement qui touche surtout les collégiens. Enfin, le troisième type « d'implication » (pratiques artistiques) est comme le précédant le prolongement de pratiques parentales, mais est plus particulièrement le fait des élèves de collège.

Cette enquête met en avant deux dimensions, certes, élémentaires mais qu'il importe de préciser. Tout d'abord, il existe une forte reproduction sociale dans les activités de loisirs des enfants, même si l'école et les amis peuvent l'altérer (Octobre, 2005 ; Pronovost, 2007). Ensuite, le temps de loisir est plus ou moins construit et plus ou moins plein. Dans le cas contraire (non construit et vide) c'est un temps abandonné aux enfants, ce qui ne présume pas qu'il l'est par l'enfant, ni même par l'adulte. Car si le temps plein suggère une instrumentalisation du temps de loisirs, le temps abandonné ne suggère pas qu'il ne soit pas instrumentalisé. On peut imaginer que le temps soit abandonné mais borné, le tout dans une perspective éducative. À l'exemple d'un espace d'autonomie décidé par les parents, où l'enfant est amené à une responsabilisation graduelle.

Haicault (2000) à partir de son étude sur la mobilisation familiale dans les loisirs, distingue trois types. Un premier tourné vers l'extérieur et le marchand. Un deuxième qui en est mis à l'écart pour des raisons économiques. Et un dernier qui oscille entre les deux. Il n'est pas étonnant de retrouver dans les loisirs des enfants les dimensions déjà

évoquées pour les parents. Les ressources économiques et culturelles en sont, certes, les facteurs les plus influents. Il est néanmoins intéressant de constater que dans les familles adeptes du loisir marchand, le temps des enfants est tout aussi encombré que ne l'est celui des parents. Les activités s'enchaînent, il n'y a pas de temps à perdre. Ce sont par ailleurs des familles intransigeantes quant à l'excellence scolaire qui correspondent tout à fait à la catégorie des familles au temps forcené que décrit Zaffran (2000). Pour la deuxième catégorie, les familles en retrait qui n'ont que peu recours à des loisirs extérieurs (sport ou loisirs collectifs), le temps de loisirs apparaît comme un vrai « temps doux », de l'oisiveté pure. Un temps dont on n'attend rien qui ne soit pas fait pour produire un effet, un temps qui est laissé (abandonné) à la charge de l'utilisateur : l'enfant. Enfin, le dernier type de mobilisation prend à chacune des précédentes ses grandes tendances. Les activités sont diversifiées et laissent du temps aux enfants. On y alterne le sens des activités sélectionnées et le temps pour soi. Bien que l'on puisse se poser la question de la qualification du temps pour soi, on comprend que dans ce cas le temps « doux » comporte une visée utilitariste qui reflète très bien l'orientation du projet éducatif vers le triptyque idéal.

Les loisirs sont aussi marqués géographiquement. Le temps pour soi (libéré de toutes obligations) en milieu rural n'est pas le même qu'en milieu urbain et cela toutes choses étant égales par ailleurs (type de famille, ressources, etc.) (Octobre, 2004). Cependant, le manque d'activités ne doit pas être uniquement imputé à une offre de loisirs trop faible. Zaffran (2000) montre qu'on ne peut pas parler d'un manque de structures d'accueil ou d'offre de loisirs collectifs pour les adolescents, tant on constate une dynamique importante en ce sens sur l'ensemble du territoire. Il préfère parler d'une « attitude [des jeunes] à l'égard des structures d'accueil » (p. 64) laquelle traduit une dimension particulière de l'occupation du temps libéré par l'école. L'auteur distingue ensuite les activités contraintes que les adolescents qualifient de sérieuses et imposées (culture, sport, art) et les récréatives qui ne sont soumises à aucune contrainte, ou presque. Là encore, le cadre temporel des premières s'opposent à celui des secondes. Le premier est très structuré par des heures de cours et impose d'y être actif jusqu'à sembler le subir. Le second est structuré par des horaires d'ouverture au sein desquels chacun agit selon ses choix. Si les premières activités semblent imposées, elles font aussi davantage parties du projet éducatif tandis que les secondes renvoient à la dimension du temps « pour soi » choisi, qui semble prendre d'autant plus d'importance

que l'âge augmente. Pronovost (2007) révèle à ce titre la diminution progressive de l'influence du milieu familial, les premières années semblant plus importantes que les autres. Il voit toutefois dans les loisirs une tentative pour les familles les plus favorisées « d'inculquer aux enfants des notions de prévoyance » (Pronovost, 1996, p. 108), ce qui montre la portée du désir de maîtrise du temps de l'enfant.

Le temps libre des enfants est, sans surprise, structuré selon les mêmes principes et les mêmes facteurs que celui des adultes. Ce n'est que peu étonnant, attendu qu'ils sont tous deux imbriqués et que les enfants partagent une part importante de leur temps libre avec celui des adultes (soirées, week-ends, vacances, etc.). Cependant, le temps libre, devenu potentiellement un moyen de rentabiliser le temps improductif, ne se traduit pas nécessairement par des « activités-investissement ». Les familles dotées d'un projet éducatif l'utilisent à dessein, la famille devient alors « le lieu par excellence des projets » et « dicte les limites du futur » (Pronovost, 1996, p. 134). Mais tout comme « la dynamique du champ dans lequel les biens culturels se produisent, se reproduisent et circulent en procurant des profits de distinction trouve son principe dans les stratégies » (Bourdieu, 1979a, p. 279), l'utilisation du temps libre est une des caractéristiques fondamentales de cette même distinction dont l'enjeu stratégique, quand il est présent, semble entièrement dévolu à une forme de contrôle du destin des enfants.

Nous distinguerons deux niveaux de temporalité du temps libre. L'un, à court terme, où le temps libre correspond à une construction quotidienne qui s'inscrit dans une rationalisation du temps non scolaire plus ou moins orientée vers la scolarité. L'autre, à long terme, s'appuie sur une stratégie éducative, c'est-à-dire « une planification rigoureuse des trajectoires scolaires par le choix des options, des filières et des établissements » (Gombert, van Zanten, 2004), des loisirs et semi-loisirs dotés d'un fort potentiel de rétribution scolaire (*activités-investissement*). Cependant, il ne s'agit pas là d'une dichotomie qui opposerait maîtrise et non maîtrise du temps, mais d'un axe sur lequel se répartissent des niveaux de maîtrise propres à des groupes sociaux que l'on peut définir comme autant de cultures temporelles.

*****

L'ethos temporel, s'il nous a permis d'introduire les bases de la disparité sociale du rapport au temps, ne peut néanmoins satisfaire à la complexité des familles contemporaines. La catégorie professionnelle conserve aujourd'hui encore une large part dans la construction sociale du rapport au temps, en ce qu'elle constitue l'activité principale du salarié et donc son cadre temporel de référence. Mais elle ne peut suffire à expliquer le temps socioculturel de la famille. D'abord, parce que les familles contemporaines comptent une majorité de femmes qui travaillent, ce qui modifie le temps de la famille. Mais aussi, parce que le temps de l'école a évolué et pris une place considérable dans la culture temporelle familiale.

Le temps parental éducatif, partie intégrante du temps parental, se trouve en définitive affecté par les mêmes variables qui affectent le temps libre des adultes (parents ou non). Il conviendra néanmoins d'ajouter à ces variables la situation familiale (homogamies sociale et éducative, monoparentalité, etc.) qui vient renforcer l'inégalité des pratiques (Chardon, Daguet, 2009).

Toutes les pratiques présentées révèlent une culture temporelle à part entière. Qu'il s'agisse de pratiques domestiques comme l'argent de poche ou la santé, de pratiques éducatives comme les loisirs ou le travail scolaire, la culture temporelle transparaît et se trouve mise à l'épreuve de l'école. Car, elles correspondent plus ou moins à des stimulations adossées à ce que Kellerhals et Montandon, (1991) appellent le « projet de placement social des parents », lequel est toujours corrélé à leur statut social et éducatif et se retrouve dans les aspirations des enfants. Cependant, les auteurs modèrent l'idée de stratégies entièrement construites selon les visées parentales du destin social des enfants. Ils concluent leur ouvrage en précisant que « l'éducation est modelée par le présent de la famille autant que par le passé des parents et bien davantage que par le futur de l'enfant » (p. 227).

Les nombreuses typologies présentées nous permettent de rendre compte à gros traits de la notion de culture temporelle familiale. En outre, elles nous permettront par la suite de situer celle de la population enquêtée.

# 3 Le temps de l'école, un temps institutionnel

Selon l'échelle des temps de Pronovost (1996) le temps institutionnel est une production des institutions qui « obligent les acteurs sociaux à inscrire leur activité dans des cadres temporels déterminés en fonction d'orientations qui leur sont propres » (p. 131). L'auteur prend en exemple la famille, l'école, le travail et le temps libre pour expliquer que ces institutions infléchissent les structures temporelles des activités d'un grand nombre d'individus. On comprend ici la dimension durkheimienne de l'institution qui désigne l'ensemble des structures fondamentales de l'organisation sociale. Ce qui situe le temps institutionnel comme un des fondements de la socialisation temporelle.

En ce qui concerne notre recherche, nous limiterons le temps institutionnel à sa dimension de temps social institutionnalisé par l'institution dont il dépend, ce qui le distingue du temps socioculturel défini au chapitre précédent. À ce titre, l'école ou les études supérieures nous permettent de mesurer ce que le temps institutionnel implique dans la socialisation temporelle.

L'école produit son propre temps et imprime sa marque sur les temps collatéraux. Comme nous l'avons vu plus haut, le temps des parents peut s'en trouver très fortement infléchi. Le temps hors école, qui n'a cessé d'augmenter à mesure que le temps scolaire diminuait, lui est aussi subordonné. Il l'est d'autant plus que l'enfant avance dans sa scolarité. En effet, le modèle scolaire devenu central dans l'éducation parentale inscrit l'activité de l'enfant dans une division sociale du travail (Perrenoud, 2005), l'importance étant donnée au travail scolaire avant tout autre temps. Bien entendu, cette division n'est pas également répartie entre les catégories sociales. Cependant, l'école est presque unanimement reconnue comme une activité complète. Le temps scolaire est devenu le temps-pivot de l'enfance et de la jeunesse. C'est autour de lui que s'articulent tous les autres temps sociaux, tant que l'enfant est scolarisé. La volonté de tirer profit tiré d'une articulation des différents temps sociaux à celui de l'école témoigne enfin de la place qui lui est accordée dans la société.

De plus, le temps est une dimension de ce que Perrenoud (2005) appelle le *curriculum* caché, c'est-à-dire des expériences non institutionnalisées que vit l'élève à l'école et qui contribuent cependant à sa formation. Effectivement, comme le souligne Pronovost

« l'école fait un usage abondant des procédés modernes de gestion du temps » (p135). Le temps y est à ce point borné que l'apprentissage est construit sur la durée, la régularité et la coercition du cadre temporel ainsi que sur la capacité de gestion de la perméabilité et de l'imperméabilité des différents temps.

## 3.1 Le temps de l'école

L'utilisation et l'organisation du temps scolaire peuvent être considérées comme des ressources centrales de l'apprentissage à l'école (Testu, 2008 ; Suchaut, 2009). Tout en sachant cependant que la dimension qualitative du temps est plus importante que sa dimension quantitative. En effet, selon chacun des auteurs, c'est bien l'usage que l'élève peut faire du temps et pas seulement son volume qui détermine l'efficacité pédagogique. Le rapport au temps de chaque enseignant s'apparente au rapport individuel eu temps construit à partir des logiques déjà citées, mais s'enrichit en plus de nouvelles variables individuelles propres à sa fonction comme les méthodes pédagogiques, la matière enseignée ou le niveau d'expertise (expériencialité). Il est aussi traversé par un temps institutionnel qui définit des cadres et des bornes que les enseignants doivent appréhender avec plus ou moins de résistance. L'utilisation du temps scolaire varie aussi selon les valeurs partagées. Saint-Jarre (2001) souligne que l'adhésion à l'une des deux grandes communautés de valeurs qui scindent ce groupe professionnel en deux : instruction et utilité sociale *versus* éducation et développement personnel) suggère une implication différente du temps d'enseignement : depuis l'utilisation rationnelle jusqu'à l'expérience personnelle du temps d'apprentissage.

Le temps des enseignants est donc de toutes parts provisionné. Il est une forme de capital employé à la transmission d'un *curriculum* dont les bornes marquent les cycles, les classes et les niveaux. Les textes de loi en fondent le principe, affectant les cycles et les enseignements de « dotations horaires » (Arrêté du 26.12.1996) en même temps que des contenus. C'est le cas du socle commun qui « s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire » qui est évalué selon des « paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles » (Décret 2006-830, 11.07.2006). Dit autrement, à l'école le temps est un capital dont les

enseignants doivent user selon un critère d'efficacité.

Depuis le début du XXe siècle, les recherches anglo-saxonnes qui s'appuient sur le temps étudient l'efficacité et la variabilité du temps. La majorité d'entre elles a surtout cherché à établir un lien entre temps alloué et rendement. Delhaxhe (1997) conclut, à partir d'une large revue de la littérature usant du temps comme unité d'analyse, que non seulement le temps d'enseignement effectif – c'est-à-dire le temps dévolu utilisé à des fins pédagogiques - varie entre les enseignants mais aussi chez un même enseignant, affectant de fait l'organisation temporelle de la classe (plus de temps pour un enseignement diminue le temps alloué à un autre). Les recherches francophones concernant le temps de l'enseignement sont beaucoup plus hétérogènes, tant au niveau des disciplines mobilisées que des méthodologies utilisées. Chopin (2010) en dégage trois catégories: les unes proposant d'articuler le temps au changement ; les autres d'en mesurer l'efficacité ; et enfin celles relevant du temps didactique qui se distingue des autres par son caractère processuel. Le temps y est un processus qui lie le temps d'enseignement à celui de l'enseigné. Le temps didactique renvoie à une planification du temps assuré par le didacticien et une gestion du temps assurée par le pédagogue. L'auteure montre que le temps didactique n'est pas un temps subi par l'enseignant mais un temps agi indépendant du temps provisionné. De façon générale, Crahay (2000) observant les conditions qu'offre l'école pour apprendre, reconnaît que les recommandations officielles qui précisent la gestion du temps « n'influencent que partiellement la réalité des classes » (p. 237). En cela, la question du temps didactique soulève une nouvelle approche : « celle du temps de la construction du savoir et pas simplement le temps au cours duquel se construit le savoir » (Chopin, 2010, p. 105).

Les choix d'allocation du temps que fait l'enseignant constituent donc un enjeu majeur à côté de la nécessité d'établir des conditions d'enseignement qui prennent en compte la diversité des élèves. Pour Suchaut (2009), cette diversité regroupe les différences d'âge, de milieu social et de développement. Les enseignants sont donc aussi soumis au temps des élèves. Ils sont sans aucun doute ceux qui assurent les fondements de l'adaptation du temps scolaire à sa population. Dans une de ses recherches sur la gestion du temps à l'école primaire, Suchaut (1996) montre qu'il existe un effet différencié du temps alloué sur la progression des élèves, les plus faibles ayant besoin de plus de temps pour apprendre, cela a des effets en matière d'organisation pédagogique. À l'inverse, Sirota

(1993) met en avant l'influence qu'ont les bons élèves sur l'accélération du rythme de la classe.

On retrouve cet effet temps à tous les niveaux de la scolarité. À l'exemple des professeurs de lycée professionnel qui, à l'issue de la réforme du baccalauréat en trois ans, sont désormais « contraints de conduire directement au baccalauréat des publics plus hétérogènes dans un temps plus réduit, et d'envisager la poursuite d'études comme un projet normal » (Bernard, Delavaux, Troger, 2011, p. 39). Il en va de même du côté des CPGE, où l'on observe une transformation des profils liée aux changements dans les programmes ou aux transformations dans les modalités pédagogiques. Dès lors, pour Daverne et Dutercq, (2013), « une partie importante du travail des enseignants consiste à gérer l'hétérogénéité des niveaux des étudiants […] mais aussi à favoriser l'intégration des façons de faire et des normes du nouveau groupe d'appartenance ou du groupe professionnel visé » (p. 139).

Tout au long de sa scolarité, l'élève va donc devoir appréhender un *éthos* temporel scolaire qui évolue au gré des enseignants, des classes, des établissements et des disciplines.

## 3.2 De la maternelle au collège : apprivoiser le temps

Le temps scolaire de la maternelle est fondé sur des pratiques rituelles, qui scandent le temps de l'élève, depuis son arrivée jusqu'à son départ. Amigues et Zerbato-Poudou (2007) entendent par rituels scolaires « des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez les individus soumis à un ordre didactique » (p. 116). Pour les auteurs, ce sont ces rituels ou plutôt leur fonction symbolique qui contribuent à l'apprentissage du métier d'élève. Ils ont repéré quatre fonctions à ces rituels : sociale ; chronogénétique, contractuelle et intégrative. La première renvoie à la notion d'acte d'institution développée par Bourdieu (1986), ce rituel instaure une ligne de démarcation entre deux états (l'enfant et l'élève) et notifie par son autorité ce qui est attendu de l'élève. Le deuxième consiste en une rupture avec le rythme spontané de l'élève. Dans ce cas « les rituels scolaires constituent en quelque sorte une mise au pas de l'élève qui est soumis à un rythme

d’exécution collective » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2007, p. 123). La fonction contractuelle est une stabilisation et une légitimation des « façons de faire » et assure ainsi une pérennité de ces « dispositions structurantes qu’ils ont incorporées » (p. 125). Enfin, la fonction intégrative assure l’incorporation des conditions de l’apprentissage. Ce qui était « une réalisation collective » devient alors un « geste individuel ». De sorte que par ses conduites individuelles, l’enfant devient membre du collectif qui le reconnaît en tant que tel. Ainsi, dès la maternelle, l'enfant est soumis à un temps institutionnel pensé comme un préliminaire à l'ordre temporel qu'il devra suivre durant toute sa scolarité.

L’école élémentaire n’offre que peu de modèles différents et s’appuie très majoritairement sur l’efficacité symbolique de ces rituels scolaires. Les cadres temporels y sont maillés sur le même principe : l’obéissance au maître du temps qu’est l’adulte.

À l'école, le temps est institutionnalisé jusque dans l’espace qui contribue à l’apprentissage de la diversité des cadres temporels. Les différents espaces de l'école ont leurs propres codes et participent de la socialisation (Vasquez, Martinez, 1996). La cour de récréation n’est pas soumise aux mêmes temporalités que la classe ou que la cantine. L’espace définit une temporalité que l’élève doit intégrer dans toute son hétérogénéité. La classe ou la cantine sont envahies par la rentabilité du temps. Alors que la cour est non rentable sur le moment, elle est récréative dans le but de rendre plus efficient le cadre temporel qui suit. Ce qui, pour Vasquez (1980), implique le retard de certains élèves qui ne sont pas dans la cadence. Le retard à table pour l’enfant qui parle trop et ne mange pas assez vite. Le retard de celui qui n’a pas levé l’ardoise assez vite. Le retard de celui qui redouble puisqu’il n’a pas su comprendre dans le temps donné ce qui lui était demandé.

L’école en tant qu’organisateur du temps est donc un espace de socialisation temporelle, ou plus exactement l’espace scolaire est un « modelage social du temps » (Vasquez, 1988). L’intégration des élèves socialisés dans une culture temporelle propre à leur famille s’apparente à une véritable « transculturation » (Vasquez, 1992) qui peut même aller jusqu'à affecter les résultats scolaires.

Pour Perrenoud (2005), « l'école ignore ou veut ignorer que le fonctionnement de l'élève dans l'école le prépare à une facette essentielle de son métier d'adulte : devenir

l'indigène des grandes organisations auxquelles il devra son emploi et son identité. » (p. 19). Selon lui le métier d'élève se définit par l'avenir, qui doit donner le sens au travail quotidien. À l'école, "on ne vit pas : on se prépare à vivre » (ibid.). La question temporelle à l'école primaire n'appartient donc pas ou peu à l'élève, si ce n'est dans le rapport qu'il entretient avec le savoir, c'est-à-dire l'utilité à venir de ce qui est appris à l'école. Dubet et Martuccelli (1996) notent dès l'école élémentaire des disparités sociales dans cette représentation du rôle de l'école dans l'avenir. D'un côté les écoliers populaires qui ne perçoivent guère « les étapes de la scolarité au-delà des années collège » (p. 96), de l'autre des écoliers de classe moyenne et plus qui possèdent déjà « les premiers outils d'une stratégie de carrière » (p. 97).

Le temps de l'école primaire s'apparente en fait à une succession d'étapes qui visent à inscrire durablement les conditions d'apprentissage et les compétences liées au métier d'élève. Il s'agit, à travers des formes pédagogiques diverses, d'infléchir la culture temporelle de l'enfant vers l'*éthos* scolaire.

Dans le secondaire cette dimension s'amplifie. En arrivant au collège, l'enfant rencontre sans doute le premier espace où se cumulent fragmentation en séquences hétérogènes (cours, journées, semaines, mois, trimestres) et planification. Les cours sont plus ou moins longs mais comptés en heures, les semaines sont une juxtaposition de cours dont les cycles sont réguliers mais différents les uns des autres (français : 5h ; technologie : 1h30). Les conseils de classe délimitent des séquences qui dépassent les vacances formant ainsi de longues périodes. Horaires, durées, plannings, emplois du temps sont autant de règles qui fondent un cadre temporel rigide et coercitif. Les retards font l'objet de procédures spécifiques qui vont du billet à l'interdiction d'accéder au cours. Les cours bornés par la sonnerie sont des unités et des cadres temporels souvent très différents. À l'interne d'un cours, le professeur établit de nouveaux cadres temporels, par un temps didactique propre à sa discipline, à son ancrage pédagogique ou à la situation pédagogique du moment. Le symbole de cette imbrication tient dans l'emploi du temps, décidé par des adultes qui en sont les garants et réifié dans le carnet de correspondance qui consigne chaque année l'emploi du temps, les retards et les absences des élèves ou des professeurs.

Le collège est aussi un espace de planification des devoirs. Le découpage de la semaine construit des durées différentes entre les cours des différentes disciplines. Les plus

récurrentes dans la semaine permettent un travail quotidien ou presque, quand les plus rares nécessitent de planifier le travail à une semaine. À cela, on peut ajouter les dossiers ou exposés qui se préparent tout au long d'un trimestre voire d'une année. Cet exercice rend quasiment obligatoire l'utilisation d'un agenda. L'anticipation devient ici un indicateur relativement fiable du niveau de planification. Les enseignants savent que les élèves échelonnent le travail sur un axe qui oppose « anticipation » et « procrastination ». Cela ne nous dit évidemment rien de la valeur scolaire d'un élève, mais soulève une première dimension objectivable de la maîtrise du temps.

C'est aussi à ce niveau de leur expérience scolaire que les élèves (ou leur famille pour eux) font les premiers choix aux conséquences objectives. Qu'ils soient déterminés ou rationnels, ces choix définissent ceux qui sont à venir. Ce sont ces choix qui en ouvrant ou fermant l'univers des possibles engagent leur avenir. Du choix de l'établissement à celui de la classe à option ou des options qui classent, c'est toute une stratégie qui se construit et un emploi du temps qui s'alourdit. L'absence de stratégie ou projet scolaire n'informe pas sur le niveau scolaire, mais permet là encore de mesurer le degré de maîtrise du temps. Paradoxalement, c'est aux élèves les moins bien dotés (notés) scolairement, mais aussi bien souvent socialement, que l'on demande de se projeter. Cela nécessite donc pour certains de définir dès la classe de troisième ce que représente l'avenir (professionnel) auquel il se destine. Pour les autres, le premier choix n'intervient qu'en fin de seconde au moment de choisir la série, le projet scolaire étant plus souvent l'apanage des mieux notés (dotés). L'injonction au projet n'amène pas nécessairement l'élève à se projeter. Il faut pour cela qu'il dispose des moyens de le faire.

Les disparités de rapport au temps se retrouvent dans les disparités du rapport au savoir. Dans leur typologie des collégiens de milieu populaire, Charlot, Bautier, Rochex (1992) le mobilisent tacitement. Le travail comme « second nature » fait explicitement référence à la notion d'*habitus*. Il s'agit d'un héritage du goût d'apprendre et de l'intérêt que cela revêt pour la suite. Le travail comme « conquête quotidienne » vise un résultat ultérieur qui s'appuie sur un investissement important dans le temps semi-scolaire. Ensuite, le travail « pour passer » est une logique de niveau au minimum pour accéder à la classe supérieure. L'horizon temporel de l'élève ne dépasse pas l'année suivante. Enfin, le travail « déconnecté » présente le retard comme un cumul qui rend le savoir inaccessible. C'est un temps perdu qui semble presque irrattrapable et finit par

démobiliser l'adolescent concerné. Cette typologie rappelle la distinction sociale des niveaux de planification et celle plus scolaire des projets de mobilité sociale.

## 3.3 Les temps du lycée

Au contraire du temps du collège qui présente un cadre temporel relativement homogène, le temps du lycée est très hétérogène. Il y a bien entendu les cadres temporels déjà cités, mais il y a surtout une différence qui, selon les filières du lycée et les établissements, marque l'expérience des élèves.

Les quatre catégories d'expérience lycéenne que propose Dubet (1991) soulèvent les grandes caractéristiques temporelles qui caractérisent les publics selon les filières et les établissements. Le « vrai » lycéen au sens de l'héritier, très près du « travail comme seconde nature », est scolarisé dans un établissement séculaire de centre-ville dont le taux de réussite au baccalauréat et les CPGE assurent le prestige. Il n'a pas de projet défini. Pour lui « le principal est de ne se fermer aucune porte » (p. 45). Il maîtrise son temps, tout son temps. Son temps libre oscille entre les loisirs de défoulement qui participent à la stratégie scolaire pour être encore plus efficace et les loisirs intelligents qui sont un complément à la scolarité. Les élèves qui appartiennent à cette catégorie, sont des « gestionnaires méticuleux de leur temps » (p. 61) qu'ils rationalisent au profit de la performance scolaire. Ce sont aussi ceux qui consacrent le plus de temps au travail personnel.

Le « bon » lycéen est scolarisé dans des établissements aux caractéristiques assez proches de ceux que fréquente le « vrai » lycéen, mais « un cran en dessous ». Cependant, il n'a ni le succès, ni la certitude de l'avenir comme allant de soi. Issu d'une famille diplômée, mais pas par de longues études, le baccalauréat leur semble nécessaire mais non suffisant en soi. Pour lui, le projet scolaire n'est pas un impératif, la vie est ailleurs, en dehors du lycée. C'est pourquoi il cherche le rendement optimum, c'est-à-dire un bénéfice qui n'implique pas un trop grand coût. Le temps de travail personnel ne doit pas être trop important pour permettre de vivre la sociabilité juvénile, mais assez pour obtenir ce que l'on attend de lui. Les lycéens de cette catégorie ne sont pas des gestionnaires, ils semblent limiter le temps contraint à sa juste valeur. Au-delà, s'ouvre

l'univers du temps libre, ce qui sous-tend que ce temps, bien qu'il ne soit pas prioritaire, est orienté vers les activités « loisirs détente ».

A ces deux premières catégories correspondent les bons élèves des classes moyennes et supérieures. Ils se distinguent aussi bien socialement que scolairement des deux suivantes. Tous ces bons ou très bons élèves sont dans une perspective de « conquête », « possibilistes », « étapistes » ou « continuistes », ils s'assurent ou sont assurés d'un avenir ouvert, mais doivent pour cela composer avec leur origine sociale qui les prédispose à une projection « réaliste » plus ou moins « logique » ou « optimiste » et à des stratégies différentes.

La troisième catégorie, le « nouveau lycéen », est un enfant de la démocratisation, scolarisé dans un établissement de la périphérie des villes. Ses parents ne sont généralement pas allés au lycée. Les élèves de cette catégorie vivent un double mouvement contradictoire. Ils sont dans une trajectoire d'ascension sociale par rapport à leur famille puisqu'ils ont l'occasion de devenir les bacheliers de première génération, mais vivent un échec scolaire relatif qui les a conduits vers des filières dans lesquelles ils se sentent « piégés ». L'absence de projet côtoie l'aspiration « rêvée ». C'est ce dont témoigne leur méconnaissance du parcours nécessaire pour parvenir à leurs fins. C'est pourtant bien à eux que l'on demande d'élaborer un projet. C'est à eux qu'il est demandé de construire ici et maintenant ce que sera leur vie. Il leur faut finalement donner au présent le sens de l'avenir, alors qu'il est aussi incertain que les choix qui doivent le définir. Sans véritable projet, ces lycéens sont guidés par une action à court terme qui rappelle le travail « pour passer », une représentation passive de l'avenir.

Enfin, la catégorie du « futur ouvrier » évoque plus l'orientation précoce en voie professionnelle aux débouchés limités. Elle est sans doute la moins pertinente aujourd'hui. En effet, la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans conduit à une équivalence symbolique avec les filières générales et technologiques et rend plus accessible qu'auparavant la poursuite d'études (Bernard, Troger, 2011). L'élargissement de l'offre de formation post-baccalauréat vient compléter l'espoir d'accéder à l'enseignement supérieur. Ces deux dernières catégories ne sont pas composées de maîtres du temps, l'expérience du lycée devient alors une tentative de trouver un sens à leur avenir. Entre « fataliste » et « prévoyant », ils abandonnent leur avenir au marché du travail qui clôture leur scolarité.

L'étude de Barrère (1997) sur le travail des lycéens, dans la mesure où le temps y prend une place toute particulière, vient compléter avec une grande précision le sens de l'expérience lycéenne. En effet, les cinq figures qu'elle développe articulent volume de travail et résultats tout en intégrant la question fondamentale de l'organisation dans le travail. L'auteure oppose ceux pour qui le volume de travail correspond au degré estimé de réussite (adéquation entre travail et réussite) et ceux pour qui cela ne coïncide pas (désadéquation entre travail et réussite) et distingue finalement cinq grandes figures.

Dans les figures de l'adéquation, on trouve le « bosseur », le « fumiste » et l'élève « moyen ». Ce sont les trois figures les plus rares dans cette enquête. Le bosseur obtient des résultats à la hauteur de son travail. Il est caractérisé par l'organisation de son travail plus que par le temps qu'il y passe. Il organise son temps en fonction du volume de travail. Pour lui, le travail scolaire implique une gestion des loisirs, la quantité de temps libre fluctuant en fonction du temps semi-scolaire nécessaire à de bons résultats. L'adéquation travail-réussite renforce chez lui le sentiment de faire ce qu'il convient de faire, quand il convient de le faire. Dans le cas où ses résultats lui permettent d'envisager un parcours d'excellence, il sait particulièrement bien instrumentaliser son effort. En somme, le bosseur use du temps alloué comme d'un capital à faire fructifier. Le fumiste est une figure d'adéquation travail-réussite, mais il en est le parfait contraire du bosseur. En effet, le fumiste se caractérise par un échec à la hauteur de l'absence d'efforts. S'il est convaincu de la nécessité de travailler pour réussir, il n'a intégré la nécessité de s'organiser que sur un « mode imaginaire » fait de projets irréels. Il planifie sur un temps qu'il ne maîtrise pas. Il est même plus focalisé sur le passé, utilisant et ré-utilisant ses acquis antérieurs, des cours et des devoirs déjà faits. Ses lacunes accumulées le poussent à fantasmer « la brusque abolition d'un parcours antérieur difficile, dans une soudaine remise à zéro des compteurs scolaires » (p. 224). Son intériorisation de l'échec et son rêve de maîtrise le poussent dans les retranchements d'un temps quasi magico-religieux où la *tabula rasa* l'emporte sur le cumul expérienciel. L'élève « moyen », en tant que figure centrale s'analyse à partir des autres figures, aussi le présenterons nous à la suite des deux prochaines.

Dans les figures de la désadéquation, se trouve le « touriste ». Ce terme renferme deux sortes d'élèves. Il est bien entendu question de donner l'impression de réussir sans effort, mais tandis que l'un cherche à se distinguer, l'autre n'est que « le produit d'un système scolaire dérégulé ». Nous n'aborderons pas ce deuxième type car il est une figure

transitoire. Le touriste évoqué ici renvoie au souci de distinction du lycéen des bonnes classes qui « se balade ». Mais c'est avant tout une illusion puisqu'il travaille beaucoup, cependant, « sa bonne maîtrise du système lui permet de rentabiliser au mieux ses efforts » (p. 225). Pour lui, le temps est un objet de distinction comme un autre. Un capital qu'il s'agit de n'utiliser qu'à des fins hédonistes, le travail symbolisant le labeur. Comme le précise l'auteure, il s'agit de « donner l'air de ne pas transpirer au travail » (ibid.). La seconde figure de la désadéquation est celle du « forçat » et est parmi les plus courante des élèves de milieu populaire. Souvent, mauvais élève, il conjugue « acharnement au travail et écrasement subjectif devant une réussite qui n'est pas proportionnelle » (p. 230) et incarne de ce fait l'injustice du système qui ne récompense pas le travail. Il se sent débordé par un temps semi-scolaire qui occupe tout le temps non scolaire (hors temps physiologique). Il peine à organiser sont temps, est irrégulier dans le travail et lorsqu'il s'organise c'est sur le modèle institutionnel. Faute de pouvoir maîtriser son temps, il s'appuie sur le temps institutionnel qu'il substitue à son temps privé.

Enfin l'élève « moyen » est une figure de l'adéquation : à travail moyen, résultats moyens. Cela ne permet ni trop d'optimisme, ni trop de pessimisme. « Confortablement installé dans le creux de la courbe de gauss, l'adéquation qu'il réalise entre travail et réussite est, malgré les apparences, toujours fragile et instable » (p. 236).

Au vu de la typologie présentée, il semblerait logique que nous ne retrouvions que des « touristes » ou des « bosseurs » dans notre population. Pourtant, Daverne et Dutercq (2013) amènent quelques nuances et développent un profil qui se rapproche du « forçat » du fait d'un investissement « soutenu, intense et parfois excessif » (p. 63) dans le temps semi-scolaire, mais qui s'en distingue par ses bons résultats scolaires. Selon les auteurs le milieu d'origine de ses élèves ainsi que « leur sens de l'effort » les rapproche de l'archétype du boursier. Ils notent néanmoins un point commun à ces trois profils, la non-spécialisation qui doit « laisser du temps pour envisager sereinement l'avenir professionnel » (p. 26).

Le temps des lycéens est, comme nous l'avons vu, pour une grande part agrégé à une expérience qui s'inscrit à la fois dans l'éthos temporel et le temps institutionnel. Il reste cependant que leur expérience de l'avenir ou plus exactement leur expérience de la représentation de l'avenir se construit à travers l'information à laquelle ils peuvent

accéder. Or de la même façon que leur expérience se caractérise par l'établissement dans lequel ils sont scolarisés, celui-ci fonde aussi les représentations de l'avenir. C'est, dans une certaine mesure, ce que met en évidence l'étude de Draelants (2013) sur la construction des aspirations[12]. L'auteur montre que le type d'établissement influe sur les aspirations à poursuivre des études supérieures. Il décrit ainsi trois types de rapport à l'information concernant l'orientation, basés sur les pratiques dans l'établissement. Le « service minimum » est une information rare et correspond donc à des ressources limitées. Une logique qui se retrouve plus souvent dans les établissements qui proposent de l'enseignement technique qualifiant ou du technique de transition et très rarement dans des établissements qui proposent de l'enseignement général. Le « libre-service » correspond à la mise à disposition d'un grand nombre d'informations sans accompagnement. Une logique de responsabilisation qui ne correspond pas à un type d'établissement en particulier, mais à tous. Enfin, la « mobilisation » combine ressources abondantes et engagement important de la part de l'établissement pour informer les élèves. Cette logique est surtout présente dans les établissements forcément plus concernés par la transition avec le supérieur, dans la mesure où la part du général est importante dans la structure de l'offre. Ce sont souvent de grands établissements situés en zones urbaines qui scolarisent en moyenne des élèves issus de quartiers socialement plus favorisés que les autres établissements. On y trouve aussi moins d'élèves qui ont redoublé.

Cette typologie des logiques d'information renvoie à la dimension du « savoir », que l'auteur articule à celle du « vouloir » (conception qu'a l'équipe pédagogique de la transition du secondaire au supérieur) et celle du « pouvoir » qui correspond à la capacité des élèves à construire des aspirations « effectives ». Cette dernière dimension est particulièrement éclairante sur la construction du rapport au temps. En effet, alors que « certains établissements invitent les élèves à construire leur projet, à tester leurs centres d'intérêt, l'idée étant de guider l'élève vers le type d'étude qui lui convient », d'autres font « évoluer leurs modes d'évaluation et manières d'enseigner, l'idée étant plutôt de pousser les élèves vers l'excellence, de se calquer sur le modèle pédagogique et les exigences universitaires ». Ces derniers établissements n'hésitent pas à dépasser les programmes, user de curriculums enrichis, proposer des options rares et élitistes qui

12 L'étude est fondée sur les aspirations après ce qui correspond au baccalauréat en Belgique.

« visent à socialiser de manière anticipée les élèves à l'enseignement supérieur, en prenant comme point de mire l'université ».

Bien que cette recherche ait été menée en Belgique francophone, l'analyse est tout à fait pertinente sur le modèle français, elle montre clairement ce que le temps institutionnel rétrocède aux élèves en matière de représentation de l'avenir et d'anticipation.

Dans les études présentées, le projet, impulsé par la famille ou l'institution scolaire, prend une place assez importante dans l'expérience lycéenne, pourtant il n'est pas avéré que le projet soit réellement l'apanage des lycéens.

## 3.4 le non-projet des lycéens

Le temps du lycée, du fait de l'âge et de la situation de dépendance, est pour la plupart des élèves un temps sans réel projet. Pour Barrère (1997), il opère plus comme « un dissolvant des faux projets adolescents que comme lieu de construction des projets futurs » (p. 148). Le baccalauréat est devenu un objectif, une étape vers un diplôme supérieur qui préservera du chômage. Il est ce que l'auteure appelle un projet « minimal ». Mais ce projet aussi minimal soit-il, est porteur d'ambitions, elles-mêmes corrélées à l'origine sociale et scolaire (PCS des parents, résultats scolaires, série du baccalauréat). La hiérarchie des filières pousse à une hiérarchie des ambitions. Et paradoxalement ce sont aussi les plus ambitieux qui semblent avoir le moins de projet. Le projet est davantage « l'apanage de ceux qui ont le moins de ressources pour le mener à bien, qu'ils soient dans le moins bon lycée, la moins bonne section, ou qu'ils aient les moins bons résultats, les critères se combinant entre eux » (p. 148). Finalement, le fait de ne pas avoir de projet professionnel semble définir en creux un ensemble de possibles qui ne nécessitent pas de choisir : un avenir ouvert défini par ce qu'octroie la réussite scolaire.

Le projet au lycée n'est donc pas une nécessité partagée par tous et n'est pas non plus de même type pour tous. C'est ce que montre Dubet dès 1973. Bien qu'elle corresponde à une époque où la proportion et les caractéristiques des bacheliers et des étudiants soient très différentes d'aujourd'hui, cette étude sur les « projets de mobilité » reste d'actualité. Outre les transformations structurelles et les mutations sociétales, le processus qui

conduit à la projection demeure identique. La validité contemporaine de l'étude tient au fait qu'elle atteste de la pluralité du type de projection des élèves et de la possibilité pour ces derniers de passer de l'un à l'autre et montre que la conception même de l'avenir s'entend comme une construction sociale qui peut varier au gré de l'existence.

La notion de projet que l'auteur utilise n'a que peu à voir avec celle que nous avons précisée en début de chapitre. C'est davantage une « production d'images de statuts que l'individu souhaite atteindre » (Dubet, 1973, p. 225). Cependant, la distinction entre, d'une part, le « projet de mobilité » (projet à court terme) et, d'autre part, le « projet d'adulte » (projet à long terme), est intéressante en ce qu'elle isole la dimension scolaire (à partir de laquelle la prévision se construit et envisage une situation professionnelle), de la dimension culturelle qui s'appuie sur les buts et les valeurs de l'adolescent et « engage une perception du temps, une capacité à se projeter qui varie selon que la situation de travail [l'école] engage ou non cet avenir » (p. 226). L'auteur détermine ainsi trois catégories de projet qui se rapprochent de celles déjà vues.

Tout d'abord, l'« absence de projet » évoque un dénuement de perspectives d'avenir ou au contraire d'une abondance de projets qui ne tiennent pas compte du réel. On ne peut pas réellement parler d'un projet tel que défini plus haut, dans la mesure où l'élève ne met rien en œuvre pour parvenir à son but. L'auteur parle dans ce cas d'une vie « au jour le jour » (p. 226) qui rappelle l'*éthos* précaire. À cette même catégorie, l'auteur intègre le « projet utopique » : une abondance de projets qui se situent plus près de l'imaginaire que de la réalité. Ces deux types de projet sont fortement liés aux catégories les plus défavorisées. Ils rejoignent de près le « fataliste » et le type volitif formel voire le mode « imaginaire » et les aspirations « « rêvées ».

Le « projet réaliste » recouvre deux niveaux de mobilité. L'un est « logique » parce qu'il s'inscrit dans une perspective de « mobilité raisonnable, facilement réalisable » (p. 227). L'autre est « optimiste » parce qu'il induit une forte confiance dans ses capacités et dans le système pour assurer un projet de mobilité plus audacieux. Cependant, ce second niveau est une anticipation très déterminée puisque les porteurs de ce type de projet se donnent les moyens de parvenir à leurs fins même si pour l'auteur les chances de réussite sont limitées. C'est par exemple le cas des réussites paradoxales.

Enfin, le « projet différent » vise des perspectives qui sortent des chemins tracés. Il peut tout à fait être « réaliste ». C'est surtout sa dimension conflictuelle qui est importante.

Le projet s'oppose au projet familial à l'instar des « héritiers déshérités» (Daverne, 2003).

Ces deux derniers types de projets (réaliste ou différent) témoignent de l'engagement dans la conquête. On ne peut y raccrocher précisément l'« étapiste », le « continuiste » ou le « possibiliste » qui sont tous trois dans une perspective de conquête face à l'avenir (Mercure, 1995). Le fait de la conquête nous renseigne sur des dispositions à structurer les pratiques autour d'un projet à moyen ou long terme.

À ces premières catégories sont associés quatre modes « d'adaptation sociale », soit des modes d'association à plus ou moins long terme, chacun reflétant un rapport au temps.

La « satisfaction » est déterminée par le passage d'un projet « réaliste » à court terme à un même type de projet mais à long terme. Ces jeunes, très souvent issus des classes supérieures, donnent un sens à leur activité et élaborent des projets. Ils s'assurent « une organisation régulière du temps de loisir et de travail » (p. 232).

Le « conflit » est sans doute le mode le moins renseigné. Il se caractérise par l'élaboration d'un projet différent inhérent à un élargissement de la vision de l'univers social, et peut aboutir à « la remise en cause du système ou du moins sur la conscience de son rôle sur la situation personnelle et l'avenir » (p. 232). Le mode d conflit est celui de consommateurs de loisirs « sérieux » et « intellectuels », des jeunes d'un niveau culturel assez élevé qui cherchent à contrôler leur situation.

L'«évasionnisme » qui caractérise la plus grande partie de l'échantillon à l'époque, désigne le passage d'un projet « réaliste » à court terme à « l'absence de projet », soit une absence d'aspirations. Ce qui amène à un surinvestissement des espaces extrascolaires où l'on peut vivre la « vraie vie », celle de la culture juvénile. La situation vécue comme une contrainte les amène à une forme de démission et d'abandon de la perspective de « conquête » au profit d'un présentisme.

Enfin, l'« apathie » qui est une « absence de projet » à court terme comme à long terme s'observe principalement chez les publics les plus marginalisés.

L'auteur rejoint les analyses déjà exposées puisque là encore les divers modes d'adaptation sociale se fondent sur la situation de travail des jeunes, déterminée en grande partie par l'appartenance de classe. « Celle-ci influe à deux niveaux, en déterminant les situations de travail possibles et en proposant un ensemble de valeurs et d'aspirations original » (p. 240).

Le recours au projet apparaît finalement aussi abusif dans son utilisation que paradoxal dans son injonction. Abusif parce que le terme est utilisé pour définir des modes, des figures, des conceptions et de représentation de l'anticipation diverses et variés. Et paradoxal parce qu'en imposant de choisir à ceux qui n'ont pas le choix, « la rhétorique institutionnelle du projet demande aux vaincus de se concevoir comme les auteurs de leur échec » (Dubet, Martuccelli, 1996).

Nous retiendrons de la notion de projet utilisée dans le cadre scolaire qu'on ne peut réellement en parler sans le définir plus précisément. Nous adopterons donc pour la suite l'idée que le projet est une forme rationnelle de planification qui vise un avenir souhaité (*poesis*) et implique de transformer les éléments qui fondent la situation présente en orientant l'action vers le futur au regard des chances de le faire advenir (*praxis*).

Il n'en reste pas moins que l'accroissement continu des effectifs des bacheliers, la complexité des formations supérieures, la diversité des règles d'admission, le poids croissant des diplômes dans l'avenir professionnel, la rupture enfin avec l'univers scolaire et familial antérieur font du bac un moment décisif de la construction des trajectoires de vie modernes » (Berthelot, 1993, p. 126). Alors que leur projet soit parfaitement déterminé, en cours de construction, flou ou même absent, les lycéens, confrontés à l'incertitude de la société du risque, doivent intégrer l'anticipation (voire la stratégie) à leur expérience, en se dotant des meilleurs atouts pour l'avenir. Dans cette course où la concurrence pour les meilleures places s'accroit aussi vite que le nombre prétendants augmente, les moins bien dotés en capitaux sont enjoints à recourir au projet plus vite que ceux qui ont les ressources suffisantes pour se sentir en sécurité. C'est là tout « le paradoxe du projet » (Dubet et Martuccelli, 1996) que nous notions plus haut : demander de choisir plus tôt à ceux qui ont le moins de choix, quand ceux qui en ont le plus repoussent l'injonction à choisir.

Il apparaît donc que si l'usage du temps scolaire varie selon la représentation de l'avenir, il est aussi fonction de la distance entre l'*éthos* temporel de classe et l'*éthos* temporel scolaire. C'est ce que Verret (1974) souligne en affirmant que plus la situation de classe inclut la pratique scolaire, plus l'*éthos* temporel de classe tend à intégrer l'éthos temporel scolaire. Selon l'auteur, la confrontation de ces deux *éthos* « donne lieu à tout un jeu de

traductions, de transpositions, d'interprétations et de réinterprétations mutuelles et donnent lieu à un processus d'acculturation d'où chacun sort transformé, même si la dissymétrie des cultures, toujours impliquée dans l'acculturation scolaire tant que la scolarisation s'accomplit dans les formes de domination de classe, assigne à l'échange culturel une latéralité irréductible » (p. 244). Ainsi, l'expérience du temps scolaire s'inscrit à la fois dans l'expérience du temps dans la famille et dans « l'expérience scolaire » des élèves, c'est-à-dire comme « la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62). Cette expérience est par ailleurs fondamentalement diachronique puisqu'elle évolue au fil de l'âge et de la position scolaire. On peut alors parler d'un cumul expérienciel où le passé est « considéré comme un facteur de détermination de l'expérience » (p. 66) et l'avenir repose sur des objectifs plus ou moins précis.

L'élève est en définitive soumis à une acculturation assez longue et fortement planifiée qui entraîne des changements plus ou moins profonds dans son propre rapport au temps. Pour l'élève dont l'*éthos* temporel est en tout très proche de celui de l'école, comme celui des cadres et professions intellectuelles supérieures, les changements sont mineurs du fait même de la proximité des temporalités. Au contraire, le rapport au temps de l'élève construit dans une socialisation moins méthodique (ouvriers et employés), est davantage affecté par la distance entre les temporalités familiales et scolaires qui vont de pair avec un niveau de capital informationnel tout aussi limité que le champ des possibles qui lui est offert. Dans le cas des classes intermédiaires, l'échange sera assez équilibré pour permettre à l'élève d'influencer le rythme scolaire tout en intégrant les exigences temporelles du métier d'élève. Ces éléments se conjuguent par ailleurs à un effet établissement qui participe activement des représentations que les élèves se font de leur avenir. L'ensemble de ces déterminants constitue les grands traits de la socialisation temporelle primaire et fonde en ce sens les prémices à la socialisation temporelle secondaire.

# 4 Les matrices disciplinaires dans l'enseignement supérieur : espace de socialisation secondaire

Dans une certaine mesure, l'entrée dans le supérieur sonne la fin de la socialisation temporelle primaire -tout en continuant à être un point de référence - et fonde les prémices de la socialisation secondaire.

Penser l'enseignement supérieur comme une socialisation secondaire -soit « l'intériorisation de " sous-mondes " institutionnels ou fondés sur des institutions » (Berger et Luckmann, 1966, p. 236) - inscrit cette recherche dans un parti pris socioconstructiviste. Cette nouvelle socialisation s'accompagne d'une identification subjective à ce que Berger et Luckmann appellent « sous-monde » qui correspond à des réalités partielles en contraste au « monde de base » acquis au cours de la socialisation primaire. Les matrices disciplinaires de l'enseignement supérieur ne sont en ce sens pas uniquement des formes pédagogiques, elles forment aussi des manières d'étudier qui peuvent agir comme des structures structurantes à plus long terme.

## 4.1 Les « manières » d'étudier : le temps comme complice, l'avenir comme condition

L'enseignement implique de nouvelles formes de temporalité qui semblent davantage tenir de « la manière », c'est-à-dire du style de travail universitaire et du style d'existence que produisent les types d'études (Lahire, 1997). On retrouve dans cette perspective, la triple distinction : filière sélective/non sélective ; forme universitaire/ non universitaire ; court professionnel/long général. Mais cela ne suffit pas à expliquer les « manières d'étudier ». Pour ce faire, il faut se résoudre à opposer les filières selon des critères qui déterminent ces manières. Les six lignes de clivage proposées par Lahire et son équipe (1997), nous semblent tout à fait pertinentes pour définir ces manières d'étudier et appréhender les cultures temporelles propres aux filières de l'enseignement supérieur.

La première ligne de clivage, fondée sur l'origine sociale des étudiants, oppose les études « populaires » aux études « bourgeoises ». La hiérarchie sociale des formations du supérieur n'a été que peu modifiée ces quinze dernières années. On retrouve dans les résultats de la dernière enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE, 2010) des chiffres assez proches de ceux de 1994 - qui ont constitué la base du travail de Lahire et al. - où enfants de cadres et d'ouvriers s'opposent dans leur choix. Les premiers représentent respectivement 49% et 48% des effectifs de santé (médecine et pharmacie) et CPGE quand les seconds sont 9.5% et 8% dans les mêmes filières. Inversement dans les filières courtes et professionnalisantes de type STS (sections de techniciens supérieurs), les premiers représentent un peu moins de 16% de la population et les seconds 30%. Cela ne signifie pas que l'origine sociale soit le facteur premier de l'orientation, car tous les enfants de cadre ne sont pas en CPGE ou en médecine. Le premier élément est sans aucun doute le niveau scolaire qui ouvre ou ferme l'avenir par l'univers des possibles qu'il limite. Cependant, Daverne et Dutercq (2013) observent « un élargissement du vivier » des aspirants aux filières d'excellence. En effet, entre les deux enquêtes de l'OVE (1994-2010), on assiste à une légère diminution des enfants de cadre (entre 1 et 2 points) au profit de ceux des professions intermédiaires. Ce qui corrobore l'investissement important des classes moyennes supérieures dans la scolarité de leurs enfants et un niveau de planification « systématique » qui inscrit durablement une matrice dispositionnelle des études longues.

Une deuxième ligne de clivage oppose les études courtes et professionnalisantes aux études longues et généralistes. Outre le niveau post-baccalauréat que permet d'atteindre chaque type d'études et donc l'horizon temporel qui lui est inhérent, le niveau d'études visé est toujours plus important dans les filières « bourgeoises ». S'ajoute à l'avenir que dessine chaque type d'études, un effet du niveau scolaire atteint sur l'horizon temporel, qu'avaient déjà noté Chevallier, Landrier et Nakhili (2009) quand ils précisaient que les 15% de bacheliers qui envisageaient un doctorat, étaient aussi les meilleurs élèves.

Une troisième opposition concerne les études tournées vers le monde économique et social et celles aux enjeux purement scolaires. Cette dichotomie se traduit surtout dans les pratiques de lecture. Les premiers dans des filières en lien avec la réalité (droit, économie, gestion ou les STS du tertiaire) lisent l'utile et l'actualité tandis que les seconds s'inscrivent dans un « monde atemporel » de la culture littéraire ou scientifique (Lahire, 1997, p. 159). Moins intéressante pour notre travail, cette dichotomie permet

tout de même de distinguer la culture de l'homme cultivé ; cela dans une acception scolaire qui semble s'appuyer sur la culture dominante de la population principale de la filière. Il est alors pertinent de situer la culture d'une filière en fonction de la population qui domine au moins les effectifs et donc de subodorer le poids des temporalités à travers les jeux d'appartenance sociale.

La quatrième ligne de clivage distingue les études à fort encadrement et faible effectif (filières secondarisées : CPGE ; IUT, STS) de celles à faible encadrement et gros effectif. Dans le premier cas, les étudiants sont « conduits par l'institution » (p. 159). Leurs connaissances sont constamment évaluées, leur travail scolaire se fait essentiellement *in situ,* sauf pour les étudiants de CPGE pour qui le travail est continu. Dans le second cas, le travail est laissé à l'appréciation des étudiants et n'est que peu évalué (examens deux fois par an). Cette distinction amène à imaginer une forme de discipline temporelle liée au cadre temporel propre au type d'études. Dans le cas des études à fort encadrement et faible effectif, la discipline temporelle est imposée par un cadre coercitif très proche de celui du secondaire (appels de présence, emploi du temps plein strict, sanctions...), au contraire celles qui sont à faible encadrement et gros effectif s'apparentent à une « anomie temporelle » (Millet, 2003).

La cinquième ligne de clivage, qui oppose fort et faible degré de renoncement, renforce la dimension de l'implication dans les études. Ici, on s'attache à la dimension ascétique. Outre le temps provisionnel et les disparités d'emploi du temps, l'ascétisme exprime à la fois le renoncement et la rationalisation du temps. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question qui suggère une autre forme de discipline temporelle que celle induite par le temps institutionnel.

Enfin, la dernière opposition se rapporte à la nature des études : les formations scientifiques et techniques sont opposées aux formations littéraires en général (droit, Lettres, sciences humaines et sociales). Au-delà du caractère disciplinaire, c'est la gestion du temps des étudiants qui est intéressante, cela à un double niveau. Tout d'abord, le niveau de planification du travail personnel, faible pour les premières et plus important pour les secondes. Ensuite, le type de pratiques de loisirs nous renseigne sur la recherche de rentabilité du temps libéré par les études. Les premiers font plus usage des loisirs ludiques, tandis que les seconds usent de loisirs « sérieux et cultivés » (p. 160). Cette distinction renvoie aux activités « loisirs - détente » et aux activités

« investissements » de Perrot (1988). L'auteur distingue les activités selon leur fonction. Les premières correspondent à l'oisiveté que nous avons évoqué avec Grossin (1972). Les secondes s'inscrivent dans une perspective de rentabilité du temps accordé aux loisirs.

Grignon et Gruel (1999) soulignent de leur côté un niveau d'exigence inégale dans la sélection qu'opèrent les filières. Le point de vue des auteurs rejoint ce que nous avons déjà évoqué, à savoir que « le point d'entrée dans l'enseignement supérieur dépend étroitement du point de sortie de l'enseignement secondaire » (p. 127). Effectivement si l'on se réfère aux résultats obtenus au baccalauréat, à l'âge d'obtention et à la série, on observe une forte attractivité des filières d'excellence (« études bourgeoises » à « fort encadrement pédagogique et faible effectif »).

Millet (2003) considère quant à lui le « caractère inégalement sélectif et prestigieux du cursus d'études suivi [et] l'inégal rattachement de l'avenir professionnel au présent des études » (p. 54), qui fondent une manière d'étudier. Le premier trait renvoie à un ensemble de possibles, un avenir ouvert. Le cas de la filière santé est intéressant puisqu'elle « élimine », par un concours dès la fin de la première année, l'ensemble des étudiants qui sont au-delà du *numerus clausus* fixé nationalement. De sorte que, ceux qui sont acceptés voient diminuer la dimension anxiogène de l'avenir incertain. Le second trait considère la distance entre l'action présente et ce qu'elle augure. Ainsi, une formation, dont le présent détermine l'avenir par le biais d'un projet professionnel précis, rend plus acceptables le présent et la définition de l'avenir, c'est le cas des formations de la santé. À l'inverse, une distance trop importante rend l'avenir flou, car les perspectives le sont tout autant, c'est le cas des sciences sociales.

L'étudiant en médecine travaille donc à devenir, sans avoir à chercher quoi devenir. Il lui reste à définir le corps de métier dont le prestige suit la rareté des postes. À l'opposé la filière sociologie, ni sélective, ni professionnalisante, ni prestigieuse favorise « l'expression d'une diversité des attentes tant scolaires que professionnelles chez un public déjà disparate sous l'angle du passé social et scolaire » (p. 59). Cela amène ces étudiants à « attendre et voir venir » et même à désaffecter les études. L'auteur conclut sur cet aspect à une forte homogénéité scolaire et sociale des étudiants de santé (après le concours) et une forte hétérogénéité en sociologie. Les CPGE ne peuvent faire l'objet d'une telle catégorisation sans considérer les filières (sciences, Lettres, économie) qui

n’ouvrent pas les mêmes horizons. Si la science ou l’économie promettent à la quasi totalité des étudiants une place en école, les Lettres sont à l’inverse une promesse de revenir sur les « bancs de la fac », tant le nombre de places offertes est limité. De la sorte que, dans le cas des CPGE ce n’est pas la filière qui rattacherait le présent à l’avenir mais la voie, même si le passage par une khâgne (CPGE Lettres) autorise, comme nous le verrons, une certaine confiance en l'avenir.

Le degré d'obligation d'éloignement du domicile familial révèle une autre ligne de clivage entre les filières accessibles dans les petites villes et celles qui sont surreprésentées dans les grandes métropoles. Les disparités de l'offre (filière, prestige de l'établissement, etc.) impliquent dans certains cas de penser l'orientation en matière de ressources économiques disponibles. Or « les coûts liés à la poursuite d'études éloignées font très probablement l'objet d'évaluations inégales selon les catégories sociales : échelles des distances, perception de l'éloignement, seuil de distance à partir duquel une distance devient un obstacle » (p. 129). Selon Lemaire et Papon (2009), c'est l'origine géographique de l'étudiant qui influence la mobilité. Plus l'offre est importante dans sa ville, moins sa mobilité sera nécessaire. Ensuite, c'est bien entendu l'orientation qui favorise la mobilité -les filières sélectives en tête - même si le niveau d'études distingue « une mobilité de proximité à l'entrée dans l'enseignement supérieur » et un taux de mobilité plus important pour les étudiants issus des filières courtes qui poursuivent leurs études (IUT, CPGE). (Zilloniz, 2011). La mention semble aussi avoir une influence sur la mobilité, puisque plus la mention est élevée, plus la probabilité de mobilité est importante (Ibid.). Le niveau d'exigence de mobilité varie donc selon l'origine géographique de l'étudiant, laquelle détermine l'offre et son niveau de sortie du secondaire. Les filières d'excellence et les établissements les plus prestigieux sont concentrés dans les grandes villes, Paris et sa région, là à où se concentrent aussi les classes supérieures et les hauts revenus. La richesse de l'offre détermine aussi les « liens d'exclusivité », favorisant ainsi la perspective de « conquête » et les modes d'anticipation « opératoires » de ceux qui vivent là où l'offre est la plus importante. D'autre part, le niveau de sortie du secondaire ouvrant l'univers des possibles rend envisageables les filières et les établissements les plus prestigieux qui nécessitent une mobilité des meilleurs élèves de province ou des petites villes. En cela, la mobilité suit le niveau « d'aspiration effectif ».

### 4.1.1 Un clivage temporel entre les filières

La dimension provisionnelle du temps qui est sans aucun doute la plus étudiée dans l'enseignement supérieur, traduit une part non négligeable de l'utilisation et l'organisation du temps des études. Bien que l'on puisse lui adresser toutes les critiques dévolues à un budget-temps, elle permet de mettre en avant les différences dans l'usage des temps sociaux et de fixer ainsi les grandes caractéristiques des différents types d'études supérieures.

#### *4.1.1.1 le temps de travail des étudiants*

Le premier, sans doute le plus important parce qu'il est le temps pivot des étudiants, est la durée du temps de travail. Le nombre d'heures de cours des inscrits en niveau licence est un très bon indicateur, puisqu'il permet de mesurer le temps laissé à la responsabilité des étudiants : 32h en CPGE ; 28h en STS, 27h en IUT, 15h en santé et 15h en Lettres, SHS et dans une grande partie des licences. Le temps de travail prend en compte le temps de présence mais aussi le temps de travail personnel qui tous deux varient selon les études.

La première ligne de clivage oppose filières « bourgeoises » et « populaires » (sélectives et non sélectives). Par leur organisation pédagogique (modalités d'évaluation, concurrence) les filières exigent des niveaux de travail personnel très différents. À l'université (filières non sélectives), les étudiants gèrent une implication au semestre (voire à l'année) qu'ils conduisent seuls. Cette modalité d'évaluation amène à un travail « brutal » puisqu'une seule note décide de la suite (Lahire, 1997), et inscrit l'étudiant dans un temps cyclique annuel -les épreuves étant regroupées à deux moments dans l'année - où le temps de travail est condensé sur les jours qui précèdent l'examen. Au contraire, les filières sélectives imposent un travail hebdomadaire par la régularité des évaluations, ce qui permet une organisation du temps et implique plus de discipline temporelle. D'autre part, les « études bourgeoises » favorisent une concurrence par le nombre de places qu'impliquent les concours (CPGE) ou la sélection à l'issue de la première année (Santé, Pharmacie). Ainsi, le temps de travail personnel s'étend de 32 heures en santé et 27 heures en CPGE, à 14 heures en SHS, 12 heures en IUT ou 10 heures en STS.

Paivandi (2011) à partir du temps contraint et du temps personnel d'études des étudiants identifie cinq « rythmes studieux » et montre que la distinction qu'avait établie Lahire reste valide 20 ans plus tard, même si elle distingue de son côté les étudiants de l'université selon les disciplines. Le groupe au « rythme surchargé » cumule beaucoup d'heures de cours avec un gros travail personnel (CPGE, école architecture). Le groupe au « rythme très encadré » a un nombre important d'heures de cours mais un moindre temps de travail personnel (STS, IUT). Le groupe au « rythme peu encadré » a peu de cours mais beaucoup de travail personnel (santé, pharmacie). Le groupe au « rythme équilibré » a autant d'heures de cours que de temps de travail personnel (sciences, droit). Le groupe au « rythme modéré » a peu d'heures de cours et de travail personnel (Lettres, SHS). L'auteur note en outre que le temps studieux varie au sein même des filières. Ce qui suggère que « le métier d'étudiant n'est pas exercé de la même manière selon le type et le niveau d'études, la situation personnelle et l'investissement studieux » (p. 170). C'est aussi ce que révèle la ligne de clivage sur le degré de renoncement vu plus haut.

#### *4.1.1.2 L'ascétisme : vertu ou soumission*

Nous regrouperons sous cette notion l'ensemble des attitudes liées aux exigences de la filière telles que l'assiduité, l'organisation du temps de travail personnel, l'organisation stricte du temps, le respect scrupuleux de l'emploi du temps fixé, la tolérance à l'égard des activités concurrentes.

L'assiduité est très logiquement corrélée aux filières. Celles à « fort encadrement et faible effectif », qui suivent l'organisation de l'enseignement secondaire, limitent l'absentéisme par un contrôle des présences et un emploi du temps assez dense. Alors que celles à « faible encadrement et fort effectif », par l'impossibilité à vérifier les présences en amphithéâtre et des emplois du temps à trous rendent l'absentéisme envisageable. Tandis qu'en CPGE, ils sont 93,2% à ne jamais manquer les cours ou de façon très exceptionnelle, ils ne sont que 69,4% en Lettres et en SHS. Un cadre temporel plein, stricte et coercitif favorise l'assiduité ou tout du moins limite l'absentéisme. Mais l'assiduité ne repose pas que sur un niveau de contrainte pédagogique, il est aussi fortement lié au niveau des ressources et à leur provenance.

La nécessité de travailler due à la décohabitation ou plus simplement au manque de ressources parentales contribue à un absentéisme contraint. Au sein de l'université, c'est

dans les filières SHS et STAPS que l'on compte le plus d'étudiants exerçant une activité rémunérée sans rapport avec les études (35% et 36%) et la santé celles qui en comptent le moins (15%). Cet écart s'explique à la fois par le niveau de contrainte et par l'origine sociale des étudiants dans chaque filière même si un « effet bourse » vient modérer cette observation attendu que les boursiers de l'enseignement supérieur sont moins nombreux du fait de l'obligation d'assiduité qui leur ait faite (Giret, 2011).

Le niveau d'envahissement et de saturation de l'emploi du temps se répercute différemment sur le temps de repos et de loisirs en fonction des filières. Ainsi, en distinguant le travail personnel de la semaine de celui du week-end, qui implique plus de renoncement, on observe de fortes distinctions. Le plus fort degré de renoncement revient aux étudiants de santé (21h dans la semaine et 10h le week-end) et de CPGE (16h dans la semaine et 8h le week-end). La discipline temporelle dont font preuve les « étudiants du week-end » fait figure d'une forte propension à l'ascétisme. Cependant, il faut référer ce temps de travail personnel au temps de cours pour avoir un volume horaire de « temps contraint » par les études. Les préparationnaires cumulent 57h de travail hebdomadaire (cours et travail personnel) et les étudiants de santé 49h. En IUT ou STS, ils travaillent 41h et 40h (12h et 10h chez eux et peu ou pas le week-end). Enfin en licence, on compte 33h en moyenne.

Une masse horaire hebdomadaire importante implique aussi de plus longues journées. Il existe alors deux temps qui permettent cet allongement, celui du matin avant le début des cours et celui du soir après les cours. Grignon et Gruel (1999) opposent les travailleurs du matin, qui se lèvent tôt pour bénéficier des vertus du travail matinal, aux travailleurs du soir et montrent que les étudiants de CPGE et de médecine sont ceux qui ont le plus de chances de travailler tôt le matin (avant 8h00). C'est aussi le cas des étudiants ayant obtenu une mention au baccalauréat. Ceux qui étudient à Paris ou en région parisienne ont quant à eux plus enclins à travailler tard le soir (après 22h00). Pour Lahire et son équipe, le travail du soir est davantage lié au volume horaire et donc particulièrement important en CPGE.

On retrouve cette logique ascétique qui empiète sur le temps de sommeil dans la rigueur de l'emploi du temps. En effet, plus le temps de travail est important, plus la planification s'impose. Et cela d'autant plus que la réussite dépend du travail réalisé en dehors du temps encadré. Aussi, « ne pas se fixer des étapes, ne pas marquer des temps

pour prendre la mesure de la progression ou du retard, c'est prendre le risque de ne pas voir le temps passer et de n'avoir plus aucune prise sur lui » (Lahire, 1997, p. 46). Cette discipline temporelle est l'apanage des filières bourgeoises et des étudiants à mention. Et *de facto* ce sont les plus organisés qui sont le plus scrupuleux. Ainsi, les étudiants de CPGE sont les plus nombreux à organiser scrupuleusement leur temps et à le respecter tout aussi scrupuleusement, tandis qu'à l'opposé les STS et IUT qui n'ont que peu d'heure de travail personnel sont aussi les moins scrupuleux.

Un volume horaire important ne nécessite pas simplement une organisation plus importante, elle implique aussi une moindre tolérance aux activités concurrentes (Grignon et Gruel, 1999) et un haut degré de renoncement (Lahire 1997). Les études exigeantes (volume horaire important, sélection) n'autorisent que peu d'activités concurrentes tandis qu'à l'opposé les études les plus tolérantes (rythme modéré et moindre encadrement) ont un degré de renoncement beaucoup moins élevé. De façon générale, cette même exigence entraîne une forme de rationalisation du temps visant à l'efficience temporelle. Les étudiants de ces filières prennent par exemple plus souvent leurs repas (midi et soir) au restaurant universitaire ou au self de l'établissement (Grigon, 2003), ce qui économise le temps de préparation à ceux qui devraient sinon cuisiner. Enfin, outre le contenu des loisirs, le degré de renoncement aux activités est toujours plus important dans ces mêmes filières.

Globalement, « être un étudiant ascète semble être un choix volontaire à l'Université, alors que dans les CPGE, IUT ou STS l'on tend à imposer une pédagogie plus contraignante et un encadrement empêchant les relâchements » (Paivandi, 2011, p. 172). Toutefois, les ressources de la famille viennent atténuer ou compenser les sacrifices qu'imposent les filières exigeantes, « elles rendent les vies studieuses moins ascétiques et plus faciles » (Grignon et Gruel, 1999, p. 173).

Bien que leur âge les invite à construire toujours plus d'indépendance, certains étudiants semblent renoncer à celle-ci le temps de se consacrer à ce qu'implique la filière. Cette irresponsabilité sociale temporaire, marque le niveau d'implication des étudiants dans leur cursus. Une irresponsabilité qui est là encore facilitée par le lieu d'habitation des parents.

L'ensemble de ces éléments est à modérer aussi en fonction du genre puisque les filles sont de façon générale plus studieuses. Mieux organisées, plus scrupuleuses, plus

rigoureuses dans leur travail, les dispositions dont elles ont fait preuve tout au long de leur scolarité antérieure sont confirmées dans l'enseignement supérieur. Il est toutefois intéressant de noter que les différences de « mobilisation studieuse » et de « discipline culturelle » entre filles et garçons varient selon les types d'études suivies. Ainsi que le souligne Gruel (2006), les exceptions ne relèvent pas du hasard : « c'est en classes préparatoires, formations typiquement associées à la sélection rigoureuse des futures élites, que les garçons compriment aussi rigoureusement leur temps de loisirs et font preuve d'autant d'austérité studieuse que leurs condisciples féminines » (p. 5).

Finalement, il n'existe pas une, mais des cultures temporelles de l'enseignement supérieur. La socialisation silencieuse des étudiants (Lahire, 1997) dépasse néanmoins le rythme de travail et l'organisation de l'emploi du temps, elle est aussi investie de ce que promet la filière et de la population qui la fonde majoritairement. D'un côté, les ascètes des filières sélectives, pour qui le temps des études est entièrement subordonné à la vie studieuse, sont d'autant plus enclins à l'ascétisme que celui-ci est rentable à moyen terme. C'est par ailleurs ce qui rend acceptables les efforts et les sacrifices. De l'autre, les étudiants qui se soustraient aux obligations que définissent la condition et le statut d'adulte (Grignon et Gruel, 1999) et vivent à plein le mythe de la jeunesse. Irresponsabilité provisoire, indépendance et autonomie progressive leur permettent de construire une expérience universitaire qui n'abandonne pas tout aux études sans pour autant abandonner les études.

### 4.1.2 Les étudiants et le projet

Comme nous l'avons déjà dit, les choix d'orientation ne représentent pas nécessairement une projection. Pourtant, l'attractivité des filières, évaluée d'après les taux d'insertion professionnelle, relayée par les acteurs de l'Éducation nationale et la presse, pourrait le permettre. Les indicateurs utilisés (employabilité, taux de chômage, etc.) constituent des informations qui permettent une projection à moyen terme. Mais Cordazzo (2011) montre que cette logique n'est pas totalement intériorisée au moment du choix d'orientation post bac (février de la terminale). D'après l'enquête, c'est l'intérêt pour la discipline qui définit en premier lieu le choix, bien avant l'existence d'un projet professionnel. Cependant, la projection évolue dans le temps. La présence d'un projet

professionnel précis dans le choix de la formation gagne 10 points en 10 ans, passant de 30% en 2000 à 40% en 2010. Les débouchés offerts passent sur la même période de 17% à 37%. L'auteur rejoint Lunel (2007) qui précise que cette progression « révèle l'impact des discours et textes qui tendent depuis quelques années à associer l'orientation à l'insertion professionnelle au détriment des autres raisons » (p. 96).

L'étude de Cordazzo (2011) montre aussi qu'au-delà de l'intérêt pour la discipline, de fortes disparités se font dans les raisons du choix selon la filière et les caractéristiques démographiques de l'étudiant. Les étudiants inscrits en Droit, Economie et Gestion valorisent davantage les débouchés (37%) et ceux qui sont inscrits en Lettres et en Sciences humaines et sociales davantage l'intérêt (77% contre 8% en fonction des débouchés). Très logiquement, les étudiants inscrits en filière Santé qui envisagent un métier sont plus nombreux à avoir un projet professionnel précis. Le second niveau de distinction est social. Les femmes sont par exemple plus nombreuses à avoir un projet professionnel, tout comme ceux dont la mère est de catégorie populaire ou inactive.

Selon Tenret (2011), ces distinctions semblent évoluer tout au long des études. Dans les écoles préparant à un métier (IUFM, IFSI, etc.), les étudiants qui déclarent avoir un projet professionnel sont logiquement plus nombreux. Étonnamment, les étudiants des filières courtes et professionnelles sont, après ceux de CPGE, les moins nombreux à déclarer avoir un projet professionnel (CPGE : 39,7% ; IUT : 44,6% ; STS : 48,1%). Moins étonnant, ceux des filières aux débouchés plus incertains (Lettres, SHS) sont plus nombreux (62%). Si pour les CPGE, l'avenir ouvert -lié à l'excellence scolaire et à une formation généraliste - peut expliquer ce faible taux, en revanche celui des filières courtes et professionnelles et des filières littéraires est plus difficile à expliquer. On peut faire deux hypothèses. La plus simple serait celle de l'existence d'un biais de désirabilité sociale des étudiants (des)orientés vers les filières sinistrées. Mais cette hypothèse, sans doute explicative pour une part, ne peut rendre compte à elle seule d'un tel écart. Il faudrait préciser la notion de projet et rapporter le niveau d'aspiration à son réalisme. Peut-on parler de projet lorsque l'objectif poursuivi a tout de « l'aspiration « rêvée », du « projet utopique » ? De la même façon peut-on n'avoir aucun projet professionnel dans une filière courte et professionnalisante ? Il est fort probable que l'utilisation de la notion soit différente selon les filières. Notamment dans les filières professionnelles où la majorité des étudiants sont enjoints à se projeter.

À cet « effet filière », il faut ajouter un « effet genre » puisque les femmes sont plus nombreuses à déclarer avoir un projet (62,3 % contres 56,7 %). Mais aussi, l'intériorisation toujours plus importante de l'impératif scolaire puisqu'en 2010, les étudiants étaient 51% à envisager le niveau « bac+5 » contre 47% en 2006. Bien entendu, le niveau d'aspiration varie selon la filière. Ils sont 99% en CPGE à envisager un niveau « bac+5 » et 23% en STS.

Dans l'enseignement supérieur, le projet n'a tout compte fait pas dimension positive que la société contemporaine lui confère. Au contraire, la présence d'un projet semble témoigner d'un univers des possibles plus restreint. De surcroît, il semble n'avoir aucun effet sur la réussite des études. Biémar, Philippe et Romainville (2003) montrent que le projet ne garantit pas le travail, et inversement, des étudiants « sans projet », même « forcés et contraints », ont des chances de réussir parce qu'ils vont exercer efficacement leur métier d'étudiant pour d'autres raisons, parfois plus triviales : par routine tant ils ont intériorisé une sorte d'habitus scolaire, par souci de faire plaisir aux parents.

### *4.1.3 Une tripartition temporelle des études*

Les études supérieures s'opposent aussi entre elles en fonction de la tripartition temporelle (passé, présent, futur) qui peut être objectivée à partir de quelques indicateurs présentés ci-dessus. On peut à partir de là esquisser une grille d'analyse des pratiques temporelles au sein de ces matrices disciplinaires. Cette tripartition temporelle n'a aucune valeur explicative quant aux choix d'orientation, elle est avant tout une caractérisation de ce que chaque filière suggère, réclame, implique comme dispositions temporelles particulières.

#### *4.1.3.1 le passé*

Le passé revient à penser les filières du supérieur à partir du point de sortie du secondaire. Cependant, ce point de sortie est surtout le résultat du niveau scolaire à chaque point de bifurcation dont on sait qu'il est largement corrélé à l'origine sociale. Limiter le passé à cette seule donnée reviendrait à ne considérer que la ligne de clivage

entre études bourgeoises et études populaires. Il nous faut donc enrichir le point d'entrée dans le supérieur par son niveau d'anticipation (souhait, aspiration, objectif, projet, stratégie). Il faudrait pour cela se référer aux aspirations de chaque étudiant, donnée qualitative dont nous ne disposons pas.

Nous nous appuierons donc sur le lien d'exclusivité c'est-à-dire le fait qu'une discipline recrute « sur un spectre plus ou moins étroit de spécialités de l'enseignement secondaire (et le fait complémentaire qu'elles recrutent ou non des bacheliers technologiques et professionnels) » (Convert, 2010, p. 23). Car, quel que soit leur niveau d'anticipation, les élèves doivent considérer ce lien d'exclusivité comme un prérequis minimum nécessaire pour suivre une formation. Même dans le cas d'une orientation « au coup par coup » définie par les notes, nous retrouvons ce lien puisqu'il définit en creux un univers des possibles. Une discipline avec un faible lien d'exclusivité n'implique pas nécessairement de stratégies puisqu'elle est de fait plus aisément accessible quel que soit le choix.

Le tableau 2 montre que le lien est très fort pour les CPGE scientifiques ainsi que pour les filières Sciences et Santé qui recrutent en grande partie des bacheliers de la série S.

En ce qui concerne les DUT et les BTS qui sont des orientations somme toute logiques pour les élèves de l'enseignement technologique et professionnel, on s'attendrait à ce que le lien soit élevé. Pourtant, les bacheliers technologiques ne représentent que 28% des IUT quand les bacheliers S en représentent près de 41%. Bien qu'ils soient 85% en 2010, à poursuivre dans le supérieur, ces derniers ne sont que 11% à s'orienter vers l'IUT (46% en STS). Il faut relativiser les résultats des STS qui, par l'arrivage de nouveaux bacheliers professionnels (réforme 2008), voient se renforcer le lien d'exclusivité avec le baccalauréat professionnel. Enfin, le lien est très faible dans les autres filières qui recrutent dans toutes les séries du bac général, mais de façon très inégale. En observant l'écart entre les séries et les filières du baccalauréat pour chaque type d'études supérieures, on peut établir l'importance du lien d'exclusivité pour les séries indépendamment des filières. Plus le lien est important, plus les choix à chaque bifurcation doivent être anticipés.

**Tableau 2 : Provenance des entrants en première année de l'enseignement supérieur**

Répartition des entrants de 2010-2011 en première année d'enseignement supérieur selon la filière et la série de baccalauréat (%)

(France métropolitaine + DOM)

| | Bacs généraux | | | Bacs techno | Bacs pro |
|---|---|---|---|---|---|
| | L | ES | S | | |
| Ingénieurs | 0,1 | 0,5 | **92,8** | 2,7 | 0,1 |
| Santé | 0,6 | 2,0 | **91,1** | 4,3 | 0,3 |
| Sciences fondamentales et applications | 0,4 | 2,8 | 76,2 | 9,2 | 2,3 |
| Sciences de la vie | 0,9 | 2,4 | 74,8 | 16,6 | 1,6 |
| Sciences éco - gestion (hors AES) | 1,5 | 43,9 | 23,7 | 13,8 | 5,7 |
| Lettres - sciences du langage - arts | 45,9 | 12,7 | 12,9 | 9,8 | 4,7 |
| Droit - sciences politiques | 17,4 | 44,1 | 17,0 | 12,5 | 4,3 |
| IUT | 2,3 | 22,8 | 40,7 | 28,6 | 2,2 |
| AES | 3,0 | 39,0 | 5,5 | 32,2 | 15,0 |
| STAPS | 3,3 | 23,3 | 36,4 | 27,6 | 8,2 |
| Langues | 34,4 | 22,8 | 10,3 | 17,5 | 5,2 |
| Sciences humaines et sociales | 26,0 | 28,1 | 13,7 | 20,0 | 7,2 |
| **Total Université** | **13,1** | **22,5** | **37,5** | **16,8** | **4,2** |
| CPGE scientifique | 0,0 | 0,0 | 94,6 | 4,5 | 0,9 |
| CPGE littéraire | **52,6** | 23,3 | 22,9 | 0,0 | 1,2 |
| CPGE économique | 0,5 | 42,6 | 46,4 | 9,8 | 0,7 |
| **Total CPGE** | **9,1** | **14,4** | **70,6** | **5,0** | **0,9** |
| STS, DMA et mise à niveau | **7,4** | **7,8** | **3,7** | 41,5 | 22,7 |

(1) Université, IUT, vie active, étudiants étrangers et autres.

Source : MESR-DGESIP-DGRI SIES /système d'information Scolarité, système d'information Safran du ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire

Ce n'est pas uniquement la sélection qui assure le clivage mais le prestige des études et *in fine* des catégories professionnelles qu'elles dessinent. Selon la filière du baccalauréat (générale, professionnelle, technique) ou la série du baccalauréat général (L, ES , S) les liens d'exclusivité ne sont pas uniformes. Le cas des CPGE littéraires est intéressant, car il évoque une forte disparité dès la fin de 3e, en distinguant plus fortement les filières que les séries. Bien qu'un peu plus de la moitié de ces préparationnaires ait obtenu un baccalauréat L, le recrutement par série n'est pas réellement exclusif au regard des orientations scientifiques puisque plus de 46% des effectifs de CPGE Lettres proviennent des séries ES (23,3%) et S (22,9%). cependant, cette même CPGE est la plus exclusive en ce qui concerne la filière puisque le taux d'élèves de bac technologique ou professionnel dépasse péniblement le 1%. Cet écart important entre filières et séries dans les CPGE littéraires est à évaluer à la lumière d'un capital culturel

qui y est toujours très important et marque une socialisation méthodique orientée vers l'accumulation. Un capital qui, dans sa forme incorporée, nécessite « un travail d'inculcation et d'assimilation, [et] coûte du temps » (Bourdieu, 1979 b, p. 3) et s'étend au temps non scolaire. Les CPGE scientifiques au contraire sont très exclusives puisqu'elles n'admettent que très peu d'autres bacheliers que ceux de S (94%), ce qui implique pour les aspirants d'avoir fait le bon choix en 3e puis en seconde mais ne nécessite pas nécessairement de capitaux spécifiques, même si cela ne peut que faciliter la tâche.

Les orientations vers les disciplines fortement liées aux séries du baccalauréat impliquent dans tous les cas de se situer dans une « perspective de conquête », il n'est toutefois pas nécessaire de se projeter. À l'opposé, les moins exclusives des disciplines sont celles qui réclament aussi le moins d'anticipation. Les SHS sont accessibles à partir d'une grande partie des séries et des filières. Cela permet à pratiquement tous les bacheliers d'y accéder sans avoir nécessairement à penser les choix en matière d'avenir. Il nous faudra pour la suite penser le passé comme un parcours où origines et choix se cumulent pour fonder des choix à venir.

#### *4.1.3.2 le présent*

Le présent s'entend comme une synthèse d'éléments déjà développés. Il correspond au temps vécu (temps provisionnel) où s'opposent volumes horaires, degré d'ascétisme, rigueur et discipline temporelle. On peut, à partir du temps institutionnel (volume horaire de travail)[13] et le pourcentage d'étudiants déclarant des attitudes temporelles rigoureuses (assiduité, emploi du temps strict)[14], évaluer à gros traits un niveau « d'exigence temporelle » pour chaque filière (tableau 3).

Sans trop de surprise, hormis les sciences de la nature, les filières de l'université apparaissent beaucoup moins exigeantes que les filières sélectives, la plus exigeante étant la CPGE.

13 Le volume horaire totalise les heures de cours et le travail personnel déclarés par les étudiants.

14 L'assiduité est comptabilisée à partir de la modalité « jamais » de la variable « Type d'étude et non assistance à des enseignements par choix ».

**Tableau 3 : Exigence temporelle selon les filières de l'enseignement supérieur**

| Filières | Volume horaire (h) | Assiduité (%) | Emploi du temps strict (%) |
|---|---|---|---|
| CPGE | 58 | 61 | 37 |
| Santé | 47 | 25 | 43 |
| STS | 41 | 43 | 20 |
| Droit, Sc.Politiques | 37 | 27 | 39 |
| IUT | 40 | 41 | 22 |
| Sc. Nature | 37 | 34 | 27 |
| Langues | 31 | 28 | 31 |
| Lettres SHS | 28 | 30 | 32 |
| Sc. Eco, Gestion | 33 | 27 | 29 |
| Sc. Tech Ingénieur | 29 | 32 | 21 |
| Sc. Matière | 24 | 27 | 24 |
| STAPS | 29 | 25 | 19 |

Champ : Etudiants inscrits en licence ou classes supérieures de lycée
Source : Enquête OVE 2006

Mais le présent ne se limite pas à un temps de travail scolaire, il intègre nécessairement l'utilisation du temps libéré par les études. On peut considérer que le degré de renoncement -dont nous avons déjà évoqué plus haut qu'il était plus important dans les filières sélectives et bourgeoises - est fonction du temps libéré. En effet, à un temps plein correspondent aussi des choix en matière de loisirs. Donc dans une situation de temps limité, les activités à faible rendement scolaire sont les premières à être abandonnées. Mais les données présentées ne permettent pas d'assurer qu'il s'agit d'un abandon. De plus, le degré de renoncement est très difficile à évaluer en tant que privation, nous pouvons au mieux observer la richesse de l'activité et nous faire une idée de ce que la filière ne semble pas permettre. Nous nous limiterons ici aux filières courtes afin de comparer des populations qui présentent des caractéristiques des contraintes pédagogiques relativement similaires (filières secondarisées). Bien entendu, le choix des indicateurs est aussi un biais dans la mesure où ils s'adossent à des pratiques qui peuvent trouver leur origine dans la socialisation primaire. C'est pourquoi nous avons aussi fait le choix d'évincer les pratiques culturelles les plus socialement distribuées (discothèque, musées, opéra, théâtre, etc.).

**Tableau 4 : Pratiques des étudiants des filières courtes**

| | sport régulier | temps TV* | temps internet* | activité associative | soirées étudiantes** | cinéma** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **STS** | 32,5% | 12h | 17h | 30,2% | 32,5% | 67,5% |
| **CPGE** | 28,9% | 4h | 10h | 29,2% | 42,0% | 74,0% |
| **IUT** | 38,3% | 9h | 18h | 38,9% | 53,5% | 70,0% |

* : temps hebdomadaire
** : sorties sur les 30 deniers jours
Source OVE 2010

Si les étudiants de CPGE sont les moins nombreux à pratiquer un sport régulièrement, à avoir une activité associative, à consacrer moins de temps à la télévision et à Internet, ils sont en revanche les plus nombreux à aller au cinéma. Les écarts ne sont pas réellement significatifs et semblent davantage marquer des différences culturelles liées à la population que des différences liées à la densité de l'emploi du temps. Nous tenterons néanmoins d'approfondir cette piste du renoncement dans l'analyse des entretiens.

#### *4.1.3.3 le futur*

Le futur n'est pas évaluable puisque par définition, il s'agit de ce qui n'est pas advenu. Toutefois, certains éléments peuvent tenir lieu d'indicateurs. Le temps d'études envisagé après le bac et le temps réellement effectué nous renseigne sur l'engagement dans la durée que va nécessiter chaque filière. Le taux de chômage peut être interprété comme un indicateur de prévoyance dans la mesure où les études doivent permettre d'y échapper.

Nous avons déjà mis en avant plus haut l'élévation du niveau d'aspiration entre 2006 et 2010. Les filières de santé nécessitant plus souvent un doctorat pour exercer sont celles qui totalisent le plus de primo inscrits aspirant à un diplôme « bac +4 » au minimum. (94% dont 74% supérieur à « bac +5 »). Les étudiants de CPGE traditionnellement proches de ceux de santé ont un niveau d'aspiration plus modéré. Bien que 99,5% aspirent à un « bac +4 » au minimum, ils ne sont que 38% à vouloir continuer après le

master. Cela s'explique par le niveau d'insertion professionnelle à la suite d'une école d'ingénieurs (orientation la plus fréquente après la CPGE comme nous le verrons ultérieurement) qui délivre un master après un cycle de trois années post CPGE. Les étudiants des STS et des IFSI sont ceux qui sont les plus modérés dans leurs aspirations avec respectivement 74% et 69% qui visent un « bac +2 » ou « bac +3 ». Les étudiants des IUT sont très proches de ceux des filières universitaires (hors santé). La majorité vise un « bac + 4 » ou bac +5, ce qui correspond aux stratégies de contournement de ceux qui en choisissant une orientation en IUT évitent l'encombrement des premiers cycles universitaires (Lemaire, 2000).

Le niveau d'aspiration dans les études suit de très près celui du niveau d'entrée favorable sur le marché de l'emploi (Tableau 5). C'est d'ailleurs un des effets de la socialisation secondaire que d'entraîner une intériorisation des normes liées au « sous-monde » dans lequel on évolue. Ainsi, l'aspiration devient une représentation intériorisée des possibilités objectives qu'offre la filière. L'exemple est plus que probant avec les bacheliers professionnels qui ont perçu la réforme comme une égalité symbolique avec les autres bacs, ce qui les a conduits à repenser le champ des possibles (Bernard, Masy, Troger, 2013).

**Tableau 5 : Situation vis à vis de l'emploi en fonction des filières de l'enseignement supérieur**

| Diplôme et spécialité de formation | | Situation vis à vis de l'emploi | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Taux de chômage BIT (en %) | Part d'emplois À temps partiel (en %) | Part des cadres (en %) | Part des professions interméd. (en %) | Salaire médian (en euros 2009) |
| **BTS, DUT et équivalent** | - Procédés, qualité, informatique indust. | 8 | 2 | 16 | 59 | 1 640 |
| | - Agriculture, pêche, forêt, espaces verts | 5 | 5 | 2 | 29 | 1 350 |
| | - Génie civil, construction, bois | 3 | 4 | 13 | 67 | 1 590 |
| | - Mécanique | 5 | 2 | 7 | 64 | 1 630 |
| | - Electricité, électronique | 7 | 3 | 7 | 67 | 1 570 |
| | - Autres spécialités de la production | 6 | 7 | 6 | 70 | 1 520 |
| | - Commerce, vente | 9 | 8 | 11 | 39 | 1 460 |
| | - Finances, comptabilité, gestion | 8 | 8 | 5 | 24 | 1 350 |
| | - Secrétariat, communication | 11 | 13 | 5 | 39 | 1 340 |
| | - Informatique, réseaux | 8 | 4 | 21 | 60 | 1 590 |
| | - Accueil, hôtellerie, tourisme | 10 | 11 | 6 | 41 | 1 390 |
| | - Autres spécialités des services | 7 | 14 | 9 | 53 | 1 420 |
| | - Ensemble BTS, DUT et équivalent | 8 | 8 | 8 | 46 | 1 460 |
| **Dip. santé-social, niveau bac+2** | - Santé (notamment infirmières) | 2 | 16 | 1 | 97 | 1 680 |
| | - Travail social | 6 | 16 | 2 | 92 | 1 510 |
| | - Ensemble diplômes santé-social | 2 | 16 | 1 | 97 | 1 640 |
| **Licence, licence professionnelle** | - Sciences exactes et naturelles | 5 | 11 | 18 | 66 | 1 640 |
| | - Droit, économie, sciences humaines | 8 | 18 | 10 | 56 | 1 440 |
| | - Lettres, langues et arts | 9 | 18 | 19 | 50 | 1 440 |
| | - Spécialités de la production | 9 | 4 | 18 | 65 | 1 610 |
| | - Spécialités des services | 10 | 9 | 18 | 54 | 1 500 |
| | - Ensemble licence, licence professionnelle | 8 | 14 | 18 | 56 | 1 520 |
| **Masters 1 et 2, maîtrise, DEA, DESS** | - Physique, mathématique | 6 | 6 | 77 | 20 | 2 000 |
| | - Chimie, biochimie, sc. de la vie et de la ter | 8 | 11 | 49 | 39 | 1 760 |
| | - Economie | 7 | 8 | 40 | 33 | 1 790 |
| | - Droit, sciences politiques | 9 | 10 | 55 | 27 | 1 940 |
| | - Histoire, géographie | 8 | 15 | 37 | 44 | 1 590 |
| | - Sociologie, psychologie | 13 | 35 | 48 | 33 | 1 480 |
| | - Français, littérature, philosophie | 9 | 16 | 45 | 36 | 1 600 |
| | - Arts | 13 | 30 | 39 | 37 | 1 360 |
| | - Langues, linguistique | 9 | 17 | 41 | 36 | 1 650 |
| | - Spécialités de la production | 7 | 7 | 67 | 26 | 2 060 |
| | - Commerce, vente | 9 | 3 | 51 | 28 | 2 000 |
| | - Finances, assurances, comptabilité, gestio | 5 | 6 | 54 | 19 | 2 070 |
| | - Communication, documentation | 15 | 14 | 45 | 34 | 1 710 |
| | - Informatique, réseaux | 9 | 3 | 76 | 18 | 2 300 |
| | - Services aux personnes | 11 | 16 | 33 | 46 | 1 690 |
| | - Services à la collectivité | 8 | 11 | 66 | 21 | 1 850 |
| | - Autres spécialités des services | 10 | 5 | 58 | 26 | 2 120 |
| | - Ensemble diplômés niveau master | 9 | 11 | 53 | 29 | 1 840 |
| **Diplôme d'école d'ingénieurs** | - Généraliste | 6 | 3 | 93 | 5 | 2 510 |
| | - Mécanique, électricité, électronique | 4 | 5 | 91 | 6 | 2 470 |
| | - Informatique, réseaux | 5 | 1 | 91 | 6 | 2 510 |
| | - Autres spécialités | 7 | 5 | 85 | 12 | 2 430 |
| | - Ensemble diplômés écoles d'ingénieurs | 5 | 4 | 90 | 8 | 2 480 |
| **Diplôme d'école de commerce et de gestion** | | 7 | 3 | 73 | 18 | 2 570 |
| **Doctorat (sauf santé)** | - Sciences exactes et naturelles | 6 | 5 | 90 | 6 | 2 330 |
| | - Droit, économie, lettres, sciences humaines | 8 | 16 | 83 | 10 | 2 100 |
| | - Ensemble docteurs (hors santé) | 7 | 9 | 88 | 7 | 2 240 |
| **Doctorat de santé** | | 2 | 25 | 97 | 2 | 2 570 |
| **Ensemble diplômés du supérieur** | | **8** | **11** | **33** | **41** | **1 650** |
| **Ensemble toutes formations confondues** | | **14** | **13** | **17** | **28** | **1 380** |

**Champ : actifs ayant terminé leur formation initiale depuis 10 ans ou moins, France métropolitaine**

**Source : Insee, cumul des enquêtes Emploi de 2003 à 2010**

Débuts de carrière difficiles

Débuts de carrière favorables

À partir du taux de chômage, du type d'emploi et du salaire, on peut noter la faveur de certains diplômes en début de carrière. C'est le cas des diplômes d'écoles d'ingénieurs et

de commerces (bac +5) qui sont finalement presque aussi rentables qu'un doctorat de santé. Ce qui, d'autant plus en période de crise, pourrait sous-tendre l'intériorisation du rendement des études supérieures par une partie des étudiants. Même si comme le montre le tableau 6, le clivage entre le professionnel souvent court et le général souvent long est forcément très opérant en ce qui concerne la poursuite d'études longues, les conditions d'accès à l'emploi varient surtout selon les spécialités et les voies de formation. Il est effectif que « plus le niveau de diplôme est élevé, plus l'accès à l'emploi est rapide, plus les emplois à durée indéterminée sont fréquents, meilleure est la rémunération, plus faible est le risque de chômage » (Mazari, Meyer, Rouaud, Ryk, Winnicki, 2011, p. 4).

Obtenir un bac général invite à priori à des études plus longues qu'un bac technologique ou professionnel. Cependant, la réforme LMD ainsi que celle du bac professionnel ont pesé sur les représentations de l'avenir au moins autant que celles du marché de l'emploi. Ainsi, Tenret (2011) met en avant un mouvement d'allongement général des études qui touche aussi les filières courtes puisque 55% des étudiants d'IUT et 23% de STS souhaitent poursuivre leurs études jusqu'au niveau « bac +5 ».

Il faut bien entendu nuancer ce niveau d'aspiration avec le niveau réellement atteint, car l'aspiration « rêvée » ne tient que peu compte du niveau de difficulté de l'entreprise. À l'exemple des bacheliers professionnels pour qui le passage en STS implique un effort important que tous ne pourront pas fournir (Bernard, Masy, Troger, 2013). C'est encore plus flagrant dans le premier cycle universitaire qui représente la période durant laquelle les bacheliers technologiques et professionnels échouent massivement (Bloss et Erlich, 2000).

**Tableau 6 : Bilan du parcours des bacheliers du panel 1995 selon les principales séries de bac**

(France métropolitaine, Public + Privé)

| en % | Poursuite dans le supérieur | Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur | | | | Sortie sans diplôme |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Diplôme bac+2 | Diplôme bac+3/bac+4 | Diplôme bac+5 | Ensemble | |
| Bacheliers généraux | | | | | | |
| Série ES | 97 | 15 | 38 | 33 | 86 | 11 |
| Série L | 96 | 11 | 45 | 26 | 82 | 14 |
| Série S | 98 | 9 | 29 | 54 | 92 | 6 |
| **Ensemble** | **98** | **11** | **35** | **43** | **89** | **9** |
| Bacheliers technologiques | | | | | | |
| Série STG | 91 | 38 | 16 | 7 | 61 | 30 |
| Série STI | 92 | 43 | 21 | 12 | 76 | 16 |
| **Ensemble** | **90** | **35** | **21** | **8** | **64** | **26** |
| Bacheliers profesionnels | | | | | | |
| Production | **38** | **15** | **2** | **1** | **18** | **20** |
| Services | **47** | **17** | **3** | **-** | **20** | **27** |
| **Ensemble** | **43** | **16** | **2** | **1** | **19** | **24** |
| **Total** | **86** | **19** | **25** | **26** | **70** | **16** |

Cet allongement des études suggère une forme d'anticipation dont nous ne savons malheureusement rien. S'agit-il d'une stratégie, d'un objectif, d'un projet ou plus simplement d'un souhait plus ou moins investi de prévoyance ? On ne peut par la seule analyse des données quantitatives définir les caractéristiques de l'anticipation immanente aux choix ou aux aspirations.

Le temps scolaire est un temps institutionnel dont la portée socialisatrice dépasse le simple métier d'élève ou d'étudiant. Le temps scolaire intègre une part importante de maîtrise du temps en ce qu'il est l'objet même de l'école. Programmes, démarches pédagogiques visent un usage du temps. Selon, Pronovost, (2001), « l'organisation scolaire est pratiquement orientée selon un modèle analogue au temps de travail » (p. 48). On retrouve effectivement nombre de similitudes comme le cadre temporel de la classe qui rappelle celui du travail salarié (horaires, durées, coercition, régularité, etc.), les symboles qui bornent le temps (agendas, cloche). Le temps scolaire est une

construction lente d'une temporalité qui reflète le temps dominant et imprime durablement, sur l'élève, des dispositions temporelles qui lui sont en tout adaptées. Les exigences temporelles se renforcent tout au long de la scolarité jusqu'à intégrer aux différents paliers d'orientation l'avenir comme raison et les aspirations comme horizon. Là, les effets sont variés (établissement, pairs, genre, stratégies éducatives, etc.). Le projet devient alors le prolongement de l'entité rationnelle que doit être l'élève.

En effet, depuis la loi d'orientation de 1989 « les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités, avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents » (Loi n°89-486). D'après le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) intitulé « L'orientation vers le lycée professionnel » (2002), la systématisation du recours au projet se justifie par « la valorisation d'une conception de l'individu comme sujet autonome ; l'évolution rapide des métiers et des fonctions professionnelles dans un contexte économique et social qu'il est de plus en plus difficile d'appréhender ; la place de l'École et les attentes qui s'y rattachent (promotion, lutte contre les inégalités...) ; le basculement des valeurs liées à l'organisation du travail (knowledge management...) » (p. 11). Même si l'on sait par ailleurs que « les élèves des classes les plus faibles considèrent qu'il est inutile d'envisager leur avenir et qu'il vaut mieux se centrer sur le présent, s'adapter à un travail qu'ils pourront trouver, tandis que les plus forts préfèrent explorer les différentes solutions sans s'engager. » (Meunier, 2008). Les justifications de l'IGEN omettent de préciser que le projet n'est pas pour tous les élèves. Ainsi que le souligne Jellab (2008), la place prise par le projet de l'élève et son surinvestissement institutionnel sont d'autant plus manifestes qu'il s'agit justement de publics n'ayant guère de projet. Il est important d'ajouter que ce sont aussi souvent les mêmes qui disposent du niveau de maîtrise temporelle le moins important. On retrouve ces disparités d'orientations dans les filières de l'enseignement supérieur.

La massification de l'enseignement secondaire et l'augmentation du nombre de bacheliers renforcent les inégalités sociales d'accès à tel bac ou à telle série et, par conséquent, l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur. Les filières et les formations les plus prestigieuses (sélection importante et haut rendement) qui sont aussi les plus exigeantes et celles qui nécessitent le plus d'anticipation et de discipline temporelle demeurent l'apanage des élèves issus de milieux favorisés. Au contraire,

celles qui sont les plus courtes et les moins rentables à moyen terme, qui concernent davantage des élèves de milieu populaire, sont aussi celles qui sont les moins exigeantes au niveau temporel. Ces disparités sociales au sein des filières ont pour effet de construire des temporalités dominantes en leur sein.

Ainsi, les filières forment des temps institutionnels singuliers construits à la fois sur l'*éthos* scolaire qui leur est propre et sur l'*éthos* de classe de la population dominante. Cette double influence crée au sein de ces filières une culture temporelle dominante appuyée en partie sur la culture temporelle du groupe dominant. Cela constitue *in fine* un groupe d'appartenance pour les uns et groupe de référence pour les autres. De sorte que ceux qui intègrent une filière sans en avoir les prérequis doivent se soumettre à une forme d'acculturation. La socialisation temporelle primaire se trouve en effet confrontée à de nouvelles réalités à intérioriser, ce qui implique la réinterprétation de celles déjà intériorisées. C'est en cela que l'on peut parler d'acculturation telle que nous l'avons définie. L'utilisation d'une notion aussi polysémique implique toutefois d'en préciser la base qu'est la culture. Nous nous appuierons pour cela sur la synthèse qu'en fait Abou (2002) :

> *Concrètement la culture n'existe que particularisée en fonction de la diversité des sociétés humaines ; comme telle, elle peut être définie comme l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu. Enfin, c'est au sein de sa société que l'individu élabore, consciemment et inconsciemment son expérience culturelle singulière à nulle autre pareille. Il est donc exact de dire, avec l'anthropologue américain Clyde Kuckhohn, que, du point de vue de la culture, « chaque homme est semblable à tous les autres, semblable à quelques autres, semblable à nul autre » (p. 35).*

La notion d'acculturation pose quant à elle plus de difficultés dans la mesure où elle n'a cessé d'évoluer depuis les approches anthropologiques (Courbot, 1999). Pour Herskovits, (1938), l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent de contacts continus et directs des groupes d'individus ayant différentes cultures, ainsi les changements survenus dans les cultures originales des deux groupes ou de l'un d'entre eux. Mais trop générale, cette définition ne permet pas d'appréhender la complexité du processus. C'est ce qui amène Bastide (1970) à distinguer l'acculturation matérielle qui

se caractérise par l'adoption de nouveaux objets mais laisse intactes les « manières de penser et de sentir », de l'acculturation formelle qui les atteint. Les deux types sont liés mais donnent lieu à des effets et des résultats différents selon les conditions et la nature des contacts. La taille du groupe et l'inégalité de taille des groupes en contact, leur hétérogénéité et leur ouverture sur les autres fondent les conditions de l'acculturation, tandis que la nature désigne la dimension du choix et de l'ampleur du contact.

Si on rapporte ce constat à notre objet, il s'agit de comprendre les différents enjeux temporels à l'œuvre dans un tel processus. La notion d'acculturation apparaît donc tout aussi féconde pour définir la nature des interactions entre les temps institutionnels et socioculturels, que pour définir le niveau d'interpénétration (Bastide, 1970) des différents temps socioculturels, et à chaque échelle d'en comprendre les effets.

## Conclusion de la première partie

À l'issue de cette première partie, on peut d'ores et déjà synthétiser les différents effets des échelles de temps entre elles et définir la construction sociale du rapport au temps à partir des trois échelles présentées.

Au niveau macrosocial, on peut dire que le passage à un temps économique -au sens de sa valeur marchande - a conduit à une rationalisation toujours plus importante du temps et particulièrement celui du travail. De manière subséquente, la division sociale du travail a contribué à construire une hétérogénéité de temps sociaux et des pratiques différentielles de ces derniers. Par les avancées scientifiques et technologiques toujours plus rapides (accélération technologique), le temps dominant a contribué à construire un rapport au temps de plus en plus dense (accélération du rythme) et orienté vers l'avenir (anticipation).

L'effet du temps dominant sur le temps institutionnel est à l'échelle de l'histoire de l'école, mais n'est pas inhérent au seul temps du travail. L'enjeu était même au départ plus axiologique qu'économique, car c'est par la laïcisation progressive du temps scolaire qu'a émergé un temps institutionnel propre à l'école. En effet, auparavant, le temps de l'école était celui de l'église, ils ne faisaient qu'un. Ce sont les différentes vagues de laïcisation scolaire qui, autant par son uniformisation que par sa démocratisation, ont construit ce temps scolaire institutionnalisé.

Les transformations s'effectuent sur de trop longues durées pour que l'on puisse imputer aux temps institutionnels ou socioculturels des effets sur le temps dominant. Il semble pourtant tout à fait évident que l'accélération technologique tienne en grande partie au système éducatif ou que les acquis sociaux du salariat aient contribué à massifier la division sociale du temps et à conférer au temps libre une importance toujours plus grande. Cependant, ces effets sont plus la résultante de l'interaction du temps socioculturel et du temps institutionnel que le fait de l'un ou l'autre.

Le temps scolaire est un temps social qui a toujours été subordonné à un temps dominant propre aux conditions socio-économiques de l'époque de référence. Le temps de l'église imprima sa matrice liturgique sur le système scolaire, le travail, nouveau

temps dominant, imposa son rythme et vit augmenter l'âge scolaire. Cela ne fut pas sans effet sur la définition du temps scolaire et la redéfinition des âges de la vie, particulièrement l'enfance et la jeunesse, ce qui entraîna la disparition progressive des rites de passage assurant l'agrégation au groupe des adultes (van Gennep, 1909). L'institutionnalisation du temps scolaire et la démocratisation de l'école ont toutes deux participé au « brouillage des frontières » entre les différents temps sociaux (Pronovost, 2001). L'histoire de l'institutionnalisation du temps scolaire révèle finalement que ce dernier a suivi l'histoire de l'institution scolaire.

Mais le temps institutionnel n'est pas simplement influencé par le temps dominant, il l'est aussi par les principaux acteurs de l'école. À l'école, la culture temporelle des familles est plus ou moins affectée par le jeu des exigences scolaires à l'égard du temps, et le temps scolaire plus ou moins mis à l'épreuve selon l'usage que les familles en font. En effet, plus l'*éthos* de classe intègre les nécessités qu'implique le temps dominant, plus il incorpore ses caractéristiques comme compétences transférables aux domaines du quotidien, particulièrement à celui de l'école qui réclame une maîtrise gestionnaire du temps. À l'inverse, plus l'*éthos* en est éloigné, plus il implique d'adapter l'action au coup par coup en fonction de la situation et de ce qu'elle permet, sans toujours comprendre où cela mène. C'est pourquoi l'*éthos* populaire se scolarise toujours plus que l'*éthos* scolaire ne se popularise et que l'*éthos* bourgeois se scolarise toujours moins que l'*éthos* scolaire ne s'embourgeoise (Verret, 1974).

On ne peut alors qu'en déduire que l'utilisation du temps scolaire s'en trouve affectée. Cette interaction est d'ailleurs au cœur de la socialisation. Les deux échelles (temps institutionnel et socioculturel) sont indissociables, puisque l'*éthos* temporel de classe trouve son origine dans l'école autant que dans l'activité professionnelle, l'une et l'autre étant déjà fortement corrélées. On peut alors en déduire que la maîtrise du temps augmente avec le niveau d'études et que, par conséquent, les différentes vagues de démocratisation scolaire aient favorisé les aspirations de mobilité sociale ascendante des classes populaires.

Mais si le temps scolaire a eu une influence primordiale sur l'*éthos* temporel de classe en redéfinissant les aspirations des classes populaires à la hausse, il a aussi participé à une démocratisation ségrégative du supérieur qui a vu ses filières caractérisées autant par ses débouchés que par sa population, ce qui a eu pour conséquence de renforcer la

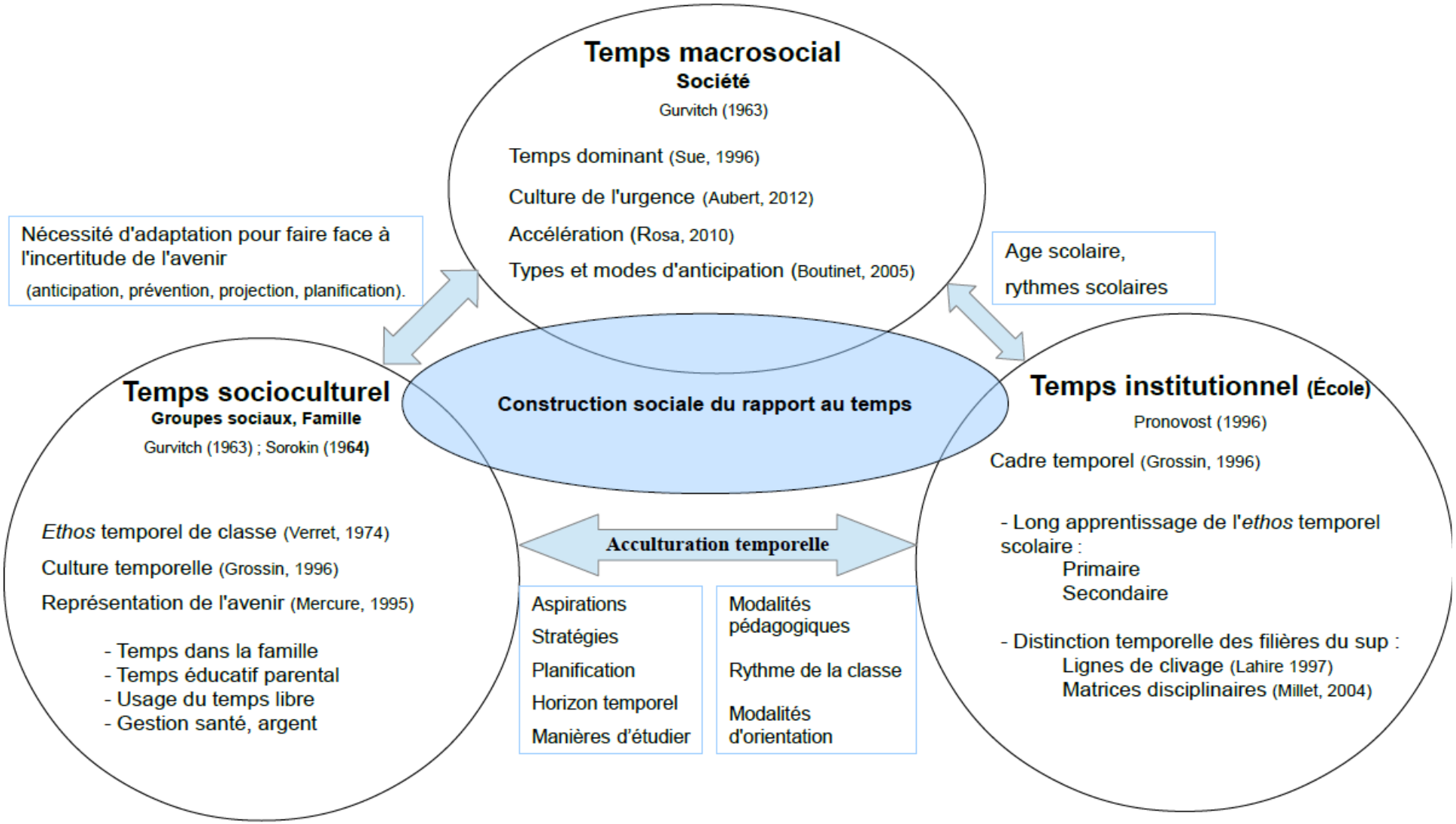
concurrence scolaire et donc de valoriser les comportements stratégiques faisant appel à une grande maîtrise du temps et des usages des temps sociaux. Les filières du supérieur sont alors devenues des matrices disciplinaires qui fondent leur culture temporelle sur une proximité d'*éthos* avec la population dominante, sans que pour autant toutes ne présentent les mêmes caractéristiques temporelles.

Les filières les plus contraignantes (sélection à l'entrée, exigences) sont aussi les plus prestigieuses et celles qui recrutent le plus d'enfants issus des classes les plus favorisées. Se pose dès lors la question des étudiants dont la culture d'appartenance est en tout éloignée de la culture de référence. Que mettent-ils en place pour parvenir à combler cet écart? Parviennent-ils d'ailleurs à le combler ? Sous quelles conditions ? Par quels moyens ? Pour quels effets ? S'agit-il d'une acculturation à « sens unique » voire d'une « atlernation » (Berger, Luckmann, 1966) ? Quelles que soient les transformations sont-elles durables ? Et plus généralement, dans une société dominée par la nécessité toujours croissante de maîtriser un temps de plus en plus insaisissable, quel effet l'écart entre temps socioculturel et temps institutionnel peut-il avoir sur les parcours scolaires ?

L'hypothèse principale de notre travail s'inscrit donc naturellement à la fois dans une sociologie de l'éducation et une sociologie du temps. Selon nous, dans un système éducatif fondé sur l'égalité des chances, la nature et la valeur de l'écart entre les cultures temporelles d'appartenance et de référence constituent un frein de plus à la justice sociale.

Notre étude visera donc à identifier pour une population, les cultures temporelles d'appartenance et de référence, d'évaluer l'écart entre ces deux cultures et la nature des contacts afin d'en saisir les effets.

**Figure 1: Modélisation de la construction sociale du temps**



# 5 Méthodologie

Un objet de recherche tel que le nôtre se heurte à une double difficulté : la population et le temps. Il s'agit en effet d'enquêter sur une population qui puisse faire valoir la dimension sociale du temps, tant par son *ethos* que par un processus de socialisation secondaire en cours. Tout cela, sur une durée assez longue pour que soient perceptibles les éventuelles transformations.

Dans cette perspective, le choix des étudiants de CPGE s'avère tout à fait pertinent pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que si les notes déterminent les destins au moins autant que les origines sociales peuvent déterminer les notes, c'est bien en observant ceux qui n'ont pas été orientés que l'on se soustrait au biais de l'injonction à la projection ou de l'orientation et de la projection par défaut. Ensuite parce que, dans la tripartition du temps présentée plus haut, les CPGE s'opposent systématiquement aux filières universitaires traditionnelles (hors santé) et aux filières courtes (IUT ; STS), elles nécessitent plus d'anticipation, un horizon temporel plus élargi et des capacités à se plier à des exigences temporelles plus importantes. Les similarités temporelles entre les CPGE et la filière santé (moment de la sélection, cadre temporel, niveau d'études nécessaire avant l'insertion professionnelle) nous ont amené à choisir entre les deux. Nous avons finalement opté pour les CPGE parce que cette filière post baccalauréat est déterminée par une culture temporelle spécifique tout en recouvrant des réalités très différentes entre les voies et les établissements. Mais aussi parce qu'elles offrent une temporalité idéale (deux ans) pour une thèse puisqu'elles s'inscrivent un cadre temporel précis qui permet d'évaluer un éventuel « effet prépa » sur la construction sociale du rapport au temps. Les études qui traitent de la question temporelle dans cette filière (Bourdieu, 1989 ; Darmon, 2013) montrent toutes que les formes pédagogiques utilisées impliquent une certaine maîtrise gestionnaire du temps. Enfin, les CPGE, étant relativement homogènes socialement, font partie des indicateurs de l'égalité des chances (ou de l'inégalité scolaire) très souvent utilisés.

Concernant la population, afin d'appréhender à la fois l'écart entre les cultures temporelles d'appartenance et de référence, ainsi que les modes d'adaptation à cette

dernière, il nous a fallu privilégier les élèves que l'origine sociale ne prédisposait pas à cette orientation. En pleine période de volonté politique d'ouverture sociale et de quotas (2008-2009), les boursiers sur critères sociaux inscrits en CPGE sont devenus une population qu'on ne peut désormais plus ignorer. Mis sur le devant de la scène méritocratique comme indicateur privilégié de l'ouverture sociale, les boursiers représentent l'opportunité d'accéder à une population définie administrativement, ce qui en facilite l'accès. Mais c'était surtout l'occasion de saisir deux processus temporels à l'œuvre : l'adaptation à la culture temporelle dominante dans la filière et ses effets sur le rapport au temps.

Dans ce chapitre, nous présenterons successivement les méthodologies utilisées pour le recueil des données en en précisant la dimension temporelle.

## 5.1 Une méthodologie inscrite dans le temps

La difficulté sans doute la plus importante de notre enquête, une fois le terrain et la population définis, est sa dimension diachronique. Penser le rapport au temps comme un processus en construction nécessite de délimiter le temps et revient à imaginer des bornes temporelles artificielles entre lesquelles il nous serait possible d'analyser les éventuels remaniements temporels. La méthodologie devait être en mesure de capter l'articulation de l'histoire sociale et de l'histoire scolaire de l'individu. Nous avons donc fait le choix d'une enquête longitudinale qui permet « la compréhension des processus qui amènent un individu à une situation donnée, comme sujet agissant et étant agi. Elle vise à rendre compte de la complexité et de l'imbrication des multiples déterminations qui président à la formation des trajectoires sociales » (Lelièvre et Courgeau, 1991, p. 114).

La dimension diachronique implique aussi de situer les points de départ et d'arrivée. Nous avons opté pour une enquête par questionnaire auprès des aspirants boursiers aux CPGE[15] qui marque le point de départ de la recherche. Nous avons ensuite réalisé des

15 Les aspirants boursiers aux CPGE sont les élèves de terminale qui ont mentionné une demande d'inscription en CPGE sur leur dossier de bourse sur critères sociaux (BCS). Ce dossier est rempli par le futur étudiant entre avril et juin.

entretiens répétés sur quatre années, auprès de 26 étudiants sélectionnés à l'issue de l'enquête par questionnaire.

Ces deux enquêtes font suite à une partie exploratoire menée dans le cadre d'une recherche sur les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite sous l'égide du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)[16]. Nous avons par ailleurs mené quelques analyses secondaires, très modestes, sur les bases de données du CNOUS et de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

### 5.1.1 Une enquête exploratoire comme préalable nécessaire à la recherche

La partie exploratoire d'une recherche comme celle-ci semble indispensable pour qui veut rompre avec les prénotions qui entourent le temps et les CPGE. La nôtre doit beaucoup à la recherche «Terrelit » qui nous a permis de nous immerger dans un univers qui nous était jusqu'alors totalement inconnu autrement que par les lectures. Or bien que les lectures fondent le cadre théorique, elles ne permettent pas d'appréhender le terrain et dans certains cas peuvent même inhiber le travail (Beaud et Weber, 2010). Cette recherche a donc été l'occasion de rencontrer les différents acteurs de la filière (proviseurs, enseignants, étudiants) et d'appréhender le terrain (langage indigène, hiérarchie des établissements, des concours et des écoles, méthodes pédagogiques).

Pour cette phase exploratoire, qui constitue la première partie de notre travail de recherche, nous nous sommes surtout appuyés sur le point de vue des étudiants à partir de méthodologies quantitative et qualitative.

Une enquête par questionnaire à portée descriptive a été administrée auprès des étudiants de première année des CPGE économiques et scientifiques de l'Académie de Nantes (soit 1577 étudiants en 2009, dont 1177 dans la voie scientifique). Les 277 étudiants qui ont répondu au questionnaire étaient répartis dans onze établissements publics de quatre villes des Pays de la Loire, 91% étaient inscrits dans des CPGE

16 Enquête tirée du rapport de recherche « *Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises* ». Recherche du CREN, coordonnée par Yves Dutercq et financée par la région Pays de la Loire.

scientifiques et 9% dans des CPGE économiques. Ce corpus régional ne dérogeait pas aux statistiques nationales inhérentes aux classes préparatoires (Baudelot, 2003), tant au niveau de la répartition dans chacune des trois filières de CPGE , que de la répartition par genre (66% de garçons), par catégorie socioprofessionnelle des parents (53% des pères sont cadres, professeurs, ingénieurs, chefs d'une entreprise de plus de 10 salariés ou exercent une profession libérale) ou encore par niveau scolaire (79% ont eu une mention bien ou très bien au baccalauréat).

Si 28 étudiants se sont portés volontaires pour prolonger le questionnaire par un entretien, au final, nous en avons rencontré 25, tous en deuxième année de la filière scientifique (14 boursiers, 11 filles et 14 garçons). Le corpus qualitatif a fait l'objet d'analyses de contenu longitudinale et transversale.

Bien que cette enquête n'ait pas spécifiquement porté sur les boursiers de CPGE, elle nous a néanmoins permis de préciser les points à nécessairement explorer dans notre recherche :

- la dimension géographique : origine géographique, mobilité interacadémique
- les conditions d'existence durant la CPGE : alimentation, hébergement, équipement, finances
- l'échelon selon les critères du CNOUS
- l'origine sociale : diplôme et profession du père et de la mère, ascension sociale depuis les grands-parents
- le parcours scolaire : origine scolaire, niveau scolaire, rapport au savoir, stratégies scolaires, projet scolaire, choix d'orientation aux différents paliers
- le choix de la CPGE : filière suivie, établissement souhaité puis obtenu, stratégies d'option, dispositif de discrimination positive
- la vie en CPGE : adaptation à la vie en CPGE (sociabilité dans la classe, culture temporelle, ascétisme, rigueur, etc.), santé, loisirs
- l'après CPGE : choix du concours, choix de l'école, aspirations professionnelles, projet de vie

### 5.1.2 Une enquête par questionnaire auprès des aspirants

Pour F. de Singly (1992), l'enquête par questionnaire semble être un des moyens privilégiés d'obtenir le détachement dont parle Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique* quand il évoque la règle qui consiste à traiter les faits sociaux comme des choses (Durkheim, 1937). En effet, le questionnaire est tout indiqué pour conserver l'extériorité à l'objet traité, au moins dans un premier temps. Il permet tout à la fois de saisir les pratiques des acteurs (ce qu'ils font) en fonction des caractéristiques sociales (ce qu'ils sont), et d'accéder à un ensemble d'informations sur une grande variété de caractéristiques et de comportements privés et intimes (consommation, sexualité, modes de vie, méthodes de travail etc.). Dans notre cas, l'enquête par questionnaire vise à produire des chiffres plus descriptifs qu'explicatifs et à identifier une possible cohorte. Elle correspond à la seconde phase de notre travail de recherche, mais en est en définitive la première en ce qu'elle se présente comme le point d'entrée des jeunes dans l'enquête et dans l'enseignement supérieur. L'exploitation de ces données ne constitue pas le cœur de notre travail mais bien le moyen d'accéder à une population qui n'est pas encore affectée par les effets de migration inter-académique. Nous touchons donc uniquement des lycéens de l'académie de Nantes.

#### 5.1.2.1 Un questionnaire comme point de départ

Grâce aux services du Centre régional des œuvres universitaires (CROUS) de l'académie de Nantes, et tout particulièrement à Agnès Gauthier, un questionnaire réalisé sous Sphinx a été mis en ligne et adressé par mail trois années de suite (2009, 2010 et 2011) à l'ensemble des élèves de terminale de l'académie de Nantes qui avaient formulé une demande de bourse sur critères sociaux (BCS) sur laquelle figurait un vœu d'inscription en CPGE. La population mère comptait environ 500 dossiers au moment de l'administration des questionnaires[17]. Nous avons obtenu un taux de retour de 48% la première année, 50% la seconde et 51% la troisième. La fusion de ces trois enquêtes

17 Cependant, le nombre de boursiers en CPGE pour l'académie de Nantes est environ de 1000 sur chacune des trois années. Cette différence s'explique par l'arrivée plus tardive des dossiers hors académie, des changements de choix liés à l'acceptation ou non en CPGE, ainsi que par des demandes de bourses qui peuvent s'échelonner jusqu'en décembre.

propose un total de 754 élèves sur lequel reposera notre analyse.

Nous avons ainsi eu accès à une population constituée d'élèves qui aspiraient à intégrer une CPGE et deviendraient boursiers de l'enseignement supérieur dans le cas où ils seraient acceptés. Au moment de la passation des questionnaires (juin-juillet), les lycéens n'avaient reçu ni la confirmation de leur bourse, ni son montant, puisqu'ils n'avaient pas encore leur affectation, dont dépend en partie le niveau de la bourse attribuée[18]. Cependant, le dossier est considéré recevable par les services concernés dès lors qu'il répond aux exigences administratives (inscription dans un établissement du supérieur de l'académie). Par ailleurs, les enquêtés n'avaient pas encore les résultats du baccalauréat.

Il est important de bien préciser deux points inhérents aux choix auxquels renvoie notre population. Le premier est que cette enquête n'est en aucun cas représentative des élèves de CPGE, mais des aspirants à le devenir. Cela suppose que tous n'intégreront pas nécessairement une CPGE ou tout du moins pas obligatoirement celle visée. Le second point concerne les critères d'inclusion. Ils ne visent pas à rendre compte de l'hétérogénéité sociale des boursiers, mais à constituer un groupe social à partir d'une catégorie administrative. Cette dernière nous permet d'accéder à une population qui comporte un double intérêt. Tout d'abord, elle nous donne accès à une masse d'informations concernant les hypothétiques boursiers de CPGE, qui nous permet d'évaluer l'hétérogénéité de cette catégorie administrative. Ensuite, elle est potentiellement vierge d'un éventuel « effet prépa » sur la construction de leurs aspirations. Autrement dit, en enquêtant auprès des lycéens qui ne sont pas encore bacheliers, mais qui ont tout de même émis le vœu d'intégrer une CPGE et en parallèle font une demande de BCS, nous interrogeons une population qui, noyée dans l'hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire des lycéens, subit moins directement l'entre-soi des bons et très bons élèves de CPGE. Les effets qu'il nous faut considérer sont surtout ceux de l'établissement et des pairs (Nakhili, 2005, 2010 ; Draelants 2013).

En somme, ce questionnaire est en même temps le point de départ de la recherche et celui des enquêtés qui s'apprêtent à vivre l'équivalent d'un rite de passage consacrant leur agrégation à un nouveau groupe (van Gennep, 1909) : celui des préparationnaires.

---

18 Les bourses sur critères sociaux sont attribuées selon l'éloignement du domicile familial, les revenus de la famille et les charges de la famille.

#### *5.1.2.2 Les grands thèmes*

L'objectif du questionnaire, bien que mineur dans la recherche, reste cependant important puisqu'il doit nous permettre de caractériser une population et ses pratiques temporalisées. Pour construire le questionnaire, nous nous sommes appuyés sur les enquêtes OVE ainsi que sur les pratiques présentées dans la première partie.

Les caractéristiques de la population ont été traitées à partir de variables physiologiques (âge, genre), celles relevant de la famille (capitaux, mobilité sociale) et enfin celles relevant de l'élève (parcours scolaire). Ces deux dernières variables posent un certain nombre de difficultés.

La famille, ou plus exactement ses ressources, suppose un nombre important d'indicateurs. La position sociale, souvent abordée par les catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents, ainsi que par leur niveau d'études et leur trajectoire sociale, nécessite au minimum deux questions par membre (ex : PCS père et niveau d'étude). Dans le cas d'une étude sur les élèves, on ne peut évincer la place de la mère qui passe deux fois plus de temps à l'encadrement domestique du travail scolaire (Héran, 1994) et qui, comme nous l'avons vu, assume la partie la plus importante du temps parental éducatif. Cela implique de situer sa position sociale et d'apprécier le degré d'homogamie des parents. Nous avons donc retenu la PCS de chaque parent et de chaque grand-parent ainsi que leur niveau d'étude. Pour établir les catégories professionnelles, nous nous sommes appuyés sur la nomenclature de niveau 2 de l'INSEE en regroupant les différentes catégories d'ouvriers en une seule. Malgré tous les biais que souligne C. Soulié (2000) quant aux conditions sociales de production des statistiques, et plus particulièrement de ce qu'il appelle la « chaîne des interprétations » dans la définition de la profession, la variable PCS reste selon lui « un indicateur relativement pertinent du milieu social d'origine des élèves : la distinction entre grandes PCS, c'est-à-dire l'essentiel, subsiste, fût-ce de manière relativement grossière » (p. 179). Nous nous sommes en outre appuyés sur la nomenclature des niveaux de formation de 1967 (circulaire n°67-300 du 11.7.1967 de l'éducation nationale). Le niveau de diplôme atteint constitue un indicateur du niveau d'abstraction nécessaire à la maîtrise temporelle.

En ce qui concerne l'élève, nous nous sommes efforcés de situer son parcours scolaire depuis la maternelle afin d'intégrer les « avances » et les « retards ». Nous avons aussi

intégré quelques indicateurs se référant aux signaux que représentent certaines options (Le Pape et van Zanten, 2009). Nous avons par ailleurs complété le parcours scolaire par des questions liées à l'orientation post-bac.

Les caractéristiques ont été complétées par des variables contextuelles d'ordre géographique permettant d'appréhender la nature de l'offre scolaire et celle des loisirs, ainsi que des variables contextuelles d'ordre « familial » visant à rendre compte de l'univers domestique.

Pour les pratiques temporalisées, nous avons limité les variables aux pratiques extra-scolaires, à la santé et à l'argent. Dans certains cas, les questions temporelles reviennent à mesurer des durées que l'enquêté doit estimer. Cela rend les réponses souvent approximatives, dans la mesure où les durées dévolues aux différents temps sociaux évoluent selon des cycles (saisons, évaluations scolaires, vacances, etc.). Nous avons néanmoins conservé ces éléments de durée pour les comparer à l'interne de la population, tout en sachant qu'au moment de l'administration des questionnaires, les lycéens se trouvaient en pleine révision pour le baccalauréat.

#### *5.1.2.3 Terrain et échantillon*

Tout d'abord, nous n'avons observé aucune grande variation entre les trois années d'enquête. Les résultats restent identique d'une année sur l'autre (+ou – 5 points). Issus de la filière générale du baccalauréat (91%), les aspirants se répartissent comme suit : scientifique (59%), économique (19%), littéraire (13%) et technologique (9%). Une répartition qui est un peu différente la distribution nationale des préparationnaires, au profit des séries technologiques (+ 4 points), L (+4 points) et ES (+ 4 points).

Notre échantillon est constitué de 51% de garçons, donc moins que la population mère qui en compte 60%. Les origines sociales sont marquées par un équilibre relatif entre le taux d'élèves issus des classes populaires (pères employés, ouvriers) qui représentent 29% de l'effectif et ceux des catégories les plus favorisées (chefs d'entreprise de plus de 10 salariés, cadres, ingénieurs, professions libérales, professeurs et professions intellectuelles) qui en représentent 28,5%. Ces taux montrent la faible proportion d'élèves issus des classes populaires au sein de la population des boursiers de CPGE. Si l'on considère l'élimination progressive des jeunes d'origine populaire tout au long de la

trajectoire scolaire, ce que C. Baudelot (2003) appelle « les effets sociaux pervers », cette proportion est tout à fait logique.

Lorsqu'il est demandé aux enquêtés de situer socialement la famille paternelle ou maternelle selon une échelle comptant six modalités de « très favorisé » à « très pauvre », les deux premières modalités (très favorisée, favorisée) regroupent plus de 20% de l'effectif quelle que soit la famille (paternelle ou maternelle). Ils sont par contre moins d'un quart à la situer dans les catégories très modestes, pauvres et très pauvres. Bien que la famille élargie ne rende pas nécessairement compte de l'origine sociale de l'élève, elle révèle une trajectoire sociale.

La répartition géographique est quasiment identique à celle des boursiers. Une grande partie de l'effectif vit en Loire-Atlantique (40%) et en Maine-et-Loire (22%), qui sont par ailleurs les deux départements qui ont la plus grosse offre de CPGE de l'académie.

La répartition de notre effectif selon la série du baccalauréat ne bouleverse que peu la répartition des boursiers : 59% proviennent de la série S contre 61% dans la population des boursiers de CPGE de l'académie, 19% de la série ES contre 13%, 13% de la série L contre 10% et enfin 8,5% de la filière technologique (toutes séries confondues) contre 7,5%.

Les caractéristiques scolaires des « aspirants » ne sont pas éloignées de celles des élèves de CPGE en général. Elle laissent à penser qu'ils sont pour une grande partie des préparationnaires en devenir plus que de simples aspirants. Nous traiterons dans une autre partie les résultats plus spécifiques de cette enquête (typologie des familles, parcours scolaires, pratiques temporalisées, etc.).

## 5.2 Un ancrage qualitatif fort

Tout l'enjeu de cette enquête réside dans le point de vue des acteurs : étudiants en CPGE. À ce titre, la méthodologie devait pouvoir rendre compte de leurs pratiques, mais aussi de leurs représentations et des transformations à l'œuvre au fil du temps.

### 5.2.1 Une enquête longitudinale par entretiens

La dimension diachronique de notre recherche implique, comme nous le disions en introduction de ce chapitre, une enquête longitudinale afin de saisir les processus à l'œuvre au cours de la socialisation secondaire que représente potentiellement l'affiliation à l'enseignement supérieur.

Il s'agit donc à partir d'entretiens semi directifs de tenter d'appréhender l'ensemble des pratiques (passées et présentes) comme les indicateurs d'une culture temporelle et l'ensemble organisé des représentations comme une réalité élaborée à partir de l'interprétation subjective du fait social. Ce qui nécessite de considérer la parole comme le vecteur du « fait expériencé » et de la « pensée construite » (Blanchet et Gotman 1992) : le « fait expériencé » en tant qu'expérience vécue considérée comme une articulation entre « l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés » (p. 28) ; la « pensée construite » en tant qu'« organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société » (p. 26). L'intérêt de cette méthodologie est de pouvoir dans un premier temps vérifier l'existence d'un rapport au temps en continuelle construction et donc l'effet de l'expérience personnelle du temps sur la scolarité ; puis dans un second temps de vérifier l'existence d'un système de relations entre les niveaux d'expériencialité (temps vécu) et l'évolution de la « pensée construite » (rapport au temps).

L'entretien pose malgré tout, certaines limites. En effet, l'expérience vécue se réfère à des segments de vie plus ou moins longs qui s'appuient à une mémoire à plus moins long terme. Or la mémoire pose la question de la formulation. Une représentation de « ce qui a été » est obligatoirement subjective. Elle pose le problème de la frontière entre le réel et l'imaginaire. Pour P. Nora (1984) c'est « parce qu'elle est affective et magique, [que] la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent ; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopant, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensible à tous les transports, écrans, censures ou projections » (p. 19). C'est ce que P. Bourdieu (1986) appelait différemment « l'illusion biographique » :

> *« Tout permet de supposer que les lois de la biographie officielle tendront à s'imposer bien au-delà des situations officielles, au travers des présupposés*

*inconscients de l'interrogation (comme le souci de la chronologie et tout ce qui est inhérent à la représentation de la vie comme histoire), au travers aussi de la situation d'enquête qui, selon la distance objective entre l'interrogateur et l'interrogé, et selon l'aptitude du premier à " manipule " cette relation, pourra varier depuis cette forme douce d'interrogatoire officiel qu'est le plus souvent, à l'insu du sociologue, l'enquête sociologique, jusqu'à la confidence, au travers enfin de la représentation plus ou moins consciente que l'enquêté se fera de la situation d'enquête, en fonction de son expérience directe ou médiate de situations équivalentes (interview d'écrivain célèbre, ou d'homme politique, situation d'examen, etc.) et qui orientera tout son effort de présentation de soi ou, mieux, de production de soi* » (Bourdieu,1986, p. 71).

Le récit du passé est à maîtriser au regard de ce que l'interviewé souhaite faire valoir selon le groupe de référence auquel il s'identifie. On peut tout à fait imaginer que le récit des pratiques éducatives dans son enfance soit altéré par le désir d'identification au groupe dominant au sein des CPGE (classes supérieures) ou au contraire par le souhait de s'en distinguer ou d'accentuer l'aspect méritocratique du boursier. La question de l'enfance a d'ailleurs été une des difficultés principales des entretiens, à priori inhérentes aux différences de relation nouée. Pour les jeunes que nous avons rencontrés à plusieurs reprises et sur une durée assez longue, le récit de l'enfance est le plus souvent développé. Pour ceux que nous avons moins souvent rencontrés et moins longtemps, les souvenirs semblent s'être envolés comme pour Mélodie (CPGE, Lettres)[19] : « *Je n'ai pas beaucoup de souvenirs, jusqu'à la seconde-première, je me souviens des amis... mais pas plus je ne sais pas pourquoi »*[20].

La dimension longitudinale de l'enquête doit aussi être prise en compte dans l'élaboration du cadre contractuel de la communication autant que dans le plan et la

19 Dans ce chapitre, afin de ne pas surcharger la parenthèse nous indiquerons uniquement le type de famille et la CPGE intégrée (ou la filière du supérieur).

20 Une autre hypothèse, que le nombre d'entretiens ne nous permet malheureusement pas de vérifier, pourrait être du côté de l'origine sociale. Car, à l'instar de celle des horizons temporels à venir, la portée des horizons temporels passés est soumise à une certaine distribution sociale. Or dans notre enquête, il est effectif que la mémoire des jeunes issus des familles les moins favorisées s'avère être moins précise.

planification des entretiens. Le fait de répéter les entretiens doit nécessairement alimenter la réflexion sur la temporalité (fréquence et dates), sur la nature de la relation entre l'enquêteur et l'enquêté et sur la logique du guide.

### 5.2.2 L'échantillon qualitatif

L'échantillonnage est chose ardue quand se multiplient les variables indépendantes. Dans notre cas, le genre, l'échelon de la BCS, la CPGE et l'établissement étaient les principales. Cependant, avec 7 échelons, 14 voies différentes en 1ère année et une quinzaine d'établissements publics, l'échantillonnage est complexe au moins en matière de faisabilité. Finalement, l'échantillon constitué s'avère relativement diversifié. Cela tient pour une grande part au hasard. Car si, en 2009 (première enquête par questionnaire), 54 jeunes ont répondu être d'accord pour poursuivre par un entretien, quatre mois plus tard seuls 20 ont répondu aux deux relances (téléphone ou mail) dont six élèves de la nouvelle Classe préparatoire aux études supérieures (CPES)[21] intégrée au prestigieux lycée Condillac, sur laquelle nous reviendrons en détail plus tard. L'opportunité de rallier six jeunes de la CPES s'est avérée tout à fait intéressante. Car pour la plupart, il s'agissait de jeunes boursiers du secondaire qui avaient l'ambition de la CPGE mais pas toujours les résultats qui en permettaient l'accès. Nous verrons par la suite que si tous n'ont pas intégré une CPGE, tous se sont orientés vers des filières sélectives avec des projets à la clé et des aspirations effectives.

Eu égard aux risques inhérents à l'enquête longitudinale de perdre au cours de la recherche des individus de la cohorte, nous avons relancé notre demande l'année suivante (2010) à travers l'enquête par questionnaire et avons obtenu 42 réponses positives. Mais seulement six ont accepté l'entretien.

21 Cette classe a été créée dans le cadre de l'ouverture sociale des Classes préparatoires aux grandes écoles à l'initiative du lycée Condillac, avec l'appui du Recteur de l'Académie de Nantes qui l'a inscrite parmi les actions du programme pluriannuel d'expérimentation pédagogique. Il s'agit d'une classe de l'enseignement supérieur dont les membres ont le statut d'étudiants. Cette CPES d'une durée d'un an vise à préparer des bacheliers méritants issus de milieux modestes à envisager et entreprendre avec les meilleures chances de réussite des études supérieures longues et exigeantes (dont les Classes préparatoires aux grandes écoles, mais pas nécessairement).

Cela nous a tout de même permis de constituer un échantillonnage de 26 étudiants (dont 11 filles), originaires de l'académie de Nantes (24), tous boursiers de l'enseignement supérieur et inscrits en CPGE (20) ou CPES (6 dont 3 poursuivront en CPGE). La répartition par voie est légèrement déséquilibrée. Huit sont en sciences alors que les scientifiques représentent près de 60% des étudiants de CPGE et autant chez les boursiers de la filière. Cinq sont en économie, ils représentent un quart des étudiants et 20% des boursiers. Enfin, sept sont en Lettres alors qu'ils ne représentent que 17% des étudiants de CPGE et 12% des boursiers de la filière.

Les limites de cet échantillon tiennent au manque de représentativité des étudiants des CPGE scientifiques. Cependant, il y a un intérêt à la surreprésentation de la filière littéraire. Nous avons aussi une surreprésentation des échelons 4, 5 et 6. Alors qu'ils ne représentent que 27,5% des boursiers des CPGE de l'académie, ils sont 17 sur les 26 (soit 65%). Mais comme nous le verrons, les échelons, par le mode de calcul qui leur est associé, ne suffisent pas à distinguer les boursiers de CPGE. Toutefois, ces limites ne desservent pas notre recherche. En effet, le relatif équilibre entre les filières permet de ne pas saturer l'analyse par un discours dominant. Il nous offre la possibilité de recueillir des données équivalentes dans chaque filière et donc de constituer un corpus qui nous permet de dégager les traits propres à chacune.

## Tableau 7 : Synthèse des 26 étudiants interviewés

| Pseudonyme | Bac + mention | Bac +1 | échelon | CSP Père | CSP mère |
|---|---|---|---|---|---|
| Anouchka | ES – B | Cachan D1 | 6 | Agent fonction pub | Assistante. Mat. |
| Bastien | ES – B | Cachan D1 | 5 | Ouvrier | ouvrière |
| Benoit | STI -AB | TSI | 3 | Technicien | Profession interm santé social |
| Goulven | S – B | PCSI | 0 | Professeur | Psychologue |
| Jérôme | S – B | CPES | 1 | Pompier de Paris retraite | Aide ménagère |
| Julia | L - SM | CPES | 6 | NC | ouvrière |
| Julien | S – TB | MPSI | 4 | Cadre | Secrétaire médicale |
| July | ES – SM | CPES | 6 | Informaticien libéral | NC |
| Lucas | ES – TB | Hypokhâgne | 4 | Serrurier | Institutrice |
| Malik | S – B | PSI-Techno | 6 | Ouvrier | Assistante. Mat. |
| Manuel | S – B | PCSI | 4 | Cadre | Psychomotricienne |
| Marie | L – TB | CPGE Chartes | 1 | Multi- travail (plombier...) | Comptable ( fonction publique) |
| Marin | ES – TB | Hypokhâgne | 6 | Chef d'entreprise + de 10 sal | Retraitée |
| Marlène | ES -SM | CPES | 6 | Cadre (longue maladie) | Comédienne indépendante |
| Mélodie | L – AB | CPES | 5 | Cuisinier | Vendeuse (chômage) |
| Moeata | L – TB | Hypokhâgne | 4 | Professeur | jamais travaillé |
| Morgan | L -TB | Hypokhâgne | 5 | Musicien | Orthophoniste |
| Nadia | ES – B | Eco/droit D2-Cachan | 4 | Beau-père : cadre | Conseillère orientation |
| Paul | ES – AB | CPES | 5 | Agriculteur | Agricultrice |
| Peter | S – TB | PC | 1 | Cadre | Comptable |
| Pierrick | S – TB | CPGE ECO Scient. | 1 | Agriculteur | Famille d'accueil |
| Romain | ES – B | Hypokhâgne | 0 | Commercial , | Employée Marketing |
| Thibaut | ES – B | Hypokhâgne | 2 | ouvrier | Vendeuse à domicile |
| Violaine | S – B | PCSI | 4 | Ouvrier | Assistante maternelle |
| Xinh | STG – AB | ECO Techno | 6 | Employé de commerce | jamais travaillé |
| Yvann | S – SM | MPSI | 1 | Cadre | Conseillée insertion |

Bac ; S (série scientifique) ; ES (série économique et sociale) ; L (série littéraire) ; STG (série sciences et technologies du management) ; STI (série sciences et technologie de l'industrie).

Mention : TB (très bien) ; B (bien) ; AB (assez bien)

### 5.2.3 Des entretiens répétés temporalisés

Notre recherche vise à d'établir un lien entre deux éléments, c'est-à-dire entre le temps vécu (fait expériencé) et le rapport au temps (pensée construite). Il nous a donc fallu mettre en œuvre une campagne d'entretiens sur trois années, qui puisse évoluer tout en assurant une structure assez stable pour assurer des analyses verticales et horizontales.

L'enquête longitudinale par entretiens nécessite, comme nous l'avons vu, de définir une temporalité qui puisse allier deux temps : celui des préparationnaires qui en manquent et celui de la recherche inscrit dans une logique méthodologique dont l'objet est de recueillir des données dans un temps imparti. C'est bien souvent cette nécessité de coordonner des temporalités qui a défini le lieu et la régularité très aléatoire des entretiens.

Au contraire de l'enquête par questionnaire qui capte une information auprès d'un nombre important d'individus dans un temps court, l'enquête longitudinale par entretiens se veut plus souple et nécessairement étalée dans le temps. De plus, dans le cadre d'une recherche menée seul, une campagne d'entretiens auprès de 26 individus amène à différents décalages dans le temps. Il nous a été impossible compte tenu des emplois du temps de chacun de rencontre tout le monde à la même période de vacances.Par ailleurs, nous n'avons pas non plus pu rencontrer chaque étudiant le même nombre de fois.

Cette inscription dans le temps est néanmoins une ressource, car comme le souligne Beaud et Pialoux (2000) « seul le suivi dans le temps des trajectoires individuelles des membres des différents sous-groupes offre les moyens d'étudier la façon dont les identités collectives se déconstruisent et se reconstruisent dans des contextes qui changent rapidement (p. 140).

#### *5.2.3.1 Programmation et répétition aléatoires : l'enquêteur prisonnier du temps*

La première année, nous avons rencontré 20 jeunes en CPGE ou CPES, puis six de plus la seconde année. Nous avons donc un décalage dans le temps entre deux cohortes (2009 et 2010) qui aboutit à un suivi moins important dans la durée pour la seconde cohorte. Les premiers ont été effectivement suivis jusqu'à leur troisième année après le

bac. Le temps en CPGE et l'éloignement nous ont conduit à proposer des rendez-vous avec les étudiants sur les périodes de vacances scolaires. Chaque année, nous avons réalisé nos campagnes d'entretiens durant les vacances d'automne, de fin d'année, de printemps et d'été. Pour quelques étudiants nantais, il a été possible de les rencontrer durant les périodes scolaires. Le deuxième décalage réside dans cette irrégularité des entretiens qui se situent selon chacun à des périodes plus ou moins déterminantes (acceptation des dossiers pour la 2e année de CPGE, concours, intégration, réorientation, etc.). Par exemple, certains avaient déjà passé les concours et d'autres pas, ou pas tous les concours auxquels ils s'étaient inscrits. Le troisième décalage tient à la répétition. Nous n'avons pas pu interviewer chaque étudiant aussi souvent que nous le voulions. Certains ont totalement disparu sans donner aucune nouvelle, d'autres sont réapparus deux ans plus tard. Nous avons donc des discours à des moments différents et de durées différentes.

Ces décalages sont liés au sujet même de cette recherche, c'est l'urgence dans laquelle ces étudiants vivent qui les oblige bien souvent à ne plus concéder du temps à autre chose qu'au travail personnel ou à la famille. A chaque rendez-vous, le temps fut une variable mise en exergue, comme le montrent ces deux mails successifs de Morgane.

*Mail du 03/02/2011 17:28*

> *youou,*
> *je serai en vacances du 26 février au 6 mars, j'aurai donc peu de temps et beaucoup de travail, alors je ne sais pas encore trop si je serai disponible, et quand. A priori, si ça ne prend pas plus de temps que la dernière fois ça devrait pouvoir se faire, mais je ne peux encore rien t'assurer. Est-ce que tu as besoin que je te prévienne si j'ai un moment de libre assez à l'avance ?*
> *bien à toi,*
> *Morgane*

*Mail du 25/02/2011 15:10*

> *Salut james,*
> *je suis désolée, mais je crois que pour ces vacances ça va être difficile de trouver un moment pour qu'on se voit, j'ai vraiment trop de choses à faire en une semaine seulement. Par contre, il n'y aura pas de problèmes pour le*

*mois de juin, parce que je finis les cours fin mai, et même si je dois aller au rattrapage, c'est fin juin, alors entre les deux ,il y a du temps.*
*en tout cas bon courage, et encore désolée*
*Morgane*

L'urgence est aussi très souvent liée à du retard dans les révisions ou à « un manque de temps pour tout faire » : passer du temps en famille, voir les amis, réviser et quand le temps le permet, participer à une « enquête sur les boursiers de prépa ». Lorsque les entretiens se passent chez l'interviewé, il est systématiquement en pleine révision. Il n'est d'ailleurs pas rare que l'entretien soit une pause dans le travail comme le souligne Marie dans un de ses mails:

*Mail du 21/12/2010*

*Pour jeudi, si je regarde dans mon agenda, les seules personnes que j'ai prévu de voir sont... les Capétiens et les Calvinistes. Il n'y a donc aucun souci si tu veux passer à ce moment-là ;)*
*Pas de problème, si tu peux interrompre un moment mes réflexions sur les barbus qui se tapent dessus, tu es le bienvenu ;)*
*Bon courage et à jeudi,*
*Marie*

Le cadre contractuel de communication avait été présenté dès le début en signifiant qu'il s'agissait d'une enquête longitudinale et que par conséquent les entretiens seraient répétés tout au long de leur scolarité en CPGE et au-delà. L'engagement a donc supposé de leur part une concession, chaque interview est venue « grignoter » sur un temps déjà trop rare. Les fêtes de fin d'année et les vacances d'été (fin juin) se sont souvent révélées les périodes les plus propices parce que les moins chargées scolairement, les premières étant destinées à la famille, les secondes au travail salarié ou aux stages et même pour certains à la plus complète oisiveté. Malgré tout, et même si l'on n'intègre pas les « disparus », la durée totale d'entretien pour chaque étudiant oscille entre une heure et cinq heures, avec une moyenne d'environ deux heures.
Cet écart tient à plusieurs variables, dont la plus importante reste le temps disponible. Obtenir des entrevues de plus d'une heure était rare. Le plus souvent les derniers

entretiens ou les entretiens de fin d'année scolaire étaient les plus longs.

Nous avons synthétisé la durée de l'ensemble entretiens dans le tableau 8.

# Tableau 8 : Récapitulatif du nombre d'entretiens, de leur durée et du lieu

| Prénom | 1er entretien | | 2e entretien | | 3e entretien | | 4e entretien | | Nbre entretiens réalisés | total durée en minutes |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anouchka | CREN | Déc. 2009 (40') | Bureau Université | Déc. 2010 (34) | Bureau Université | Déc. 2011 (1h13) | x | x | 3 | 147 |
| Bastien | Salon chez ses parents | Déc. 2009 (1h01) | Salle à manger. Domicile Parents | Juill. 2010 (1h08) | Salle à manger. Domicile Parents | Déc. 2010 (53') | Salle à manger. Domicile Parents | Mai 2012 (1h53) | 4 | 298 |
| Benoit | Bar Le mans | Déc. 2009 (43') | x | x | x | x | x | x | 1 | 43 |
| Goulven | Bar Nantes | Oct. 2009 (36') | Brasserie Château Nantes | Juin 2010 (55') | Brasserie Château Nantes | Mars 2010 (45') | Bar La Baule | (déc. 2011 ( 28') | 4 | 169 |
| Jérôme | Bar Nantes | Avril- 2010 (45') | Brasserie des Plantes | Fev- 2011 (40 ') | x | x | x | x | 2 | 85 |
| Julia | parloir lycée | Mars 2010 (33') | Terrasse 13et3 | Juin 2012 (41') | x | x | x | x | 2 | 74 |
| Julien | Bar gare Angers | Fév. 2010 (43') | Bar gare Angers | fév. 2011 (40') | Bar gare Angers | Janv. 2012 ( 1h23) | x | x | 3 | 166 |
| July | Bar Nantes | Avril 2010 (50') | Brasserie des Plantes | Fev 2011 (36') | x | x | x | x | 2 | 86 |
| Lucas | Bar Angers | Oct. 2010 (37') | Appartement | Mai. 2012 (78') | x | x | x | x | 2 | 111 |
| Malik | Chambre Domicile Parents | Déc. 2010 (35') | Chambre domicile parents | Déc. 2011 (19') Piles HS | x | x | x | x | 2 | 54 |
| Manuel | Cuisine Domicile Parents | Oct 2009 (35') | Terrasse bar nantes | Fevrier 2012 ( 46') | x | x | x | x | 2 | 81 |
| Marie | Chbre chez ses parents | Déc2010 (1h04) | Chambre chez parents | Déc. 2011 ( 1h06) | x | x | x | x | 2 | 130 |
| Marin | Cité U espace de travail | Oct. 2009 (20') | Salon Domicile Soeur | Juin 2010 (35') | studio perso | Fev. 2011 (25') | x | x | 3 | 80 |
| Marlène | Bar Nantes | Mars 2010 (1h) | Bar biblio Rennes | Février 2011 (54') | Brasserie | Fichier son perdu | x | x | 3 | 114 |
| Mélodie | Lycée | Mars 2010 (22') | Brasserie des Plantes | Février 2011 (30') | Brasserie des Plantes | Janvier 2012 (37') | x | x | 3 | 89 |
| Moeata | Bar Nantes | Fev. 2010 ( 53') | Terrasse bar nantes | Juill. 2010 (52') | Bureau fac | Fev. 2011 (40') | Terrasse brasserie nantes | Fev. 2012 (41') | 4 | 186 |
| Morgane | Salon Domicile Parents | Déc. 2009 (56') | Parc public | Juin 2010 (1h35) | Bureau université | Avril 2011 (1h03) | Salon Domicile Parents | Janv 2012 (1h08) | 4 | 282 |
| Nadia | Bureau fac | Déc2010 (43') | Chambre cité U | Déc. 2011 ( 79') | x | x | x | x | 2 | 122 |
| Pascal | Salon, locaux associatifs | Oct 2009 (44') | Bureau Université | Fev 2001 (1h04) | Bureau Université | Janv 2012 (1h02) | x | x | 3 | 170 |
| Peter | Bar Nantes | Fev. 2011 ( 55') | Brasserie des Plantes | Déc. 2011 ( 1h30) | x | x | x | x | 2 | 145 |
| Pierrick | Salon Domicile Parents | Déc. 2009 (28') | Salle à manger. Domicile Parents | Juin 2010 (36') | Salle à manger. Domicile Parents | Fév. 2011 (31') | Salle à manger. Domicile Parents | Déc. 2011 (90') | 4 | 185 |
| Romain | Salon Domicile Parents | Oct. 2009 (43') | x | x | x | x | x | x | 1 | 43 |
| Thibaut | Bar Chat. Gontier | Déc. 2010 (51') | Bar Guisth'au | Janv 2012 (60') | x | x | x | x | 2 | 111 |
| Violaine | Chambre domicile Parents | Oct. 2009 (28') | Université banc | Juin 2010 (28') | Bureau Université | Fév. 2011 (39') | Aéroport | Janv 2012 (28') | 4 | 123 |
| Xinh | CREN | Oct. 2009 (24') | CREN | Juin 2010 (43') | Bar | Janv. 2012 (58') | x | x | 3 | 125 |
| Yvann | Salon domicile Parents | Déc.2099 (30') | Salon Domicile Parents | Juin 2010 (35) | x | x | x | x | 2 | 65 |

#### *5.2.3.2 La situation d'enquête et la relation de confiance*

Ainsi que le souligne P. Bourdieu dans La misère du monde (1993), la relation d'enquête est avant tout une relation sociale dont de nombreuses variables viennent affecter les résultats. Il s'agit donc de maîtriser, tant que faire se peut, les effets que ces variables produisent. C'est même selon G. Mauger (1991) « une condition nécessaire à l'intelligibilité des matériaux recueillis » (p. 125).

Il y a bien évidement, et en tout premier lieu, la relation objective entre l'enquêteur et l'enquêté, dont la « crainte du mépris de classe » (Ibid.) figure en bonne place. La population étudiée n'est pas très éloignée de nous[22]. Dans tous les cas, elle n'est pas « doublement dominée, culturellement et économiquement » (Mauger, 1991, p.134). Tout d'abord parce que les deux partis sont étudiants, c'est en ce sens qu'est formulée l'invitation à poursuivre l'enquête par questionnaire et par des entretiens. Ensuite parce que notre propre *hexis*, c'est-à-dire les dispositions pratiques corporelles, « manières durables de se tenir, de parler, de marcher (Bourdieu, 1980, p. 117), est beaucoup plus proche de celle d'un jeune de milieu modeste, que de celle d'un chercheur tel que des jeunes tout juste sortis du lycée peuvent se le représenter. Notre tenue vestimentaire, plus proche du skater que du chercheur, fût-il sociologue, rend la situation d'enquête d'autant plus simple qu'elle rend difficile l'assignation d'une place dans leur représentation de l'espace social, et complique l'affiliation à tel stéréotype préconstitué (Mauger, 1991). Enfin, dans le processus de prise de contact, nous avons souhaité intégrer directement les codes de communication juvénile. Après avoir échangé un premier mail, nous avons continué par SMS, un moyen qui s'approche beaucoup plus du type de communication de cette génération. Nous avons aussi intégré dès le départ au cadre contractuel de la communication le tutoiement réciproque. Cela a très logiquement contribué à plus de neutralité dans la situation d'enquête, même si pour certains enquêtés (plus souvent des filles) ce ne fut pas si facile.

Pour A. Blanchet et A. Gotman (1992), en plus de la distribution des acteurs (position sociale de chacun et représentations inhérentes), la définition du lieu (ses significations sociales) vient affecter le discours. Aussi avons-nous pris soin de nous éloigner, autant

22 L'ensemble des entretiens a été mené par l'auteur.

que cela était possible, du milieu scolaire afin de libérer la parole de son joug, de « neutraliser la situation d'enquête » (Mauger, 1991). Lorsque nous n'avons pas pu rencontrer les étudiants directement chez eux, nous avons opté pour un lieu public. Nous avons donc, à chaque fois que cela était nécessaire, invité la personne à « boire un verre » dans un bar de leur choix, et dans certains cas avons profité des beaux jours et de l'invitation du jeune pour nous établir dans un parc public. Dans tous les cas, la temporalité et le lieu devaient inviter à se soustraire à l'univers scolaire.

Majoritairement, les entretiens chez l'interviewé se sont déroulés dans leur chambre. Lorsqu'ils doivent partir de la maison familiale, la chambre n'en reste pas moins « imperméable au changement en figeant le décor d'une situation familiale passée (la présence, permanente, du jeune sous le toit familial) » (Maunaye, 2001, p. 38). Cette intrusion dans l'intimité prend de fait une forme ethnographique. L'accès à la chambre est bien souvent un accès à l'enfance. Ainsi, chez les parents de Marie (interne à Paris), le lit d'enfant (single) côtoie instruments de musique, livres d'histoires, littérature classique et collection de *Rahan*. C'est aussi l'occasion de saisir les conditions d'existence et de travail. Chez Malik, la chambre sert la journée de salle de sieste pour les enfants que sa mère garde. Le bureau d'enfant, sur lequel sont entassés livres et cours, ne lui permet pas de travailler tout en étant à l'aise, il travaille donc sur son lit (d'enfant). Chez Marin, qui vit seul en appartement, la console de jeux trône dans le studio aux côtés des canettes de bière vides, du cendrier pleins et d'un matelas au sol sur lequel est posé un duvet. Mais tous les entretiens ne se sont pas déroulés dans la chambre. Certaines fois, ils ont eu lieu dans le salon ou la salle à manger, qui est aussi un lieu de passage où les parents s'arrêtent pour prendre part à « la discussion » quelques minutes. Chez Pierrick, tandis que nous évoquons son enfance, sa mère intervient sur le temps autorisé à regarder la télévision. Chez Morgane, durant un entretien, sa mère restée un long moment non loin de la scène est intervenue sporadiquement et a donc altéré une part du discours. Dans les bars, outre quelques nuisances sonores, l'effet sur la production du discours a été sans aucun doute positif. L'invitation à y boire un verre « offert par le chercheur » favorise la convivialité et permet un discours moins altéré par la signification marquée des lieux plus formels, comme l'établissement, le salon des parents ou la salle de réunion du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN). Pour certains entretiens avec les étudiants de l'université de Nantes, nous avons profité de la proximité spatiale sur le campus pour nous retrouver dans les locaux du CREN.

Le lieu de rendez-vous était souvent sujet à négociations, tant il portait aussi une dimension temporelle. Nos rencontres au moment des fêtes de fin d'année, durant des vacances d'une durée relativement courte pour pouvoir tout faire, impliquaient une pause dans les révisions. La météo ne favorisait pas l'extérieur, c'est donc le plus souvent chez les parents que nous nous sommes rencontrés. A l'inverse, aux beaux jours juste avant l'été, les terrasses et jardins publics étaient tout à fait propices à l'entretien parce qu'il n'était pas soumis dans la même mesure à la pression du travail scolaire habituel.

Au fur et à mesure des entretiens, nous avons pu construire une relation de confiance nécessaire à la conduite d'entretiens approfondis (Beaud et Weber, 2010). Tout d'abord parce que le cadre contractuel de la communication a été conçu de manière à limiter la distance sociale (tutoiement réciproque, convivialité du lieu). Mais c'est surtout le temps du « off » lors des entretiens, qui a offert la situation idéale pour rendre plus équitable la relation. Une fois le dictaphone coupé, il était fréquent lorsque le temps le permettait, que la discussion continue, sur l'avancée de la thèse ou sur notre propre parcours scolaire, sur le repas de Noël ou les vacances à venir, le job d'été. Cette discussion offrait à chacun l'occasion de s'extraire de la situation d'entretien et de prolonger ce dernier en une réelle discussion. Quelques indicateurs nous ont permis de mesurer le niveau de cette relation de confiance et son impact sur le discours. Tout d'abord, la durée des entretiens et le nombre d'interactions. L'exemple le plus probant est sans aucun doute celui de Xinh avec laquelle le premier entretien n'a duré que 24 minutes mais a nécessité plus de 100 interactions dont une majorité de réponses très courtes. Le troisième entretien a duré une heure et n'a nécessité que 80 interactions avec des réponses plus longues. Les moyens de communication ont aussi révélé un type particulier de relation. Une partie d'entre eux, actifs sur les réseaux sociaux, nous avait permis de les y rejoindre. Nous avons pu nous en ressaisir pour prendre des rendez-vous ainsi que des nouvelles de leur vie à Paris, Grenoble, Lyon, en Amérique du sud ou en Australie, et même de leurs vacances. La relation de confiance entre l'enquêteur et les enquêtés est aussi une relation de confiance en soi. En 2012, Anouchka, afin de consolider son dossier pour une université américaine, nous a demandé de bien vouloir lui écrire une lettre de recommandation au motif que nous connaissions très bien son parcours. Cette anecdote témoigne du contrat de confiance qui s'est mis en place tout au long de l'enquête et de l'effet qu'on peut lui imputer.

Aujourd'hui encore, signe d'une relation qui dépasse les statuts immanents à l'enquête, les échanges par mail continuent. En janvier 2014, soit près de cinq années après le début de l'enquête, nous avons envoyé un dernier mail dans lequel, comme ce fut le cas chaque année, nous présentions nos vœux et en profitions pour prendre des nouvelles. Nous avons reçu 19 réponses dans lesquelles chacun nous a rendu compte de son avancée et nous a assuré de sa volonté de continuer cette recherche[23].

Cette relation de confiance n'a pas empêché de tomber dans certains travers de l'entretien. Elle s'est construite au fur et à mesure et a donc nécessité lors des premières rencontres de tenter de rééquilibrée la situation sociale. C'est aussi là qu'est l'intérêt d'entretiens répétés. Il ne s'agit pas d'obtenir des informations mais de construire une relation qui permette à l'informateur de dépasser le « personnage » et de construire cette information dans une situation qui soit la moins violente possible.

#### *5.2.3.3 Un guide d'entretien semi-directif au long cours*

La définition d'une enquête longitudinale intègre une part d'inconnu quant au suivi de chaque individu. On ne peut prédire le taux d'attrition de la cohorte, ceux qui resteront tout au long de la recherche et ceux qui, pour des raisons diverses et variées, s'en retireront. Pas plus qu'on ne peut prédire le parcours scolaire des individus de la cohorte. Dès lors, il apparaît impossible de construire un guide qui embrasse la totalité des situations. Comme nous l'avons déjà souligné, les nombreux décalages ont nécessité une grande souplesse dans l'élaboration d'un guide unique inscrit dans le temps.

Ce guide unique a trois niveaux. Un premier proche du récit qui précise l'ensemble des moments clé de la scolarité antérieure, l'origine sociale, l'implication parentale, la vie durant les études. Un second plus réflexif sur l'expérience au sein de la filière intégrée et un regard sur l'ouverture sociale et les bourses. Enfin un troisième basé sur la représentation de l'avenir. A chaque entretien nous avons donc évoqué dans la mesure du possible l'ensemble des points liés à l'expérience des études et à l'avenir. Tout au long des entretiens, nous avons approfondi les éléments du passé et le regard porté sur l'expérience.

---

23 La question de la participation à une éventuelle suite leur était posée

Les rencontres ont eu lieu majoritairement au cours du premier trimestre scolaire ou en début de deuxième, et au début de l'été. Nous avons systématiquement commencé les entretiens par un état de la situation, afin de pouvoir aborder les thèmes au regard de celle-ci. Pour Bastien, Pierrick, Morgane ou Violaine, que nous avons interviewés à quatre reprises, l'entretien s'en trouvait simplifié parce qu'il correspondait aux moments clé de leur parcours. Pour Manuel, que nous avons rencontré la première fois en 2009 puis une seconde fois en 2012, le guide devait être adapté à sa situation trois ans plus tard, tout en reprenant les moments clé de son parcours. Ainsi avec ceux que nous avons vus plus souvent et plus longtemps, nous avons pu construire une relation de confiance qui a favorisé un discours moins formaté par la représentation de l'attendu sociologique, et autorisait les retours, les parenthèses, les digressions anecdotiques. Tandis qu'avec ceux que nous n'avons vus que peu, le discours est resté très orienté par la scolarité dans une forme chronologique classique, les questions plus intimes se heurtant à la distribution sociale des acteurs. On touche ici aux limites de l'enquête longitudinale qualitative. La réduction de la taille de l'échantillon et l'irrégularité des entretiens affectent nécessairement l'enquête dans sa globalité. A l'inverse, c'est la dimension longitudinale qui permet aujourd'hui encore de continuer le suivi, près de 5 années après le début de l'enquête.

#### *5.2.3.4 analyses et place du discours*

Le recours à l'enquête longitudinale complexifie l'analyse si l'on veut rendre compte dans le même temps des différentes temporalités du discours concernant les « faits expériencés » à court, moyen et long terme (vécu CPGE, parcours scolaire, enfance, etc.) ou de la « pensée construite » (ouverture sociale des CPGE ; avenir, etc.), lesquels s'inscrivent dans des segments temporels plus ou moins longs (vie, scolarité, CPGE, entretiens) et des segments méthodologiques de nature différente (entretiens, thèmes, etc.). Cela implique une catégorisation, que Bardin (1985) définit comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (p. 150). Se pose alors la question des critères de cette catégorisation. Nous avons opté pour une analyse thématique horizontale et une analyse par entretien.

L'analyse thématique horizontale revient à une catégorisation qui emprunte à deux

démarches différentes : l'une donnant lieu à une procédure par « boîtes » référées aux huit grands thèmes du guide d'entretien ; l'autre visant à appréhender de manière progressive le discours de sorte d'en dégager des « tas » (Bardin, 1985). L'analyse par entretien vise à rendre compte des processus à l'œuvre pour chacun des individus et permet de contextualiser les trajectoires individuelles et familiales. La grille d'analyse a donc été construite au fur et à mesure de la classification.

Mais quel que soit le type d'analyse utilisé, le temps est un facteur clé qui ne doit pas en être évincé. Nous avons vu qu'il affectait le contenu et le déroulement des entretiens. Aussi, semble-t-il logique qu'il en soit de même pour les analyses. Il ne fait aucun doute que le « fait expériencé » évolue dans le temps. L'expérience d'une situation répétée est en définitive un cumul d'expériences diverses de la même situation, à l'exemple du temps extra-scolaire qui se transforme (quantité et qualité) selon le temps libéré de la contrainte scolaire. Dans le cas des CPGE, ce dernier perd en quantité (pas nécessairement en qualité, qui, comme nous le verrons, peut augmenter), et transforme donc le « fait expériencé ». Il peut même dans certains cas modifier la « pensée construite ». Si l'on reprend l'exemple du temps libre, sa diminution amène à reconsidérer la qualité et le sens profond du temps non travaillé. L'effet est encore plus probant quand il concerne des thèmes abstraits comme l'avenir ou la justice sociale. Or c'est précisément dans ces transformations que l'on perçoit le degré d'acculturation. Il était donc nécessaire de construire une grille d'analyse qui soit susceptible d'expliquer les processus dans leur contexte social et temporel. Aussi, avons-nous fait le choix de distinguer les thèmes extensionnels (concrets) de ceux non extensionnels (abstraits). Les premiers donnent lieu à un discours informatif qui permet une structure chronologique (passé, présent, futur) tandis que la chronologie des seconds s'entend comme l'évolution du discours informatif ou argumentatif, au fil du temps (cf. grille d'analyse[24]). Cela nous a par conséquent amené à traiter différemment certains thèmes selon l'expérience que chacun en avait. C'est par exemple le cas des relations amoureuses en CPGE, qui peuvent être un thème extensionnel quand la personne interviewée en a l'expérience et non extensionnel dans le cas contraire. Cette difficulté est encore plus flagrante quand le thème se réfère à l'avenir. Nous en avons déjà dit la difficulté et en avons montré la dimension objectivable. Cependant, tous ne sont pas dès le départ enclins à la projection effective ou même à

24 Annexe II

l'orientation « active ». Pour certains, bien qu'en première année de CPGE, il s'agit encore du domaine non extensionnel.

La situation d'enquête, le guide d'entretien ainsi que le choix des méthodes d'analyse nous ont conduit à faire une large place au discours. Pour cela chacune des 60 heures d'entretiens[25] a été transcrite. Le nombre et la durée totale des entretiens ont mis en avant les risques de l'écriture, véritable réécriture des entretiens (Bourdieu, 1993). Nous avons fait le choix d'une transcription complète, mais afin de favoriser la lecture des entretiens, nous n'avons pas transcrit tous les soupirs, leurres discursifs ou les attitudes. Nous nous sommes limités aux tics de langage et contractions qui soulignaient l'*hexis* de chacun des locuteurs. Cette réécriture suppose en plus des risques qui lui sont inhérents, ceux liés à la délégation de cette tâche. Bien que nous ayons transcrit l'essentiel du corpus, nous avons dû en déléguer une partie. La difficulté de la délégation réside dans l'assurance d'un protocole de transcription commun. Or c'est là toute la limite d'une délégation que de ne pouvoir s'en assurer autrement qu'en vérifiant le travail, c'est-à-dire une lecture-écoute de chaque entretien transcrit, ce que nous n'avons pas fait. Nous ferons donc confiance aux transcriptions telles qu'elles nous ont été fournies.

Pour les analyses horizontales, nous avons opté pour une posture à mi-chemin entre la plus « illustrative » et la plus « subjective ». Du point de vue de Dubar et Demazière (2004), l'une et l'autre sont diamétralement opposées. D'un côté, la posture « illustrative » qui consiste à sélectionner une partie du discours « au point de l'asservir aux besoins de la démonstration conduite par le chercheur » (p.16), se limite au contenu des messages. De l'autre, la posture « subjective » qui laisse une (trop) grande place à la parole et se limite à « une sociologie moins contraignante que celle des traités de méthode » (Mayer, 1995). Il ne s'agit pas dans la restitution de nos analyses, d'illustrer les thèmes par une citation synthétique ou de restituer des séquences d'entretien qui ne soient qu'une « pluralité de perspectives correspondant à la pluralité des points de vue » (Bourdieu, 1993, p. 1416), mais de laisser une large place au discours quand cela était à la fois possible et digne d'intérêt. Nos restitutions d'entretien oscilleront donc entre la forme « illustrative », non comme « une itération entre hypothèse et corpus » (Dubar et Demazière, 2004) mais comme la construction de catégories d'expérience, et la forme

25 Nous intégrons à ces 60 heures les entretiens menés auprès des boursiers dans le cadre de l'enquête exploratoire.

« restitutive » non comme une « auto-analyse provoquée et accompagnée » (Bourdieu, 1993, p. 1408) mais comme le moyen de contextualiser le discours.

La synthèse ou la citation peuvent suffire à rendre compte des différences entre des catégories d'individus ou les évolutions d'un même individu, elles ne permettent pas en revanche d'inscrire le discours dans un contexte élargi à ce qu'est et ce que vit l'informateur. Tout d'abord, et c'est une dimension importante de l'ouverture sociale, le contexte social de l'enquêté, ce qu'il est, son origine, ce qui le définit, son *hexis,* nous permet autant de situer l'information et de lui attribuer un sens au regard de l'informateur. Il est fréquent pour cela de recourir au codage de quelques variables qui permettent au lecteur d'effectuer ce lien. Nous avons repris cette technique, qui évite d'alourdir le texte. Mais le discours porte en son sein les « manières de parler » qui caractérisent l'âge (scolaire) et l'origine sociale du locuteur (Bourdieu, 1983). Le contexte est aussi temporel. Cependant, par sa nature proche et lointaine, abstraite et concrète, le temps est difficilement captable par écrit autrement que dans sa dimension chronologique (passé, présent, futur). Il l'est pourtant dans les manières de parler. La répétition, la succession, le débit scandent le discours et lui donnent une valeur heuristique qui permet alors de mesurer le rythme de l'expérience exprimée. Enfin, le contexte est aussi celui de la situation d'enquête. On y retrouve les éventuels effets d'inflexion sur l'entretien.

Pour les analyses longitudinales, nous avons opté pour des « études de cas » à la manière de B. Lahire (2002), sans toutefois avoir une méthodologie aussi poussée que celle des « portraits sociologiques ». Néanmoins, la répétition de certains thèmes dans les entretiens nous a permis « de suivre les dispositions de l'enquêté, de saisir leur modulation ou leur transformation dans le temps » (p. 44).

Notre recherche se prête tout à fait à ce type d'analyse dans la mesure où nous devons capter un processus évolutif qui est en interaction avec un ensemble de variables. Or comme le souligne Lahire (1995) :

> *« Souvent, lorsqu'on traite une série limité d'entretiens, on a spontanément tendance à continuer à mettre en œuvre un raisonnement statistique. Par exemple, sur une trentaine d'entretiens réalisés, nous pouvons avoir trois cas patents de rôle important joué par le grand-père maternel. Or, une absence de rôle privilégié joué par le grand-père maternel dans tous les autres cas va nous empêcher de comprendre la logique des trois premiers cas. Le langage des variables va nous conduire à mettre de côté des choses de la plus haute importance, il nous gâche la possibilité de prendre en considération trois situations particulières qui mettent en scène des grands-*

*pères maternels, parce qu'elles ne se répètent pas formellement. Et pour l'ensemble des critères retenus, il en ira de même. Il est donc utile d'alterner le plus souvent possible des approches statistiques, plus abstraites, et des approches qui ancrent et relient les variables, les facteurs dans des tissus sociaux spécifiques, des configurations sociales singulières »*

Nous souhaitons à travers ces études des cas faire valoir le processus de la construction du rapport au temps. L'analyse transversale tend à écraser les reliefs de la situation, voire comme l'explique Lahire à « mettre de côté » certains éléments faute de matériaux assez conséquent.

# Deuxième partie : Les boursiers, une population hétérogène

# 6 L'hétérogénéité des boursiers

Il est depuis longtemps avéré dans les travaux sociologiques que les caractéristiques individuelles des élèves (origines sociale et scolaire, lieu de résidence, sexe) fondent les cheminements scolaires. On notera par exemple que les garçons sont deux fois plus nombreux à s' inscrire en CPGE que les filles ; qu'à résultats scolaires identiques les enfants de cadre y vont deux fois et demi plus souvent que les enfants d'ouvriers ou d'employés. Les caractéristiques scolaires des élèves s'ajoutent à cette première dimension et viennent même la renforcer. Neuf élèves de CPGE sur dix n'ont jamais redoublé depuis leur entrée au collège. Ils sont d'ailleurs parmi les meilleurs élèves de leur génération puisque trois sur quatre font partie des 25% d'élèves de sixième « les plus brillants » (Lemaire, 2008). Ces fortes disparités ont attisé bon nombre de polémiques sur cette exception française si ségrégative. Les politiques et initiatives d'ouverture sociale des grandes écoles sont alors devenues une cause à défendre au nom de l'égalité des chances (Pasquali, 2010). De sorte que le phénomène a peu à peu touché la propédeutique de ces grandes écoles que sont les CPGE.

Nous présenterons en premier lieu les bourses sur critères sociaux de façon générale avant d'en préciser la spécificité en CPGE. Nous finirons par évoquer ce que la politique des quotas à eu comme effets auprès des boursiers de CPGE.

## 6.1 L'ouverture sociale des CPGE à l'aune des bourses sur critères sociaux

A l'heure où le gouvernement français réaffirmait son souhait de démocratiser les grandes écoles et les CPGE en fixant à 30% le nombre de boursiers[26], la question des

26 A la suite des soulèvements dans les quartiers populaires français en 2005, Le président J. Chirac avait annoncé l'objectif de 30% de boursiers en CPGE d'ici 2009. Cet objectif fut repris par N. Sarkozy lors de sa présidence en 2008 mais l'objectif fut étendu à chaque établissement et repoussé à 2010.

quotas faisait polémique. Elle soulevait -et continue de soulever - une question récurrente : les politiques d'ouverture sociale qui concernent le supérieur -particulièrement les dispositifs de discrimination positive - rétablissent-elles l'équité dans l'accès aux filières les plus ségrégatives ?

Ces dernières années, les quotas sont donc à l'honneur. Mais le recours au quantitatif, qu'induit cette règle (officielle ou officieuse), masque la démocratisation ségrégative et renvoie à une conception spécifique de la justice. Il s'agit moins d'évaluer l'ouverture sociale par l'égalité des chances dont l'insertion professionnelle serait un indicateur, que d'évaluer l'égalité d'accès dont le nombre d'entrées fonderait la valeur. Cette nouvelle représentation de la justice adossée au taux de boursiers s'inscrit dans une perspective méritocratique et postule que la bourse sur critères sociaux (BCS) témoigne de l'origine sociale des ayants droit**.** Dit autrement, les boursiers deviennent les portes drapeaux de la méritocratie affichée comme clef de voûte de la justice sociale. Cependant, on ne saurait assimiler la méritocratie à une justice aveugle. Pas plus que la mesure de l'ouverture sociale ne pourrait être échue à une catégorie administrative (les boursiers). D'abord parce que le nombre de boursiers en général et le nombre par échelon sont différents selon les filières de l'enseignement supérieur. Ensuite, parce que la méritocratie ne peut s'entendre indépendamment des origines sociales (Dubet, 2004) dont la bourse ne peut rendre compte. Enfin, parce que l'ouverture sociale ne peut se limiter à une comptabilité d'entrants dont le recrutement est aussi ségrégatif pour les boursiers que pour les non boursiers.

### *6.1.1 Les distinctions sociales au sein des boursiers*

Quoique l'impact de la variable concernant l'origine sociale des boursiers soit difficile à évaluer, eu égard au manque de données précises, il est toutefois intéressant d'en noter la répartition par filière, par discipline et surtout par échelon pour réaliser à quel point la question du taux de BCS ne peut s'entendre comme une ouverture sociale. Si l'on en juge par les critères d'attribution (cf. encadré n°1), il est tout lieu de penser que la bourse peut être considéré comme un indicateur qui permet de mesurer l'accès des moins favorisés aux cursus les plus prestigieux. Pourtant, l'étude précise de cette population met à jour de nombreuses disparités dans le public qui la constitue.

Tout d'abord, il convient de préciser que pour 2010-2011 le plafond des ressources ouvrant droit à une BCS (échelon 0) est de 33 000 € sans point de charge et de 95 000 € avec 17 points de charge (cf. encadré n°1, ci-dessous). Ce qui signifie que l'on peut être boursier avec des revenus familiaux qui frôlent les 100 000€ par année (à condition de comptabiliser les 17 points de charge afférents, ce qui correspond à une famille de 5 enfants tous dans le supérieur et dont le boursier est dans un établissement à plus de 30 km du domicile). Cependant, dans l'enseignement supérieur, un boursier sur deux (53%) est issu d'une famille dont le chef gagne moins de 22000 € par an (DEPP, 2013[27]). On compte parmi les chefs de famille 8,1% de cadres, professions intellectuelles supérieures ; 6,4% d'artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; 7,5% de professions intermédiaires ; 32,8% employés et 16,2% ouvriers.

***B.O. N°19 du 13 mai 2010***

*La demande de bourse est faite en début d'année : l'étudiant doit constituer, par Internet, du 15 janvier au 30 avril, un dossier social étudiant. La décision définitive d'attribution de bourse avec détermination de son montant n'intervient qu'après l'inscription universitaire du candidat boursier et contrôle de sa scolarité. L'attribution d'une bourse à l'échelon zéro (créé en 1999) n'ouvre droit à aucun versement mais à l'exonération des droits d'inscription et de sécurité sociale étudiante lorsqu'il y en a. Les montants annuels s'échelonnent entre 1 525 € et 4 370 € (éch. 0 : exonération des droits d'inscription ; éch. 1 : 1525 € ; éch. 2 : 2298 € ; éch. 3 : 2945 € ; éch. 4 : 3590 € ; éch. 5 : 4122 € ; éch. 6 : 4370 €). L'échelon 6 a été créé le 1er janvier 2008. La bourse est attribuée annuellement pour une période de neuf mois. Le paiement est, en règle générale, mensuel et versé sur un compte ouvert au nom de l'étudiant. Le montant des bourses sur critères sociaux est fixé pour chaque année universitaire par arrêté interministériel.*

*Les BCS sont attribuées, sous réserves de la recevabilité de la demande, en fonction des ressources et des charges des parents appréciées en fonction d'un barème national qui détermine, selon les ressources et les charges de la famille, les échelons de la bourse sur critères sociaux (de 0 à 6). Les points de charge sont attribués par cumul, plafonné à 17 points, des nombres de points obtenus par les critères suivants (1 critère (a) sur les charges de l'étudiant et 2 critères (b et c) sur les charges de la famille) :*

*(a) distance entre le domicile familial et le lieu d'études (candidat boursier dont le domicile familial est éloigné de l'établissement d'inscription à la*

27 Statistiques des boursiers de l'enseignement supérieur. Public, privé, 2012-2013. TS. 7177, disponible sur : https://www.pleiade.education.fr, consulté août 2013.

*rentrée universitaire de 30 à 249 kilomètres, 1 point ; de 250 kilomètres ou plus, 1 point supplémentaire) ;*

*(b) frères et sœurs dans le supérieur (pour chaque enfant à charge étudiant dans l'enseignement supérieur, à l'exclusion du candidat boursier, 4 points) ; autres frères et sœurs (pour chaque autre enfant à charge, à l'exclusion du candidat boursier, 2 points).*

*A-dessus de 14 points, il s'agit donc nécessairement d'une fratrie de 5 enfants.*

*Les ressources prises en compte sont dans la majorité des cas le revenu brut global (RBG) de l'avis fiscal d'imposition des parents de l'étudiant pour l'année N-2 par rapport à l'année N du dépôt de la demande. Les aides au mérite remplacent les bourses sur critères universitaires et les bourses de mérite depuis la rentrée 2008. Elles se présentent sous la forme d'un complément de bourse sur critères sociaux. La mensualité s'élève à 200 € pendant neuf mois. Ces aides sont réservées aux étudiants entrant dans l'enseignement supérieur qui ont obtenu la mention « très bien » à la dernière session du baccalauréat, quelle que soit la filière d'enseignement supérieur choisie dès lors qu'elle relève du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et qu'elle est habilitée à recevoir des boursiers. L'aide au mérite est alors attribuée pour trois ans. Elles sont également réservées aux étudiants entrant en master 1 faisant partie des meilleurs licenciés de l'année précédente. Ceux-ci sont retenus par les établissements d'enseignement supérieur. L'aide au mérite est attribuée pour la durée du master. Cette aide est contingentée (selon un contingent annuel mis à la disposition des académies). Elle est cumulable avec l'aide à la mobilité.*

Exemples :

- pour une famille de trois personnes (deux parents et un enfant candidat boursier inscrit dans la ville du domicile familial) qui ne disposent donc d'aucun point de charge, le plafond des ressources maximum (revenu brut global maximum) indiqué sur l'avis d'imposition 2009 permettant l'attribution d'une bourse sur critères sociaux est de 32 930 € pour l'échelon zéro, 22 390 € pour l'échelon 1, 18 100 € pour l'échelon 2 et 7 500 € pour l'échelon 6.
- un candidat boursier inscrit à l'université à 300 kilomètres du domicile familial et issu d'une famille ayant trois enfants à charge fiscalement (candidat, un frère en STS et une sœur au collège) bénéficiera de 8 points de charge : 2 points au titre de la distance, 4 points au titre du frère à charge des parents et inscrit dans le supérieur, 2 points au titre de la sœur à charge des parents.
- Un candidat qui obtient la mention « très bien » au baccalauréat et qui est à l'échelon 2 (soit 2298 €) se verra allouer 1800€ de plus d'aide au mérite.

Du point de vue de la répartition au sein des échelons, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 4,3% de l'effectif des boursiers des échelons 5 et 6 et les enfants d'ouvriers 26%. L'écart est beaucoup moins significatif dans les échelons 0 et 1 qui comptent 30,3% des premiers (dont 18,7% à l'échelon 0) et 34,8% des seconds (dont 16% à l'échelon 0). Cette première distinction implique de considérer plusieurs types au sein même des boursiers, ce qui remet en cause la figure originale du boursier, telle que la définit Hoggart (1970) : ces « déclassés par le haut », déracinés de leur culture populaire qui finissent « bon gré mal gré par rompre avec l'*ethos* du foyer, avec les valeurs communautaires des classes populaires, avec la chaude ambiance de la parentèle. […] Le boursier appartient en effet à deux mondes à la fois [et subit] plus que tout autre élève, l'influence de l'école et des valeurs scolaires, mais n'en reste pas moins attaché à la vie du groupe familial et à ses valeurs » (p. 350). Le boursier hoggartien est un enfant issu des classes populaires qui parvient néanmoins à accéder aux études supérieures. Il est évident que le nouveau boursier en est bien loin. Ce qui ne signifie pas que sa figure n'existe plus, mais juste qu'on ne peut plus penser le boursier uniquement à travers le mythe de la prophétie méritocratique. En effet, il ne fait aucun doute qu'une famille qui, même avec cinq enfants, déclare plus de 50 000€ de revenus par année ne peut être considérée comme une famille populaire. Et, à fortiori, quand les revenus atteignent les 90 000€.

La création, en 1999, de l'échelon 0[28] et le relèvement des plafonds d'attribution depuis 2001 (particulièrement en 2008), ont constitué un appel d'air pour de nouveaux boursiers issus des classes moyennes (Fabre, 2007a) et même plus récemment les classes supérieures. En 2004-2005, le plafond des ressources ouvrant droit à une BCS (échelon 0) était de 18 900 € sans point de charge et de 54 600 € avec17 points de charge (rappel 2010-2011 : 33 000 € et 95 000 €). En effet entre 2005 et 2011, le nombre d'enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures a augmenté de 208%, celui des enfants d'employés de 50% ; tandis que le nombre d'enfants d'ouvriers

28 En 2013 : création d'un échelon 0bis « permettant à **55 000 étudiants des classes moyennes** de bénéficier d'une aide annuelle de 1 000 euros. Jusqu'ici, ces boursiers échelon 0 bénéficiaient de l'exonération de droits de scolarité et de cotisation de sécurité sociale mais ne percevaient pas de bourse » et d'un échelon 7 « permettant à **30 000 étudiants** de bénéficier d'une augmentation de leur bourse qui passe de 4 697 euros à 5 500 euros annuels, soit une augmentation de 800 euros (+ 15%) » (MESR).

diminuait de 5%, celui des inactifs de 15% et celui des professions intermédiaires de 18%. Selon l'auteur, cet «  élargissement toujours plus important de la population aidée vers les classes moyennes » (p. 6), plutôt que vers les classes populaires, s'explique par des mouvements de plafonds qui ne sont pas parallèles à ceux des revenus des familles de demandeurs de BCS. Effectivement, sur la même période, le nombre d'enfants de cadres et professions supérieures augmente de près de 300% dans les deux premiers échelons (0 ; 1).

### 6.1.2 Les BCS suivent la ségrégation du supérieur

Depuis, la réforme des BCS en 2008, le nombre de boursiers ne cesse de croître, passant de moins de 500 000 en 2007-2008 à 650 000 en 2012-2013, soit plus de 30% d'augmentation. Les statistiques de la DEPP (2013) montrent que les boursiers inscrits en 1ere année d'une filière de l'enseignement supérieur (36%), sont à 60% inscrits à l'université (dont IUP et hors IUT), 14% dans un IUT, 21% dans une STS et 4% dans une CPGE. Mais la part de boursiers a évolué différemment selon les filières comme l'indique le tableau 9.

Dans chaque filière, la part de boursiers est plus ou moins importante. Les STS ont quasiment toujours 10 points de plus que la moyenne et les CPGE 10 points de moins (à l'exception de 2012-2013). Le nombre de boursiers augmente chaque année de façon distinctive selon les filières. Toujours sur la même période (2005-2013), le taux global de boursiers a augmenté de 37%. Ce taux correspond à une augmentation de 20% à l'université (licence), de 23,5% en STS et de 72,5% en CPGE.

**Tableau 9 : Évolution du nombre d'étudiants bénéficiant d'une aide financière**

| Année | 2007 2008 | 2008 2009 | 2009 2010 | 2010 2011 | 2011 2012 | 2012 2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ensemble des aides (1)** | **495 208** | **551 132** | **626 382** | **665 114** | **647 101** | **650 822** |
| % d'étudiants concernés | 29,3 | 32,7 | 35,8 | 37,5 | 36,1 | 35,8 |
| ***dont Universités (2) (3)*** | ***350 994*** | ***375 595*** | ***407 445*** | ***441 304*** | ***460 261*** | ***466 862*** |
| % d'étudiants concernés | 28,4 | 31,0 | 32,5 | 33,8 | 35,0 | 35,2 |
| ***dont CPGE et STS (3)*** | ***95 430*** | ***104 491*** | ***110 849*** | ***114 787*** | ***120 258*** | ***122 474*** |
| % d'étudiants concernés | 33,9 | 36,5 | 37,8 | 39,2 | 41,2 | 40,8 |
| CPGE (3) | 14 185 | 17 125 | 19 813 | 20 016 | 20 916 | 22 016 |
| % d'étudiants concernés | 18,6 | 21,9 | 25,0 | 25,7 | 26,9 | 27,8 |
| STS (3) | 81 245 | 87 366 | 91 036 | 94 771 | 99 342 | 100 458 |
| % d'étudiants concernés | 39,6 | 42,0 | 42,6 | 44,1 | 46,3 | 45,4 |

(1) Champ : bourses sur critères sociaux, bourses sur critères universitaires (supprimées en 2008), bourses de mérite, allocations d'études (supprimées en 2008), prêts d'honneur (supprimés en 2009), fonds national d'aide d'urgence.

(2) Université hors IUFM jusqu'en 2009-2010.

(3) Hors allocations d'études, prêts d'honneurs, allocations d'IUFM, fonds national d'aide d'urgence.

La part de chaque échelon selon la filière (tableau 10) révèle des écarts tout aussi importants. En 2010-2011, les deux premiers échelons (0 et 1) représentaient 38,8% de la population totale des boursiers et les deux derniers (5 et 6) en représentaient 34,9%. A l'université on ne constatait aucun écart, les deux premiers échelons et les deux derniers représentaient chacun 36,5% de la population. Pour les STS l'écart est de 10 points en faveur des échelons supérieurs (29% contre 39,5%). C'est en CPGE que l'écart demeure le plus important avec 22 points en faveur des échelons inférieurs (48% contre 26%), soit près de la moitié des effectifs dans les deux premiers échelons.

**Tableau 10 : Taux de boursiers par échelon dans chaque filière (2010-2011)**

| | | échelons | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Orientation | Année d'étude | ech. 0 | ech. 2 | ech. 3 | ech. 4 | ech. 4 | ech. 6 | ech. 6 | total |
| Université, IUP | 1ère année | 18,4 | 15,6 | *8,6* | *8,9* | *8,9* | *18,0* | *21,6* | *100* |
| | 2ème année | 20,9 | 17,4 | *9,2* | *9,3* | *9,0* | *16,4* | *17,7* | *100* |
| | 3ème année | 22,2 | 17,7 | *9,4* | *9,1* | *8,8* | *15,9* | *17,0* | *100* |
| | **Total Univ** | **20,0** | **16,6** | ***9,0*** | ***9,1*** | ***8,9*** | ***17,1*** | ***19,5*** | ***100*** |
| IUT | 1ère année | 26,3 | 18,4 | *8,9* | *9,0* | *8,3* | *14,7* | *14,3* | *100* |
| | 2ème année | 26,3 | 19,3 | *9,6* | *8,8* | *8,2* | *14,2* | *13,5* | *100* |
| | 3ème année | 24,8 | 20,5 | *8,8* | *9,1* | *8,8* | *17,6* | *10,4* | *100* |
| | **Total IUP** | **26,3** | **18,8** | ***9,2*** | ***9,0*** | ***8,3*** | ***14,5*** | ***14,0*** | ***100*** |
| CPGE (lycée) | 1ère année | 23,8 | 21,5 | *10,2* | *8,7* | *8,4* | *13,5* | *13,9* | *100* |
| | 2ème année | 30,6 | 19,6 | *9,4* | *8,5* | *7,0* | *12,9* | *11,9* | *100* |
| | **Total CPGE** | **27,3** | **20,5** | ***9,8*** | ***8,6*** | ***7,7*** | ***13,2*** | ***12,9*** | ***100*** |
| STS (lycée) | 1ère année | 10,6 | 17,7 | *10,1* | *10,6* | *10,2* | *20,0* | *20,9* | *100* |
| | 2ème année | 11,4 | 18,3 | *10,4* | *10,6* | *10,6* | *19,2* | *19,5* | *100* |
| | 3ème année | 19,2 | 19,4 | *11,2* | *9,0* | *9,2* | *16,6* | *15,5* | *100* |
| | **Total STS** | **11,2** | **18,1** | ***10,3*** | ***10,6*** | ***10,4*** | ***19,5*** | ***20,1*** | ***100*** |

Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une formation ouvrant droit aux bourses
Sources : MESR-DGESIP-DGRI-SIES, MEN-MESR-DEPP et système d'information AGLAE (extraction juin 2011).

Comme on pouvait s'y attendre, c'est dans la filière STS qu'on retrouve les boursiers les plus défavorisés de l'enseignement supérieur et en CPGE les plus favorisés. On constate même une accélération du processus d'aspiration, tout particulièrement en CPGE. Ce qui laisse à penser que l'augmentation du taux de boursiers en CPGE est plus un effet des plafonds que des dispositifs d'ouverture sociale.

Le tableau 11 illustre fort bien le clivage études bourgeoises/études populaires même au sein de la population boursière. On constate par exemple que les filières santé et CPGE comptent le moins de boursiers. Cette précision par discipline montre qu'il existe aussi des distinctions au sein de chaque filière.

**Tableau 11 : Taux de boursiers par discipline dans chaque filière (2005-2006)**

| | oui | non, a été supprimée ou refusée | non, n'en a pas demandé |
|---|---|---|---|
| Lettres | 32,9% | 20,1% | 47,1% |
| STAPS | 40,3% | 23,4% | 36,3% |
| Santé | 23,9% | 18,5% | 57,6% |
| IUT secondaires | 33,7% | 25,2% | 41,1% |
| IUT tertiaires | 33,5% | 24,1% | 42,4% |
| CPGE littéraires | 25,7% | 15,7% | 58,6% |
| CPGE commerciales | 19,8% | 17,7% | 62,4% |
| CPGE scientifiques | 23,4% | 13,6% | 63,0% |
| STS secondaires | 38,6% | 23,5% | 37,9% |
| STS tertiaires | 43,8% | 22,2% | 34,0% |
| Langues | 40,8% | 15,8% | 43,3% |
| Sciences humaines et sociales | 36,7% | 20,8% | 42,5% |
| IUT sans précision | 37,8% | 20,7% | 41,6% |
| Sciences et techniques sans précision | 28,4% | 15,6% | 56,0% |
| Droit et sciences politiques | 32,3% | 16,4% | 51,3% |
| Sciences économiques et gestion | 36,0% | 14,3% | 49,7% |
| AES | 49,2% | 19,6% | 31,2% |
| Sciences et structure de la matière | 34,4% | 18,2% | 47,4% |
| Sciences et techno / Sciences de l'ingénieur | 26,2% | 16,6% | 57,2% |
| Sciences de la nature et de la vie | 32,8% | 22,6% | 44,5% |
| ... | 61,3% | 9,4% | 29,4% |

p = **0,00** ; Khi2 = **27709,94** ; ddl = **40** (**TS**)

La relation est très significative. Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation
Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une formation ouvrant droit aux bourses
Source : OVE 2006

La filière Lettres et SHS, qui intègre Langues et Administration économique et sociale (AES), est à cet effet tout à fait probante puisque ce sont près de 8 points qui séparent les Lettres des Langues (32,9% et 40,8%). Cela s'explique en partie par l'origine sociale. Si Langues et Lettres ont toutes deux un fort lien d'exclusivité avec la série littéraire du baccalauréat, les enfants de cadre[29] sont sur-représentés (28,2%) en Lettres et sous-représentés en Langues (20,8%). L'effet est encore plus marquant avec les étudiants d'AES dont près de 50% sont boursiers et pour lesquels le taux d'enfants de cadre tombe

29 Profession du chef de famille retenue par la DEPP.

à 15,7%. Le cas de la filière Droit perçue comme une filière bourgeoise est assez spécifique dans la mesure où la sélection officielle n'intervient qu'au bout de la 3e année. C'est ce qui explique le taux de boursiers relativement important dans le deux premières années La répartition des boursiers suit finalement les effets de la démocratisation ségrégative. On saisit clairement que les BCS ne peuvent être l'indicateur de l'éventuelle ouverture sociale des CPGE autrement qu'en trompe l'œil.

## 6.2 Les boursiers de CPGE : l'exemple de l'académie de Nantes entre 2008 et 2010

Les données tirées du système AGLAE[30] entre 2008 et 2010[31] (CNOUS) dans l'académie de Nantes montrent que sur les 10 823 élèves des CPGE (privées et publiques, hors CPGE intégrées), on compte 2 564 boursiers, soit un peu moins de 25% de l'effectif global. Leur répartition selon les établissements ou les filières met en avant de fortes disparités sociales, scolaires et géographiques

### *6.2.1 Le taux de boursiers par établissement*

Le tableau 12 reprend les éléments disponibles par établissement à partir du croisement des bases de données Scolarité (DEPP) et AGLAE (CNOUS). On constate que le taux de boursiers dans les établissements est compris entre 4% et 52%. Nous verrons, en affinant les analyses, que cet effet tient à plusieurs variables qui témoigne des distinctions entre les secteurs (public, privés), selon la place que l'établissement sur la « marché scolaire » et son offre de formation.

30 AGLAE est le logiciel de gestion des boursiers de l'enseignement supérieur

31 Compte tenu de la date d'extraction des données finales, 2008-2010 correspond aux années solaires (2007-2008 ; 2008-2009 et 2009-2010).

## Tableau 12 : Taux de boursiers par établissement (2008-2010)

| | Nom Etabl | dép. | Secteur | Voies | Effectif total | effect. Bcs | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Privé | URBAIN MONGAZON | 49 | privé | MPSI (1 ) - PCSI (1) – PSI (2) ECO (opt scien. 1 ; 2) | 908 | 37 | 4,1 |
| | ST JOSEPH LA JOLIVERIE | 44 | privé | PT (1SI ; 2) | 563 | 69 | 12,3 |
| | ST MARTIN | 49 | privé | MPSI (1 ; 2PSI) | 106 | 14 | 13,2 |
| | ND DE STE CROIX | 72 | privé | ECO (opt eco 1) | 15 | 2 | 13,3 |
| | ST JOSEPH DU LOQUIDY | 44 | privé | ECO (opt eco 1 ; 2) | 409 | 62 | 15,2 |
| | BLANCHE DE CASTILLE | 44 | privé | lettres SC (1; 2) | 43 | 8 | 18,6 |
| | EXTER. ENFANTS NANTAIS | 44 | privé | BCPST (1 ; 2) | 409 | 77 | 18,8 |
| | ST STANISLAS | 44 | privé | MP (1SI ; 2) - PC (1SI ; 2) - PSI (2) | 544 | 115 | 21,1 |
| | LA PERV. SACRE COEUR | 44 | privé | Lettres (1 ; 2 ENS Lyon) | 203 | 46 | 22,7 |
| | ST JULIEN LA BARONNERIE | 49 | privé | PT (1SI ; 2) | 131 | 36 | 27,5 |
| | ST JOSEPH | 85 | privé | MP (1SI ; 2) - PC (1SI ; 2) | 185 | 61 | 33,0 |
| Public | GABRIEL TOUCHARD | 72 | public | ECO (opt. Scien. 1 ; 2) – PT (1SI ; 2) TI (tech sup) | 365 | 60 | 16,4 |
| | CARCOUET | 44 | public | Cachan D1 (1 ; 2) | 165 | 29 | 17,6 |
| | MONTESQUIEU | 72 | public | Lettres (1 ; 2 ENS ULM) – PC (1SI ; 2 ; 2*) ; MP (1SI ; 2) PSI 2* | 880 | 175 | 19,9 |
| | LIVET | 44 | public | TI (tech sup) – PT (1SI ; 2 ; 2*) | 638 | 173 | 27,1 |
| | CHEVROLLIER | 49 | public | ECO (opt tech. 1 ; 2) – PT (1SI ; 2) | 419 | 115 | 27,4 |
| | CLEMENCEAU | 44 | public | MP (1SI ; 2 ; 2*) – PSI (1 ; 2 ; 2*) BCPST (1 ; 2) – PC (1SI ; 2 ; 2*) ECO (opt. Scien. 1 ; 2) – Lettres (1 ; 2) | 2629 | 727 | 27,7 |
| | GABRIEL GUISTHAU | 44 | public | Lettres (1 ; 2 ENS Lyon ; 2 ENS ULM ) lettres et scien so (1 ; 2) | 566 | 157 | 27,7 |
| | HENRI BERGSON | 49 | public | MP (1SI ; 2) - PC (1SI ; 2) – PSI (2) ECO (opt. scien. 1 ; 2) – Lettres (1 ; | 829 | 262 | 31,6 |
| | VIAL | 44 | public | ECO (opt eco 1 ; 2) | 235 | 81 | 34,5 |
| | JOACHIM DU BELLAY | 49 | public | ECO (opt eco 1 ; 2) | 206 | 77 | 37,4 |
| | ARISTIDE BRIAND | 44 | public | PC (SI1 ; 2) – TSI (1 ; 2) | 293 | 138 | 47,1 |
| | PIERRE MENDES-FRANCE | 85 | public | PC (1SI ; 2) | 82 | 43 | 52,4 |

Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une CPGE de l'académie de Nantes (n =10823)

Sources : MEN-MESR-DEPP et système d'information AGLAE- CNOUS (extraction juin 2010).

### 6.2.2 Le taux de boursiers par PCS

On retrouve dans la distribution des boursiers en CPGE (tableau 13) les effets de l'orientation scolaire selon l'origine sociale que nous avons déjà évoqués. Les enfants de cadres supérieurs ou professions intellectuelles représentent près de 12,5% des effectifs de boursiers des CPGE alors qu'ils ne représentent que 5% des boursiers du supérieur, toutes filières confondues. En CPGE, leur nombre est presque aussi important que celui des enfants d'ouvriers qui sont 13,3% (17,3% dans le supérieur).

**Tableau 13 : Taux de boursiers de CPGE par PCS (2008-2010)**

| PCS | Effectif | % |
|---|---|---|
| Agriculteur | 153 | 6,0% |
| Artisan, commerçant, chef d'entreprise | 109 | 4,3% |
| Cadre sup, prof intel | 321 | 12,5% |
| Profession intermédiaire | 562 | 22,0% |
| Employé | 590 | 23,1% |
| Ouvrier | 340 | 13,3% |
| Inactifs divers | 178 | 7,0% |
| Retraité | 114 | 4,5% |
| Sans réponse | 191 | 7,5% |

Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une CPGE de l'académie de Nantes (hors CPGE intégrée), bénéficiant d'une BCS (n=2560)

Sources : système d'information AGLAE (extraction juin 2010).

Cette distinction renvoie directement aux effets de la ségrégation sociale à l'œuvre dans cette filière. Et le taux de BCS n'y change rien. On peut augmenter le nombre de boursiers sans qu'en soient affectées les disparités sociales. Après que les plafonds ont été rehaussés (2008), les CPGE ont été fortement touchées par « l'appel d'air » que nous évoquions plus haut avec Fabre (2007a). En effet, les bourses n'échappent pas aux disparités d'orientation. S'il y a des gagnants de l'ouverture sociale, que symbolise trop souvent le taux de BCS en CPGE, ce sont sans conteste les cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires, au contraire des ouvriers et

employés qui ont vu leur taux chuter. Cette inversion est tout à fait significative du phénomène d'aspiration et du leurre que représentent les quotas de boursiers pour évaluer l'ouverture sociale.

**Tableau 14 : Taux de boursiers par année et par PCS (2008-2010)**

| Année/ PCS | Agricult. | Artisan, commerç Chef d'entrep. | Cadre sup, prof intellect. | Employ. | Ouvrier | Profess. Interm. | Retraité | Inactifs divers | Sans rép. | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2007-2008** | 6% | 4% | 11% | 25% | 15% | 19% | 4% | 7% | 8% | **100%** |
| **2008-2009** | 5% | 4% | 11% | 24% | 13% | 22% | 5% | 8% | 8% | **100%** |
| **2009-2010** | 7% | 4% | 15% | 21% | 13% | 24% | 5% | 6% | 7% | **100%** |

Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une CPGE de l'académie de Nantes (hors CPGE intégrée), bénéficiant d'une BCS (n = 2560)

Sources : système d'information AGLAE (extraction juin 2010)

### *6.2.3 Le taux de boursiers par secteur*

L'analyse par secteur (privé / public), par filière et par établissement (tableau 14) ne fait que conforter ces premiers éléments. Alors qu'un étudiant de CPGE sur trois est scolarisé dans le secteur privé, on n'y compte qu'un boursier sur cinq. A l'interne de ce même secteur, seuls 15% des élèves sont boursiers. On observe par ailleurs des écarts importants par département.

Dans le secteur privé, la Loire Atlantique suit approximativement les taux régionaux alors que le Maine et Loire compte 44% de ses effectifs dans le secteur privé mais moins de 8% de boursiers[32]. Les mêmes départements voient leur différence diminuer dans le secteur public qui, de manière générale, accueille toujours plus de boursiers.

32 Il faut rappeler que le Maine et Loire est historiquement un département très conservateur. La préfecture héberge l'Université catholique de l'ouest.

**Tableau 15 : Taux de boursiers de CPGE par secteur et par département (2008-2010)**

| | Privé | | Public | |
|---|---|---|---|---|
| département /secteur | effectif total CPGE | % boursiers | effectif total CPGE | % boursiers |
| 44 | 2171 | 17,4 | 4526 | 28,8 |
| 49 | 1145 | 7,6 | 1454 | 31,2 |
| 72 | 15 | 13,3 | 1245 | 18,9 |
| 85 | 185 | 33,0 | 82 | 52,4 |
| **Ttx** | **3516** | **15** | **7307** | **27,88** |

Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une CPGE de l'académie de Nantes (n = 10823)

Sources : MEN-MESR-DEPP et système d'information AGLAE (extraction juin 2010).

### *6.2.4 Le taux de boursiers par CPGE*

Nous ne disposons malheureusement que de données parcellaires concernant ces filières. Dans la mesure où le CROUS se réfère à un code unique (CPGE), il nous a fallu travailler avec chaque établissement à partir de leur propre base complétée pour l'occasion[33]. Toutefois nos données sont limitées à une seule année (2009) et aux seuls établissement publics, les établissements privés n'ayant pas ou peu répondu à la demande (n=2691). C'est en 2009 que « l'appel d'air » est le plus probant, tout particulièrement en CPGE (cf. Tableaux 9 et 15). Notre enquête fait suite à la hausse des plafonds, il nous faut donc les prendre avec tout le recul nécessaire. De plus, certains effectifs trop limités, notamment dans les classes qui ne dépassent pas les 30 élèves, ne permettent pas de généraliser tous les résultats. Elles offrent néanmoins l'occasion de dresser des grandes caractéristiques qui distinguent les CPGE (filière, voies, établissements).

Dans les pays de la Loire, les CPGE publiques comptent cette année-là, plus de 31% de boursiers (près de 36% en 1ère année) et moins de 10% de boursiers du secondaire[34].

33 Un travail réalisé par le bureau de production et diffusion statistique du rectorat de Nantes.

34 La bourse du lycée est attribuée à des familles très modestes puisque le plafond est d'entrée est 12000€ (contre 33000€ dans le supérieur).

Ces taux laissent à penser que l'académie contribue très activement à l'ouverture sociale des CPGE, mais ils cachent des écart très importants entre les voies.

On trouve les taux de boursiers les plus importants dans les voies technologiques *(*TSI :64,3% ; Eco option technologique :55,9%). C'est aussi là que sont sur-représentés les boursiers du secondaire (TSI : 25% ; Eco techno : 17,7% contre 5% en moyenne dans les autres filières de CPGE, en 1ère année). Le taux de boursiers est en effet plus important là où le lien d'exclusivité avec les séries technologiques du baccalauréat est fort (STI pour TSI et STG pour Eco option techno).

Le cas de la classe préparatoire aux études supérieures (CPES) est particulier puisque le principal critère de recrutement est l'obtention d'une BCS, ce qui explique ses 95%. On peut d'ailleurs supposer que le recrutement dans les voies à fort taux de boursiers soit le fait de la valorisation de certains profils visant à favoriser l'ouverture sociale des CPGE en général.

Lorsque l'on observe l'origine scolaire des élèves de première année de CPGE (n = 1302), on constate que certaines voies sont moins ouvertes aux boursiers (tableau 16). C'est le cas des voies physique et technologie (PT) et Économie option scientifique, qui en accueillent respectivement 22% et 21%

Il existe par ailleurs une différence significative entre les deux années de CPGE. La première, comme nous le verrons avec les entretiens, est une période difficile. De sorte que les abandons et les réorientations, pendant ou à son issue, viennent diminuer les effectifs. La conséquence est que les taux de boursiers chutent en deuxième année. Pen outre, les effectifs de deuxième année comptent, en plus de ceux qui sont passés dans la classes supérieure, les élèves qui redoublent afin d'obtenir une meilleure école (voire une école tout court). Cela explique que dans certaines filières le taux de boursiers se maintienne voire augmente, alors qu'il diminue dans la grande majorité des voies. C'est le cas la voie BCPST dont le taux de redoublement est de près de 20%. Cela s'explique par le peu de places en école vétérinaire, l'ambition première pour bon nombre des étudiants de cette voie, qui oblige dans le cas d'un échec à faire une troisième année.

**Tableau 16 : Taux de boursiers par voie (2010)**

| FILIÈRE 1ÈRE ANNÉE | BOURSIER | NON BOURSIER |
|---|---|---|
| CPES1 CLASSE PREPA. ETUDES SUPERIEURES | 95,00% | 5,00% |
| CPGE1 BCPST (BIO.CHI.PHYS.SC TERRE) | 34,90% | 65,10% |
| CPGE1 ECO.ET COMMERC.OPT ECONOMIQUE | 32,00% | 68,00% |
| CPGE1 ECO.ET COMMERC.OPT SCIENTIFIQUE | 21,30% | 78,70% |
| **CPGE1 ECO.ET COMMERC.OPT TECHNO.** | **55,90%** | **44,10%** |
| CPGE1 ENS CACHAN SECTION_D1 | 31,80% | 68,20% |
| CPGE1 LETTRES 1ERE ANNEE | 37,40% | 62,60% |
| CPGE1 LETTRES ET SCIENCES SOCIALES 1E AN | 24,50% | 75,50% |
| CPGE1 MPSI (MATH.PHYS SC.INGENIEUR) | 39,10% | 61,00% |
| CPGE1 PCSI (PHYS.CHIM.SCI.INGEN.) | 39,40% | 60,60% |
| CPGE1 PTSI (PHYS.TECHN.SCI.INGEN.) | 22,00% | 78,00% |
| **CPGE1 TSI (TECHNO ET SCI. INDUST.)** | **64,30%** | **35,70%** |
| **FILIÈRE 2E ANNÉE** | **BOURSIER** | **NON BOURSIER** |
| **CPGE TECHNO INDUSTRIELLE POUR TECH.SUP** | **43,10%** | **56,90%** |
| CPGE2 BCPST (BIO.CHIM.PHYS.SC TERRE) | 27,70% | 72,30% |
| **CPGE2 ECO.ET COMMERC. OPT TECHNO.** | **54,30%** | **45,70%** |
| CPGE2 ECO.ET COMMERC.OPT ECONOMIQUE | 36,50% | 63,50% |
| CPGE2 ECO.ET COMMERC.OPT SCIENTIFIQUE | 12,00% | 88,00% |
| CPGE2 ENS CACHAN SECTION_D1 | 27,80% | 72,20% |
| CPGE2 LETTRES "ENS"" ULM 2E ANNEE" | 32,00% | 68,00% |
| CPGE2 LETTRES ENS LYON LSH | 22,50% | 77,60% |
| CPGE2 LETTRES ET SCIENCES SOCIALES 2E AN | 37,00% | 63,00% |
| CPGE2 MP (MATHEMATIQUES ET PHYSIQUE) | 27,20% | 72,80% |
| CPGE2 MP * (MATHEMATIQUE ET PHYSIQUE) | 18,90% | 81,10% |
| CPGE2 PC (PHYSIQUE ET CHIMIE) | 35,00% | 65,00% |
| CPGE2 PC * (PHYSIQUE ET CHIMIE) | 23,50% | 76,50% |
| CPGE2 PSI (PHYSIQUE ET SC. INGENIEUR) | 23,00% | 77,00% |
| CPGE2 PSI * (PHYSIQUE ET SC. INGENIEUR) | 21,20% | 78,80% |
| CPGE2 PT (PHYSIQUE ET TECHNOLOGIE) | 21,50% | 78,50% |
| CPGE2 PT * (PHYSIQUE ET TECHNOLOGIE) | 8,90% | 91,10% |
| **CPGE2 TSI (TECHNO ET SCI INDUSTRIELL.)** | **52,20%** | **47,80%** |
| **TOTAL** | **31,30%** | **68,70%** |

Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation.
Les chiffres engras signalent les voies technologiques.
Champ : étudiants CPGE publiques de l'académie de Nantes à la rentrée 2009 (n = 2691)
Sources : MEN-SEPP- Nantes

Les classes étoilées préparent les meilleurs élèves de la filière scientifique (sélectionnés à l'issue de la 1ère année) aux meilleures écoles. C'est dans ces classes que les taux de boursiers sont en moyenne les plus faibles. À filière équivalente en deuxième année, l'étoile fait baisser le taux de boursiers. Au contraire les CPGE à option ou dominante technologique qui préparent à des écoles en général moins prestigieuses accueillent en moyenne près de 50% de boursiers.

Ces premiers éléments corroborent ceux de l'enquête nationale menée par l'Union des Professeurs de Spéciales en 2006[35]. On peut donc sans trop de risque conclure à une stabilité de ces grandes tendances. Les résultats doivent toutefois être pris avec précaution puisqu'il s'agit du taux de boursiers global dont nous n'avons pas encore soulevé l'hétérogénéité.

### 6.2.5 Le taux de boursiers par échelon

Sur la période étudiée, on constate une augmentation très significative du taux de boursiers à l'échelon 0 (+12 pts) qui correspond à « l'appel d'air ». Effectivement, ainsi que le montre le tableau 17, dans la population de boursiers, la part d'enfants de cadres supérieurs, professions intellectuelles et professions intermédiaires a augmenté de 8 points (30% à 38%) tandis que celle des enfants d'ouvriers et d'employés a baissé de 5 points (de 38% à 33%). Pourtant, la répartition des PCS par échelon montre que ces éléments ne sont pas aussi significatifs qu'on aurait pu l'imaginer.

Le test du Khi2 révèle même une sous-représentation des ouvriers et des employés au sein des boursiers de l'échelon 6 et une sur-représentation des ouvriers dans l'échelon 1. On peut faire l'hypothèse que le modèle familial (malthusien *versus* prolifique) participe pour beaucoup à la répartition des PCS dans chaque échelon. Ainsi, une famille « malthusienne » (un seul enfant), dans laquelle le père est ouvrier et la mère employée, dépasse très largement les plafonds des derniers échelons, ce qui pourrait laisser penser que l'analyse de Prost (1992) concernant le nombre d'enfants est toujours d'actualité

35

(nombre d'enfants / réussite scolaire)[36]. À l'inverse, une famille « prolifique » (5 enfants), dans laquelle le père et la mère sont cadres ou exercent une profession libérale, vont pouvoir par le biais des points de charge bénéficier d'une bourse. On retrouve donc au sein même des échelons une grande disparité sociale liée à la situation familiale. Il ne faut toutefois pas nier que les échelons, sans nous indiquer précisément l'ensemble des ressources familiales, restent un indicateur fiable des ressources économiques. Si l'on se réfère à la répartition par échelon, on constate que 96% de la population à l'échelon 6 déclare moins de 12 000 € par année et 99,9% de celle à l'échelon 0 en déclare plus de 22 000€.

Alors qu'elles étaient importantes dans la répartition des boursiers, les variables « département » et « secteur » ont un effet beaucoup moins significatif dans la répartition des boursiers par échelon (tableau 17). Public et privé accueillent chacun environ 50% de boursiers à l'échelon 0 ou 1 et 20% à l'échelon 5 ou 6, les départements ont par ailleurs des résultats similaires en ce qui concerne les deux premiers échelons mais se distinguent légèrement dans les deux derniers.

36 Le modèle « malthusien » consiste en un calcul rationnel du nombre d'enfants, qui permet d'assumer les frais et d'assurer l'héritage minimum.

**Tableau 17 : Taux de boursiers par PCS et par échelon (de 2007-2008 à 2009-2010)**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cadre sup., prof intel. | 37% | 27% | 8% | 8% | 6% | 6% | 8% | **100%** |
| Prof. intermédiaire | 37% | 32% | 11% | 9% | 7% | 4% | 2% | **100%** |
| Ouvrier | 22% | 36% | 10% | 9% | 7% | 14% | 3% | **100%** |
| Sans réponse | 21% | 19% | 11% | 9% | 7% | 17% | 16% | **100%** |
| Employé | 18% | 29% | 12% | 11% | 12% | 13% | 5% | **100%** |
| Retraité | 16% | 17% | 23% | 15% | 8% | 13% | 9% | **100%** |
| Artisan, commerçant, chef d'entrep. | 14% | 19% | 8% | 14% | 4% | 21% | 20% | **100%** |
| Agriculteur | 11% | 20% | 11% | 12% | 12% | 19% | 14% | **100%** |
| Inactifs divers | 3% | 12% | 6% | 9% | 14% | 18% | 39% | **100%** |
| **Total** | **24%** | **27%** | **11%** | **10%** | **9%** | **12%** | **9%** | **100%** |

Khi2 = 575,47 ; ddl = 54 La relation est très significative (seuil de risque de 5%).
Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation
Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une CPGE de l'académie de Nantes (hors CPGE intégrée), bénéficiant d'une BCS (n=2560)
Sources : système d'information AGLAE (extraction juin 2010)

Le tableau 18 semble d'un prime abord, révéler un effet établissement dans le taux de boursiers par échelon, mais il présente certains biais. Dans le secteur privé, les établissements qui accueillent le plus de boursiers des échelons 5 et 6 sont des CPGE à petits effectifs (15 à 20 élèves par classe). Le plus gros établissement de ce secteur compte un tiers de boursiers dans les échelons 5 et 6 mais sur un effectif 37 élèves, soit moins de 2% de sa population totale. Dans les deux cas, l'analyse se fait sur un effectif réduit, ce qui constitue un biais pour l'analyse par établissement. On retrouve ce même biais dans le secteur public. Cependant, pour les autres établissements, la filière semble beaucoup plus influente puisqu'on retrouve une sur-représentation de l'échelon 6 dans le seul établissement proposant une CPGE Éco option technologique.

## Tableau 18 : Taux de boursiers par échelon (de 2007-2008 à 2009-2010)

| | Etablissement | ech. 0 | ech. 1 | ech. 2 | ech. 3 | ech. 4 | ech. 5 | ech. 6 | Effectif BCS | Effectif * total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Privé | Blanche de Castille | 0% | 50% | 13% | 0% | 13% | 0% | 25% | **8** | **43** |
| | Externat Enfants | 29% | 30% | 13% | 7% | 4% | 12% | 7% | **77** | **409** |
| | La Perverie | 17% | 35% | 11% | 11% | 17% | 7% | 2% | **46** | **203** |
| | Notre Dame Ste Croix | 0% | 50% | 50% | 0% | 0% | 0% | 0% | **2** | **15** |
| | St Joseph | 30% | 23% | 18% | 5% | 8% | 7% | 10% | **61** | **185** |
| | St Joseph la Joliverie | 12% | 33% | 13% | 13% | 9% | 7% | 13% | **69** | **563** |
| | St Joseph Du Loquidy | 21% | 37% | 15% | 5% | 2% | 10% | 11% | **62** | **409** |
| | St Julien de la Baron. | 17% | 22% | 11% | 11% | 8% | **25%** | **6%** | **36** | **131** |
| | St Martin | 29% | 21% | 14% | 0% | 0% | 29% | 7% | **14** | **106** |
| | St Stanislas | 15% | 28% | 10% | 12% | 12% | 13% | 10% | **115** | **544** |
| | Urbain Mongazon | 22% | 19% | 8% | 8% | 5% | **8%** | **30%** | **37** | **908** |
| Public | Carcouet | 17% | 38% | 0% | 3% | 10% | **7%** | **24%** | **29** | **165** |
| | Chevrollier | 26% | 17% | 7% | 9% | 6% | **14%** | **22%** | **115** | **419** |
| | Clemenceau | 25% | 27% | 11% | 8% | 10% | 11% | 8% | **727** | **2629** |
| | Gabriel Touchard | 25% | 20% | 8% | 13% | 8% | 17% | 8% | **60** | **365** |
| | Guist'Hau | 23% | 27% | 12% | 13% | 8% | 12% | 5% | **157** | **566** |
| | Henri Bergson | 23% | 29% | 10% | 10% | 12% | 10% | 7% | **262** | **829** |
| | Joachim du Bellay | 17% | 29% | 13% | 14% | 9% | 10% | 8% | **77** | **206** |
| | Livet | 28% | 27% | 8% | 10% | 6% | 14% | 7% | **173** | **638** |
| | Montesquieu | 23% | 26% | 5% | 11% | 9% | 17% | 10% | **175** | **880** |
| | P.Mendes France | 23% | 23% | 21% | 12% | 5% | 7% | 9% | **43** | **82** |
| | Vial | 24% | 31% | 10% | 17% | 5% | 7% | 6% | **81** | **235** |
| | Aristide Briand | 29% | 18% | 13% | 13% | 4% | 15% | 7% | **138** | **293** |
| | **Total** | **24%** | **27%** | **11%** | **10%** | **9%** | **12%** | **9%** | **2564** | **10823** |

* Effectif total : Ensemble des élèves (boursiers et non-boursiers) sure la période 2007-2008 à 2009-1010

Khi2 = 202,78 ; ddl = 132 (La relation est très significative)

Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation.

Champ : étudiants inscrits en 1ere ou 2eme année d'une CPGE de l'académie de Nantes (hors CPGE intégrée)

Sources : système d'information AGLAE (extraction juin 2010)

### 6.2.6 Origine géographique des boursiers

La répartition par origine géographique montre que les établissements publics de la région ont, à l'exception d'un seul, un recrutement majoritairement régional, voire départemental pour certains, ce qui a une incidence importante sur le niveau de sélection. On peut penser que plus le taux d'élèves extérieurs à la région est important, plus le niveau de sélection est haut, eu égard à une concurrence étendue. A l'inverse, lorsque le taux d'élèves de la région, et plus encore du département, est important, le niveau de sélection est plus faible.

On retrouve, au niveau des CPGE, le « phénomène du donjon » de Ballion (1991) décrivant la position dominante sur le marché scolaire local de certains établissements reconnus comme prestigieux. Bien que cette notion reste tout à fait opérante pour les CPGE, elle ne suffit pas à les distinguer assez finement pour appréhender leurs modes de recrutement. Nous emprunterons donc aux chercheurs anglosaxons et à Verhoeven (2003), les notions d'établissement *oversubscribed,* et la transposerons à notre terrain d'enquête pour distinguer les établissements « en position de force sur le recrutement des élèves », qui peuvent se permettre de « réguler leur population en fonction de leurs intérêts » (p. 12) et celle d'établissements *undersubscribed* qui sont en position de faiblesse et doivent sélectionner à la baisse face au risque de voir leur CPGE fermer. Cette dimension est largement corrélée au dessein que promettent les établissements, réifié dans le taux d'intégration dans les grandes écoles, ce dont témoigne le classement des établissements publié chaque année dans la presse. Bien que souvent décrié, ce palmarès des CPGE mérite qu'on s'y attarde. Car comme nous le verrons plus loin, ce classement est un élément largement considéré par ceux des préparationnaires qui ont d'une part les résultats scolaires qui leur offrent la liberté de choisir parmi les meilleurs établissements, d'autre part une connaissance du « système prépa » qui leur permet de faire ce choix. Ce dernier point révèle d'ailleurs le niveau de planification de certains élèves qui ont construit un projet scolaire au sein duquel le choix de la CPGE renforce généralement le niveau d'effectivité de l'aspiration.

**Tableau 19 : Répartition des élèves de CPGE par région d'origine (2009)**

| établissement | hors région | 44 | 49 | 53 | 72 | 85 | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aristide Briand (44) | 14,2 | 69 | 8 | 0 | 2,7 | 6,2 | 100 |
| Bergson (49) | 9,1 | 15,7 | 53 | 7,7 | 3,8 | 10,8 | 100 |
| Carcouët (44) | 27,5 | 55 | 3,8 | 2,5 | 5 | 6,3 | 100 |
| Chevrolier (49) | 27,7 | 14,2 | 39,4 | 8,4 | 5,2 | 5,2 | 100 |
| Clémenceau (44) | 28,7 | 42,1 | 13 | 1,6 | 3,2 | 11,5 | 100 |
| Guist'hau (44) | 50,7 | 30 | 5,4 | 2,7 | 3,6 | 7,6 | 100 |
| Joachim Du Bellay (49) | 5,7 | 4,3 | 61,4 | 8,6 | 20 | 0 | 100 |
| Livet (44) | 18,4 | 67,9 | 4,6 | 0 | 0,5 | 8,7 | 100 |
| Mendes France (85) | 12 | 4 | 4 | 0 | 0 | 80 | 100 |
| Montesquieu (72) | 22,8 | 2,7 | 3,6 | 6,8 | 63 | 1,2 | 100 |
| Touchard (72) | 26,3 | 3,7 | 4,4 | 3,7 | 62 | 0 | 100 |
| Vial (44) | 29,1 | 49,4 | 10,1 | 1,3 | 2,5 | 7,6 | 100 |
| **TOTAL** | **25,3** | **32,2** | **16,4** | **3,5** | **14,1** | **8,5** | **100** |

La dépendance est très significative. chi2 = 2214,07, ddl = 55, 1-p = >99,99%.
Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation.
Champ : étudiants CPGE publiques de l'académie de Nantes à la rentrée 2009 (n = 2690)
Sources : MEN-SEPP- Nantes
Les cases encadrées sont les taux du département d'implantation

| Établissement oversubscribed | Établissement undersubscribed |
|---|---|

Nous considérerons donc pour la suite comme *oversubscribed,* les établissements qui ne proposent pas uniquement des voies technologiques (limite les possibles), dont plus de la moitié des étudiants sont extérieurs au département d'implantation et plus d'un quart extérieurs à la région. Cela représente trois établissements sur les douze de l'académie. Les établissements *undersubscribed* sont ceux qui accueillent plus de 80% d'élèves de la région et plus de 50% du département, soit cinq établissements. Les quatre établissements non classés sont des établissements au recrutement relativement équilibré et à tendance majoritairement départementale. Ils correspondent à ceux que Daverne et Dutercq (2013) appellent les établissements « de second rang ». C'est-à-dire des établissements qui bénéficient d'un recrutement plutôt favorisé mais dont les CPGE, minoritaires dans l'établissement, « ne disposent pas d'un haut prestige ».

Ce classement est fortement lié à l'offre de formation territoriale qui définit en partie le niveau de sélection. L'engouement pour une CPGE, inhérent à la fois à sa spécificité, sa rareté et son niveau dans le classement, fonde la position de force d'un établissement, lequel augmente la concurrence et voit diminuer son taux de boursiers. Ainsi pour un établissements même *oversubscribed*, proposer une filière technologique augmente le taux de boursier, tandis que de proposer une classe étoilée le diminue.

Les filières les moins courantes dans l'offre de formation (Lettres sciences sociales ou BCPST pour l'académie) sont celles qui recrutent le plus au-delà des frontières régionales et de ce fait accentuent la concurrence (tableau 20).

**Tableau 20 : Répartition des élèves de 1ère année de CPGE dans les filières selon l'origine géographique (2009)**

| | Filière 1ère année | 44 | 49 | 53 | 72 | 85 | Hors région | Pays étrang. | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | CPES | 55,0% | 10,0% | 5,0% | 5,0% | 0,0% | 25,0% | 0,0% | 100% |
| Filière économie | ECO. OPT ECO | 25,3% | 33,3% | 5,3% | 12,0% | 5,3% | 18,7% | 0,0% | 100% |
| | ECO. OPT SCIENTIF | 24,1% | 17,6% | 5,6% | 23,2% | 3,7% | 25,0% | 0,9% | 100% |
| | ECO. OPT TECHNO | 29,4% | 20,6% | 0,0% | 2,9% | 17,7% | 26,5% | 2,9% | 100% |
| | ENS CACHAN (D1. Eco-Droit) | 52,3% | 4,6% | 4,6% | 9,1% | 6,8% | 20,5% | 2,3% | 100% |
| | LETTRES | 28,3% | 13,2% | 4,6% | 16,9% | 6,9% | 29,7% | 0,5% | 100% |
| | LETTRES/SCIENCES SOC. | 20,4% | 6,1% | 2,0% | 4,1% | 12,2% | 53,1% | 2,0% | 100% |
| Filière scientifique | BCPST | 34,9% | 11,6% | 1,2% | 4,7% | 7,0% | 39,5% | 1,2% | 100% |
| | MPSI | 24,8% | 21,9% | 3,3% | 12,4% | 13,8% | 23,3% | 0,5% | 100% |
| | PCSI | 35,8% | 10,0% | 1,8% | 16,5% | 13,6% | 15,1% | 7,2% | 100% |
| | PTSI | 50,0% | 12,7% | 5,3% | 10,7% | 4,0% | 16,7% | 0,7% | 100% |
| | TSI | 46,4% | 7,1% | 0,0% | 10,7% | 10,7% | 25,0% | 0,0% | 100% |

La dépendance est très significative. chi2 = 753,21, ddl = 203, 1-p = >99,99%.
Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation.
Champ : étudiants CPGE 1 publiques de l'académie de Nantes à la rentrée 2009 (n = 2691)

### 6.2.7 Origine scolaire des boursiers

L'origine scolaire (tableau 21) souligne le niveau d'ouverture des possibles, à l'exemple de la voie S du baccalauréat qui ouvre vers toutes les CPGE et donc potentiellement vers différentes écoles et carrières. Au contraire, les voies spécifiques à la série technologique du baccalauréat, orientent le parcours dès la fin de la classe de troisième, à l'exemple des CPGE Éco option technologique ou TSI de l'académie qui recrutent 100% de leurs effectifs dans les terminales technologiques (STG pour la première et TSI pour la seconde) et qui ouvrent à des concours limitant les possibles et les aspirations effectives. L'avenir ouvert s'oppose ici au « parcours fléché ». Pour les autres filières, il n'est qu'à observer le type de bac admis pour comprendre que le lien d'exclusivité est moins important en Lettres qu'il ne l'est en Sciences.

A la lecture du tableau, on constate que le taux de boursier suit le lien d'exclusivité des filières technologiques et corrobore l'idée d'une orientation ségrégative dès le lycée.

**Tableau 21 : Répartition des élèves de 1ère année de CPGE selon l'origine scolaire (2009)**

| Terminale | BOURSIER | NON BOURSIER | TOTAL |
|---|---|---|---|
| STG | 55,9% ( 19) | 44,1% ( 15) | 100% ( 34) |
| STI | 64,3% ( 18) | 35,7% ( 10) | 100% ( 28) |
| ES | 36,7% ( 65) | 63,3% ( 112) | 100% ( 177) |
| L | 40,3% ( 50) | 59,7% ( 74) | 100% ( 124) |
| S | 33,2% ( 303) | 66,9% ( 611) | 100% ( 914) |
| **TOTAL** | **35,8% ( 466)** | **64,2% ( 836)** | **100% (1302)** |

La dépendance est très significative. chi2 = 20,55, ddl = 5, 1-p = 99,90%.
Le bleu indique une sur-représentation, le rose indique une sous-représentation.
Champ : étudiants CPGE 1 publiques de l'académie de Nantes à la rentrée 2009 (n = 1302)
Sources : MEN-SEPP- Nantes

Ces constats permettent de conclure que c'est la filière plus que l'établissement qui influe sur le recrutement des élèves et en particulier sur le taux de boursiers. Ainsi, un établissement peut tout à fait avoir une CPGE avec 10% de boursiers et une autre avec 50% et donner l'impression d'une ouverture sociale.

## 6.3 Bourse, famille et vicissitudes

La composition de la famille est un élément considérable dans l'attribution des bourses dans l'univers familial nos renseigne sur des éléments différemment importants. Tout d'abord la fratrie permet d'estimer les éventuelles dynamiques malthusiennes (descendance réduite) ainsi que l'impact sur les BCS.

Le taux d'enfant unique est très faible chez les aspirants (5%). Près de trois quarts des fratries sont composées de deux ou trois enfants et un peu plus d'un quart de quatre enfants et plus. On retrouve les familles nombreuses aux deux extrêmes des catégories sociales.

On compte, parmi les aspirants, 30% de boursiers du secondaire[37], dont 14% ont obtenu une bourse au mérite à la suite de leur brevet des collèges[38], contre seulement 16% des boursiers de CPGE de l'académie. Cette différence peut s'expliquer par les effets de migration interacadémique. Les meilleurs élèves, y compris les boursiers du secondaire, a fortiori ceux qui ont bénéficié d'une bourse au mérite, sont incités à tenter les meilleures CPGE situées très souvent dans la région parisienne et dotées d'internats, un phénomène peut-être plus prononcé en « période de quotas ».

Parmi les jeunes interviewés, on compte 11 boursiers déjà titulaires d'une bourse dans le secondaire et 7 titulaires d'une aide au mérite[39]. Nous avons montré plus haut que les

---

37 **La bourse du secondaire** considère la situation socioprofessionnelle et le revenu fiscal de référence. Le calcul s'effectue selon un nombre de points attribués dans certains cas (parent isolé, handicap.)

38 **La bourse au mérite** est allouée aux élèves boursiers qui s'engagent dans un cycle d'enseignement conduisant au baccalauréat général, technologique ou professionnel et qui a obtenu une mention "bien" ou "très bien" au diplôme national du brevet. L'élève s'engage par écrit, à l'issue de la classe de 3ème, à poursuivre sa scolarité avec assiduité jusqu'au baccalauréat et obtenir de bons résultats scolaires. Cet engagement conditionne le paiement de la bourse. Cette bourse peut également être proposée pour certains élèves méritants par le conseil de classe de 3ème. La décision d'attribution appartient alors à l'inspecteur d'académie, après avis d'une commission.

39 **Les aides au mérite** remplacent les bourses sur critères universitaires et les bourses de mérite depuis la rentrée 2008. Elles se présentent sous la forme d'un complément de bourse sur critères sociaux. La mensualité s'élève à 200 € pendant neuf mois. Ces aides sont réservées aux étudiants entrants dans l'enseignement supérieur qui a la mention « très bien » à la dernière session du baccalauréat, quelle que soit la filière d'enseignement supérieur choisie dès lors qu'elle relève du ministère de l'enseignement et de la recherche et qu'elle est habilitée à recevoir des boursiers. L'aide au mérite est alors attribuée pour trois ans. Elles sont également réservées aux étudiants entrants en master 1 faisant partie des meilleurs licenciés de l'année précédente. Ceux-ci sont retenus par les établissements d'enseignement supérieur. L'aide au mérite est attribuée pour la durée du master. Cette aide est

boursiers n'étaient pas une population homogène tant socialement que scolairement (origine et orientation). Et bien qu'à grande échelle, les échelons puissent être un indicateur pertinent pour souligner les disparités au sein de cette population, l'analyse qualitative révèle des variations importantes entre la catégorie sociale et l'échelon.

En effet, les BCS sont très affectées par les vicissitudes de la vie comme en témoignent les exemples ci-dessous. Nous présenterons chaque boursier en précisant juste son échelon (éch.) et la ville dans laquelle il étudie. Dans ce chapitre la spécificité de la CPGE (voie, filière) n'a pas d'effet remarquable.

Pascal (ech. 5, Nantes) scolarisé dans la région est issu d'une famille d'agriculteurs de quatre enfants : *« Je suis à l'échelon cinq, mes parents... Bon, avec le statut d'agriculteur, c'est différent parce qu'on a un revenu très, très irrégulier. Parce qu'avec le prix du lait qui augmente, qui descend, donc ça se répartit sur l'année, donc forcément un salaire annuel qui n'est pas très conséquent. Mais bon ! ».* Effectivement, Pierrick (éch. 1, Nantes) est dans la même situation, fils d'agriculteur, d'une fratrie quatre enfants, scolarisé dans la région, mais il n'est qu'à l'échelon 1.

Lucas (éch. 4, Nantes) bénéficie d'une bourse calculée à partir d'une situation tout à fait ponctuelle**:** *« Euh, là cette année, je suis au dernier, je suis échelon 4. C'est un peu en fonction des circonstances, parce que ma mère, elle a arrêté de travailler. Elle devait reprendre des études et ça s'est pas fait pour des raisons diverses et du coup elle n'avait pas travaillé cette année là, donc y'avait très peu de revenus à déclarer, donc échelon 4. »*

Nadia (éch. 4, Nantes) est issue d'une famille recomposée, ce qui joue en sa faveur : *« Moi je suis boursière* [elle fait la moue] *Y' a un peu... c'est juste parce que mes parents, enfin mon beau-père et ma mère ne sont pas mariés donc du coup y'a juste ma mère qui rentre en compte dans la bourse. Et ça faisait comme si elle avait trois enfants à charge, ce qui est faux puisqu'il y a mon beau père qui gagne un très bon salaire* […] *du coup si mon beau père rentrerait en compte, je ne le serais pas, clairement. »*

---

contingentée (selon un contingent annuel mis à la disposition des académies). Elle est cumulable avec l'aide à la mobilité.

Romain (éch.0, Nantes) a joué sur la distance[40], puisqu'il a choisi son établissement en fonction de l'éloignement. La situation familiale a tout de même son importance : *« Je suis boursier, je suis boursier en fait parce que je pars à plus de 250 kilomètres. Je suis à la limite en fait, je serais allé à Rennes j'aurais pas eu de bourses. [...] Je suis boursier en partie parce que mes parents sont divorcés et on compte que le revenu de ma mère. »*

En plus d'être très factuelles, les BCS sont aussi très instables. La situation familiale, l'éloignement ou la scolarité de la fratrie peuvent modifier les échelons d'une année sur l'autre.

Peter (éch. 1, Nantes), scolarisé dans la région, bénéficie comme Nadia de la situation des familles reconstituées, mais il n'est pas certain que la bourse soit reconduite : *« Je suis à l'échelon 1, parce que ma mère et mon beau-père n'étaient pas mariés. Donc y'avait que le salaire de ma mère qui était pris en compte, plus avec la pension de mon père comprise dedans, donc j'étais échelon 1. Et j'ai appris ça y a dix jours, je ne suis plus boursier échelon 1 l'année prochaine. Je suis boursier échelon zéro l'année prochaine, parce que ma mère et mon beau-père se sont mariés donc le salaire de mon beau-père rentre en compte et euh, et c'est mort* ».

Pour Justine (ech. 4, Nantes), ce sont les fortes variations des revenus de son père (informaticien libéral) qui font fluctuer sa bourse : *« Et puis comme ce sont des cycles, soit on a pas mal d'argent ou alors on n'a rien ! Donc cette année, j'étais à l'échelon 6 et l'année prochaine, je redescends à l'échelon 4 ».*

La petite sœur d'Yvann (éch. 3, St Nazaire) intègre l'enseignement supérieur, ce qui lui attribue quatre points de charge supplémentaires : *« J'avais à peu près 160 par mois, mais je pense que ça va doubler parce qu'il y a ma sœur qui passe en fac ».*

Dans le cadre de notre étude, l'échelon est finalement tout aussi peu heuristique que la caractéristique de boursier dans l'évaluation de l'ouverture sociale des CPGE. L'appellation « boursier » conserve néanmoins une forte homogénéité dans la représentation que les étudiants de CPGE peuvent s'en faire.

---

40 Les CPGE les plus excentrées de la région sont à moins de 250 km, soit un nombre de points attribués égal à celui d'une distance de 30 km (1point). Un point supplémentaire pour une distance de 250 km ou plus.

### 6.3.1 Être boursier en CPGE, pas toujours simple

Quel que soit l'échelon, la BCS est un avantage indéniable comme l'explique Peter (PC, Nantes) : *« Moi à l'échelon 0, je ne paye pas la sécurité sociale, je ne paye rien, je ne paye pas les concours et aussi parce que j'ai la bourse au mérite et que j'ai le statut de boursier et mine de rien, ça a quelques petits avantages en plus du statut d'étudiant bien sûr ».* Or tous ces avantages contribuent à alimenter une suspicion d'injustice eu égard aux principes d'égalité des chances, au point que certains craignent d'évoquer ouvertement les questions liées à l'ouverture sociale et en particulier celle, très polémique, de la discrimination positive. A travers les propos de Julien (éch.4, Paris), on mesure ce qu'être boursier peut signifier dans une situation concurrentielle :

> *Julien : Non, mais on en parle pas trop [des BCS]. Enfin tu vois, on n'a pas envie... c'est un niveau financier et on n'a pas envie de se faire stigmatiser à ce niveau-là.*
>
> *Intw : Parce que c'est stigmatisant quand même les bourses ?*
>
> *Julien : Bah le problème c'est qu'y'a des gens qui n'ont pas de bourses et qui sont en quelque sorte… Enfin, ils sont jaloux par rapport aux avantages qu'on a quoi.*
>
> *Intw : C'est-à-dire ?*
>
> *Julien : Bah, ils disent par exemple : "Si moi je voulais faire ça, j'peux pas, parce que je suis pas boursier, y'a des trucs qui sont réservés aux boursiers". Par exemple, y'a une association, enfin que j'ai découvert y'a pas longtemps, qui parraine les gens boursiers. En fait, on est parrainé par quelqu'un qui est venu d'une grande école d'ingénieur, qui a déjà fait nos études et qui peut nous conseiller. Alors que dans nos familles, on connaît pas des gens comme ça qui peuvent pas nous conseiller à ce niveau-là. Voilà, et donc, et donc bah moi, je me suis inscrit, y'a pas longtemps, à ça. Donc, je suis parrainé par un polytechnicien, j'l'ai appris dimanche, donc euh (rire).* [...] *Et pour en revenir aux non-boursiers qu'ont entendu, enfin une personne qu'a entendu parler de ça, et qui : "bah oui, bah c'est dommage parce que moi, je suis pas boursier et je pourrai jamais avoir ces avantages là et tout. Y'a pleins d'avantages qu'ils ont que nous on n'a pas". J'comprends qu'il soit frustré, parce que au niveau des concours souvent on peut avoir les concours remboursés.* [...] A*lors c'est vrai qu' du coup on n'évoque pas trop le sujet quoi, c'est pas...Pis bon, on n'a pas trop envie d'en parler, c'est pas un de nos soucis principaux. Ici, on a envie d'être à peu près à égalité, on a un objectif commun c'est les concours, voilà. On est pas en train de s'demander qui c'est qu'est boursier, qui c'est qui l'est pas quoi ».*

Cette retenue à évoquer son statut se double de la crainte de ne pas mériter sa place. Le

sujet est à ce point délicat que Bastien (éch.5, Paris) s'exclut de son propre discours comme pour s'extraire de sa condition et prendre la défense de ceux dont on remet en cause la place :

> *« C'est que contrairement à ce qu'est dit, nos profs, c'est pas parce qu'on est boursier qu'on a été sélectionnés au rabais. Enfin, y'a un prof qui a fait cette remarque sur euh, mais pas sur notre prépa, mais sur le fait que avec la nécessité de 30% d'élèves dans les classes prépas, on allait enlever des places à des élèves qui le méritent et euh, c'est pfff... Enfin bon... Non moi je trouve qu'au contraire, c'est une bonne chose, parce qu'on voit les élèves boursiers se... Enfin, ils se donnent quoi. Moi ce que je vois, de ces boursiers, dont je fais parti, c'est que, ils ont une bourse et ils veulent montrer qu'ils en sont dignes entre guillemets. Enfin, on travaille vraiment pour se dire qu'on nous la donne pas pour rien. On est tout autant capable que les autres de réussir. Donc, finalement ça a un effet... un effet de levier, un effet de boomerang. Ils s'améliorent encore plus et je dirais que parmi les meilleurs de la classe y'a pas mal de boursiers, donc c'est cool ».*

Bien que Peter (éch.1, Nantes) admette volontiers être *« chanceux »* d'avoir obtenu cette bourse, il n'en est pas moins affecté par certaines remarques qui lui semblent remettre en cause son mérite :

> *« C'est un peu vache mais des personnes qui n'ont pas beaucoup bossé au collège et au lycée et dont les parents gagnent pas trop mal leur vie, et je pense à quelqu'un en particulier, quand il a appris que j'avais la bourse au mérite il m'a dit : "ah bon, bah c'est dégueulasse !". Ça ne m'a pas trop fait plaisir parce que moi, mes samedis, je les ai bossés et mes week-ends je les ai passés à bosser, et au final toi, tu as décidé de faire la fête ! »*

L'institution est doublement touchée par cette suspicion. D'un côté, les politiques imposent des quotas plus ou moins officieusement. De l'autre, les élèves et les enseignants suspectent les quotas de favoriser l'attribution des places à des moins méritants, ce qui conduit certains établissements à faire la promotion des chiffres : *« Bah je sais qu'au début de l'année, bah ils n'ont pas mis les noms mais ils nous ont envoyé un mail, en disant qu'il y a 40 % de boursiers. C'est pour ça que je le sais d'ailleurs, oui on a 40% je sais plus, je crois que c'est dans ces zones-là, on est assez content »* (Nadia, éch. 4, Nantes). Les boursiers s'interrogent sur la légitimité de leur place :

> *Intw : Tu me disais tout à l'heure "ouais, moi, j'ai été prise alors que j'avais des plus mauvaises notes que certains, c'est parce que j'étais boursière"*
>
> *Anouchka : Parce qu'en fait le premier jour, deux personnes n'étaient pas là, ils avaient été acceptés ailleurs et ils l'avaient pas forcément dit ; Donc,*

> *l'école a appelé deux autres personnes sur liste d'attente, qui ont été prises mais qui avaient de biens meilleurs résultats que moi. Donc, on a réfléchi là-dessus. La seule chose qui différenciait, c'est que moi, j'étais boursière et eux, ils ne l'étaient pas.* (Anouchka,éch. 6, Nantes)

Ces considérations sont généralement plus courantes dans les établissements *oversubscribed*, et plus encore dans ceux qui ont un rayonnement national, ce qui n'a rien d'étonnant si l'on considère que ce sont ces établissements qui sont les principaux pourvoyeurs des grandes écoles les plus prestigieuses. En effet, dans un contexte de concurrence exacerbée, la suspicion d'injustice est peu tolérable. Les boursiers sont perçus comme une concurrence déloyale et accentuent chez certains le sentiment d'être « envahis par le bas », selon l'expression de van Zanten (2009a).

À l'inverse, les avantages dont peuvent bénéficier les boursiers et qui suscitent la jalousie ne sont que peu de choses face aux atouts énormes dont disposent face à eux leurs homologues appartenant à des milieux sociaux dotés d'un fort capital social, économique et tout spécialement culturel, ce dernier étant le plus rentable en CPGE :

> *Bastien : Y'a quand même des élèves qui viennent de certains milieux plus aisés, ça se voit surtout au niveau de la culture personnelle, j'pense euh...*
>
> *Intw : C'est quoi la culture personnelle?*
>
> *Bastien : La culture ? Oh bah, littéraire, artistique en général ! Même si c'est pas flagrant, mais euh j'dirais que c'est des élèves qu'ont aussi l'occasion de voyager plus facilement à l'étranger. Ça se ressent un petit peu quand même, y'a quelques élèves en particulier qui mettent en avant tout ça et ça se sent un peu. Y' a quand même ce côté parisien aussi, les élèves venant de Paris on tout de suite...Y'a une volonté de montrer qu'ils sont parisiens, y'a aussi la volonté de montrer qu'ils appartiennent à un certain niveau et donc qui vont le mettre en avant.* (Bastien, éch. 5, Paris)

Cette tendance semble d'autant plus fréquente que l'établissement est prestigieux, dans la mesure où les extrêmes de la mixité sociale y sont plus éloignés et la concurrence plus rude. Mais elle ne leur est pas exclusive. Quel que soit le type d'établissement, la dissymétrie sociale qu'expriment les boursiers peut se manifester par un discours parfois d'une grande violence sémantique.

Lucas (éch. 4, Paris): *« Bah moi ma mère est instit, mon père est serrurier, donc je sais pas, pour moi je fais partie de la classe moyenne, ni plus ni moins. J'ai pas spécialement une bonne... au niveau du bagage culturel n'est pas immense, mais par rapport aux gens à prépa, je me sens vide ».*

Anouchka (éch. 6, Nantes) : « *Arriver dans un milieu prépa, où les personnes arrivent de toute façon pour travailler, parce qu'ils aiment ça et parce que par exemple, ils ont lu plein de livres sur plein de choses différentes tout au long de leur vie et donc ils arrivent avec peut être des choses que l'on connaît pas. Et quand ça fait beaucoup de choses qu'on connaît pas, eh ben, on se sent un peu écrasé ».*

Pourtant, malgré la conscience de cette violence symbolique, le discours des étudiants qui la subissent reste le plus souvent favorable à la mixité sociale.

> *« Socialement parlant, on rencontre des gens, c'est ça, je sais pas si c'est dans toutes les prépas, mais j'trouve que le fait que l'on soit de milieux aussi divers dans la prépa, on découvre des gens qui ont des modes de vie à l'antipode de ce que je vis. Et euh... ça permet de découvrir des cultures complètement différentes. C'est assez étonnant pour ça, on découvre des modes de vie différents, on, on va dans des trucs, on assiste à des réunions des collocs auxquels on n'aurait jamais été sinon. Enfin, c'est... non c'est vrai que ça apporte beaucoup. ».*Bastien (éch. 5, Paris)

Être boursier dans une filière marquée par l'excellence scolaire et l'élitisme culturel ne semble pas faciliter l'intégration. Leur place est remise en cause par un discours méritocratique individualiste peu sensible aux inégalités sociales et à leurs effets. Si la dissymétrie sociale est immanente à la mixité sociale et que *de facto* il n'est pas étonnant d'y retrouver tous les codes et symptômes de la domination sociale, il est malgré tout important de noter combien le statut de boursier est doublement stigmatisant. On mesure dès lors combien les cultures d'appartenance et de référence, dont nous avons fait notre hypothèse principale, constituent des éléments majeurs de l'expérience en CPGE. C'est plus particulièrement le cas pour les boursiers des établissements *oversubscribed* qui, du fait de la stigmatisation dont ils sont l'objet, semblent ne pas vouloir se distinguer, cherchant à s'acculturer rapidement pour être moins visibles. C'est ce qu'explique Julien : « Q*uand on a des discussions avec les gens, on r'marque bien que ouais... Mais c'est pas quelque chose de gênant, c'est enrichissant, mais euh... C'est vrai que c'est une grosse différence et que si on a envie de s'intégrer faut vite essayer de… de les rejoindre là-dessus ».*

*****

A partir de l'analyse de ces quelques données descriptives sur les boursiers de CPGE, on peut d'ores et déjà dresser plusieurs constats tout à fait intéressants pour notre recherche. Tout d'abord, on compte moins de boursiers dans les CPGE qui offrent le choix d'écoles le plus large et qui par conséquent ont le niveau de sélection le plus important. C'est le cas des classes étoilées et de l'option scientifique de la filière Eco qui mènent aux meilleures écoles de leur filière respective. L'orientation vers ces CPGE très spécifiques recouvre donc une double dimension : la nécessité de connaître le système pour anticiper les choix que ces voies impliquent et l'importance du type d'aspiration (« effective » *versus* « rêvée »).

À l'inverse, le taux de boursiers est toujours plus important dans les parcours fléchés depuis la 3e, à l'instar des voies technologiques qui recrutent dans les séries technologiques du baccalauréat et préparent à des écoles plus spécialisées et moins cotées. Ces parcours fléchés représentent une opportunité pour les bons élèves des séries technologiques du baccalauréat d'intégrer une CPGE et ne sont pas nécessairement stratégiques. Cependant, ils peuvent tout à fait l'être comme c'est le cas pour Mickaël (CPGE TSI) qui, à l'issue de sa seconde générale, avait le niveau scolaire lui permettant de s'orienter vers un bac scientifique, mais qui a choisi d'intégrer une série technologique préparant au baccalauréat STI en vue d'intégrer par la suite une CPGE TSI, qui lui demanderait moins de travail et pour laquelle sa place serait garantie.

Le troisième constat se rapporte au type d'établissement. Le taux de boursiers est toujours plus important dans les établissements *undersubscribed* (constat modéré par la présence d'une classe étoilée), qui limitent qui limitent les possibles et don cle niveau d'ambition des aspirations effectives. C'est particulièrement le cas des établissements des CPGE de proximité et de ceux qui ne proposent pas de seconde année dans une filière.

Enfin, il nous faut noter que le taux de boursiers est sous bien des aspects corrélé à celui des niveaux de planification. Plus la planification est nécessaire, moins on compte de boursiers. L'investigation plus qualitative qui suit devra donc éclairer cette hétérogénéité de la population et des situations. Nous pourrons à partir de là en mesurer l'éventuel effet sur la construction sociale du rapport au temps des étudiants de CPGE.

On peut d'ores et déjà constater qu'il est impossible de penser les boursiers comme une catégorie homogène ou même d'après les catégories sociales habituelles. La figure his-

torique du « miraculé » ou du « déclassé par le haut » ne suffit pas à rendre compte de tous ces nouveaux boursiers. La signification de la catégorie constituée par les boursiers a largement évolué depuis que Hoggart a publié *La culture du pauvre* en 1957. Ce n'est pas que le boursier « hoggartien » ait disparu mais plutôt que les modalités d'attribution de cette bourse ont évolué et ainsi modifié les profils. Pourtant, il est des espaces sociaux dominés par une certaine représentation de l'égalité des chances, où la dénomination de boursier reste liée à une forme d'envahissement injuste.

# 7 La famille, le temps et l'école

L'ethos temporel de classe construit dans le temps salarié et les divers temps sociaux construit dans la famille constituent la matrice de socialisation temporelle de l'enfant. Aussi, en nous référent à la profession et aux diplômes des parents, à la constitution du couple, à son niveau de mobilité sociale intergénérationnel et aux pratiques temporalisées vues plus haut, nous avons cherché à caractériser les familles selon leur « empreinte » temporelle. Nous nous référerons pour cela à nos données quantitatives, elles nous permettront de construire une catégorisation des familles que nous utiliserons par la suite, dans l'analyse du corpus qualitatif qui constitue la seconde partie du présent chapitre.

## 7.1 Catégorie professionnelle des parents

Puisque l'ethos temporel de classe est un fondement mais qu'il ne suffit pas à expliquer le rapport au temps, nous avons emprunté aux enquêtes sur la famille (INSEE) leurs grandes catégories pour satisfaire à nos besoins de situer socialement chacune d'elle. Nous avons caractérisé le milieu d'origine des enfants en introduisant le diplôme de la mère en plus de la catégorie professionnelle du père. Incorporer les études maternelles apporte une information supplémentaire significative. La position du père ne résume pas, à elle seule, les handicaps ou les atouts sociaux devant l'école. Enfin, afin de caractériser le degré d'enracinement de l'ethos temporel (héritage familial), nous avons retenu trois types de mobilité sociale brute entre les parents et les grands-parents : mobilité ascendante, immobilité et déclassement. La mobilité ascendante concerne les individus qui ont intégré le groupe social supérieur. L'immobilité concerne les individus qui n'ont pas changé de groupe social. Enfin, le déclassement correspond à une mobilité descendante.

### 7.1.1 Les pères

Chez les pères la part des catégories supérieures atteint 25%. Ingénieurs et cadres du privé représentent plus de la moitié de cette catégorie (14%), les professions libérales 2,5%, les cadres de la fonction publique, les professeurs et professions scientifiques 8%. La part des ouvriers est de 15,5%, celle des professions intermédiaires de 14,5% et celle des employés de 13%. Viennent ensuite les artisans, commerçants et chefs d'entreprise (9%), les agriculteurs (7,5%) et enfin les inactifs (7%). La part des retraités est de moins de 1%. Bien que la distribution corrobore l'appel d'air des classes moyennes et supérieures, les résultats diffèrent de ceux obtenus à partir de la base de données AGLAE (tableau 14). C'est tout particulièrement le cas pour les cadres et professions intellectuelles (12,5%), des professions intermédiaires (22%) et des employés (23%)[41].

La moitié des pères des aspirants sont titulaires d'un baccalauréat au minimum dont 40% d'un diplôme de niveau III au minimum (9% d'un diplôme de niveau III et 21% d'un diplôme de niveau II ou I). Le taux de titulaires d'un diplôme du supérieur passe à 74% chez les pères des catégories supérieures. Les ouvriers sont surtout des ouvriers qualifiés, 59% ont un diplôme de niveau V et 7% ont un baccalauréat. Les employés sont un quart à avoir obtenu un diplôme du supérieur et 9% ont un baccalauréat.

### 7.1.2 Les mères

Chez les mères, la part la plus importante est celle des professions intermédiaires (23,5%), puis viennent ensuite les employées (19,5%), les inactives (15%), les cadres et professions intellectuelles supérieures (14%), les personnels des services aux particuliers (8,5%), les ouvrières (6%), les artisanes et commerçantes (5%) et les agricultrices (3,5%).

---

41 Cet écart s'explique en partie par le taux de migration interacadémique, toujours plus important chez les cadres professions intellectuelles supérieures. Dans notre questionnaire, la migration concerne 44% des aspirants (dont cadres et professions intermédiaires 20%). Cependant, cette variable ne peut être utilisée en l'état. Attendu que les sélections pour l'entrée en CPGE n'ont pas encore eu lieu, elle n'est qu'une aspiration. Nous ne disposons donc pas des données nécessaires à la validation d'une telle hypothèse.

Les mères sont globalement plus diplômées que les pères avec 63,5 % de titulaires d'un baccalauréat au minimum. Mais elles sont moins nombreuses à être titulaires d'un diplôme de niveau II ou I (19%), alors qu'elles sont trois fois plus nombreuses à avoir obtenu un diplôme de niveau III (27%). Cette étude ne déroge pas aux constats sociologiques concernant les femmes. Dans toutes les catégories professionnelles, elles sont plus diplômées que les hommes.

Les parents des aspirants semblent a priori plus diplômés que les parents de leur génération. Si l'on admet que les aspirants ont entre 17 et 19 ans, et au vu du taux très limité de retraités, nous pouvons sans trop de risques en déduire que les parents sont nés dans les années 50 ou 60 (voire fin 40, début 70, pour les extrêmes). Pour ces générations, la proportion d'une génération obtenant le baccalauréat était de 11% en 1960 et 1965 20% en 1970, 24% en 1975, 26% en 1980 et 30% en 1985 (Merle, 2009b). On peut donc considérer, même avec une marge d'erreur que l'approximation des dates implique, que le taux de bacheliers chez les parents des aspirants est bien au-dessus de la moyenne nationale de l'époque. L'enquête « Étude de l'histoire familiale » (INSEE, 1999) dénombre moins de 22% de femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (hommes 21,6%).

### *7.1.3 Les grands-parents*

En moyenne, les aspirants sont un quart à ne pas connaître la profession de leurs grands-parents. Cela affecte malgré tout très peu la distribution de l'échantillon de départ.

La moitié des grands-pères paternels[42] sont agriculteurs (29,1%) ou ouvriers (21,6%). La seconde moitié se répartit entre les catégories supérieures (15%) les artisans, commerçants (14,2%), les employés (12,4%) et les professions intermédiaires (6,5%). Pour les deux catégories principales, la tendance est à la mobilité. Moins d'un tiers (32%) des enfants d'agriculteurs le sont devenus, 29% sont cadres (12%) ou occupent une profession intermédiaire (17%) et 28% sont ouvriers (19%) ou employés (9%), enfin 8% sont artisans ou commerçants.

42 Les pourcentages sont établis sur 492 citations.

Le taux d'immobilité est de 28% dans les familles où le grand-père paternel est ouvrier. La mobilité est relativement importante, 30% sont devenus cadres, 16% occupent une profession intermédiaire, 12% sont employés et 6,5% artisans ou commerçants. Le taux d'immobilité est le plus important là où l'héritage l'est tout autant. Ainsi, les enfants de cadres sont 53% à être devenu cadres. Mais c'est aussi la catégorie où l'on observe le plus de déclassement.

Pour les grands-pères paternels dont nous disposons des informations relatives au niveau d'étude (325), près d'un quart d'entre eux sont titulaires d'un bac au minimum (dont 17% d'un diplôme du supérieur). Le taux est légèrement plus important pour les grands-pères maternels. Sur les 378 renseignés, 27% ont un baccalauréat au minimum dont 18% un diplôme du supérieur. Le taux de grands-pères titulaires d'un baccalauréat est là encore bien au-dessus des taux de l'époque. Un taux qui atteint plus de 50% dans les professions intermédiaires et près de 80% dans les catégories supérieures.

Chez les grands-mères maternelles (356), on retrouve cette caractéristique, puisque 20% sont titulaires d'un baccalauréat à une époque où, bien que le nombre de candidate augmentait, les filles étaient deux à trois fois moins nombreuses que les garçons à se présenter au baccalauréat. Il s'agissait surtout de jeunes filles issues des classes moyennes urbaines (Héry, 2003).

Ces données descriptives partielles mettent en avant les éléments récurrents à propos des étudiants de CPGE. Des parents majoritairement diplômés du supérieur et issus des classes moyennes au sens le plus large. Ces éléments nous amènent, sans grande surprise, à considérer les aspirants à l'aune de leur capital culturel plus que par la position sociale des parents. Pour approcher plus précisément cette caractéristique, nous avons observé le niveau d'homogamie des familles.

## 7.2 Homogamie et hétérogamie des parents

L'homogamie socioprofessionnelle désigne habituellement la comparaison des catégories socioprofessionnelles des conjoints et vise à évaluer la propension de la femme à choisir un conjoint en dehors de son propre milieu social. En nous appuyant sur les défi-

nitions de Vanderschelden (2006) nous l'utiliserons pour désigner l'union de deux personnes de même catégorie socioprofessionnelle (homogamie sociale). Par extension la ressemblance entre conjoints peut s'appliquer à d'autres critères, comme le niveau d'études (homogamie scolaire). Afin de ne pas limiter l'analyse à une homogamie stricte, nous utiliserons la notion d'homogamie « élargie » définie comme l'union de deux personnes de même groupe social ou de deux personnes appartenant aux groupes sociaux « cadres » et« professions intermédiaires »,« professions intermédiaires » et « employées », ou « employés » et « ouvriers ». Pour Vanderschelden (2006), lorsque l'on considère les transformations de la structure sociale en France, l'homogamie socioprofessionnelle a en fait peu évolué sur le long terme. Ainsi en 1999, 30% des couples sont dans cette situation (Enquête « Familles et employeurs », INED, 2004-2005). Selon Guichard-Claudic *et al.* (2009) et comme le montre le tableau 22, « "la foudre", quand elle tombe, ne frappe pas n'importe où : elle frappe avec prédilection la première diagonale » (p. 189). L'homogamie est toutefois plus forte pour les cadres supérieurs, les indépendants et les ouvriers et moins importante au sein des classes moyennes salariées qui recouvrent de nombreuses catégories.

Chez les aspirants, l'homogamie restreinte (PCS identique) est légèrement plus faible puisqu'elle ne concerne qu'un peu plus d'un quart de la population (27%). Ce taux est toutefois biaisé par la non-considération de la situation réelle du couple dans le temps (séparation, évolution de carrière...). Mais là encore, notre prétention n'est pas de mesurer l'attractivité des PCS entre elles, mais d'évaluer l'héritage socioculturel des aspirants. Il ne s'agit donc pas du couple, mais des parents et de ce que chacun procède dans la socialisation primaire de l'enfant. 6% des familles homogames se situent dans les catégories supérieures (père et mère) et seulement 3% concernent les ouvriers (Tableau 22). Dans la répartition nationale, les mêmes catégories représentent respectivement 5% et 7,5%. L'homogamie restreinte ne donne finalement pas d'indications particulières quant à notre population. Si ce n'est peut-être à constater l'hypergamie féminine (conjoint de niveau social plus élevé). En effet, 43% des mères des catégories supérieures s'unissent avec un conjoint de même catégorie sociale (contre 23% dans le cas des hommes) et 29,5 % des professions intermédiaires s'unissent avec un cadre ou profession libérale (15,5 % dans le cas des hommes). Un taux qui passe à 42% des employées lorsque l'on regroupe les catégories cadres et professions intermédiaires des pères.

**Tableau 22 : Répartition des parents selon les catégories sociales (en %)**

| | CSP Mère | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **CSP Père** | Agricult. | Artisanes, Commerç., Chef. Ent. | Catégories sup. | Profess. Interméd. | Employées | Ouvrières | Retrait. | Inactives | TOTAL |
| Agriculteur | **3,4** | 0,3 | 0,5 | 1,8 | 1,3 | 0,7 | 0 | 0,2 | 8,1 |
| Artis. commerç., Chefs d'ent. | 0 | **2,4** | 1,8 | 2,8 | 2,3 | 0,2 | 0 | 1,8 | 11,2 |
| Catégories sup. | 0 | 1 | **6,2** | 7,5 | 6,4 | 0,3 | 0 | 5,5 | 26,9 |
| Profess. Interméd. | 0 | 0,2 | 2,4 | **6,5** | 4,2 | 1 | 0 | 1,5 | 15,8 |
| Employés | 0 | 0,3 | 1,5 | 2,1 | **5,7** | 0,3 | 0 | 3,6 | 13,5 |
| Ouvriers | 0,3 | 0,5 | 0,5 | 2,8 | 7,2 | **3,1** | 0 | 2,1 | 16,5 |
| Retraité | 0 | 0 | 0 | 0,2 | 0 | 0 | **0** | 0,2 | 0,3 |
| Inactifs | 0 | 0,5 | 1,3 | 1,8 | 2 | 0,7 | 0 | **1,5** | 7,7 |
| TOTAL | 3,8 | 5,2 | 14,2 | 25,4 | 29 | 6,2 | 0 | 16,3 | 100 |

| homogamie restreinte | homogamie élargie | hétérogamie |
|---|---|---|

Les valeurs du tableau sont les pourcentages au total établis sur 614 citations de l'enquête « Aspirants »,

Les critères d'homogamie suivent ceux utilisés par l'INED dans l'enquête « Familles et employeurs » 2004-2005.

La répartition n'est malgré tout pas très éloignée de celle de la population française. L'homogamie sociale élargie révèle des éléments plus significatifs. Dans la répartition de l'INED, l'homogamie élargie touche 69% des couples, tandis qu'il ne touche 50,5% des familles des aspirants. Au niveau élargi, les unions d'ouvriers et d'employés sont nationalement les plus fréquents, alors qu'ils ne représentent que 16,5% des familles d'aspirants (contre 37,5% INED). On observe dans ce cas que la configuration la plus fréquente implique une femme employée et un homme ouvrier (21,5% INED), une situation qui ne regroupe que 7% de nos familles.

L'union des cadres et professions intermédiaires touche 23% des familles d'aspirants (contre 20,5% INED). Dans ce cas, la configuration dominante est « père cadre et mère profession intermédiaire » (7,5% contre 5% INED). Enfin, les couples enseignants (tous

niveaux confondus) ne représentent que 1,4% des familles des aspirants (11% des aspirants ont un parent enseignant).

Notre population est en définitive caractérisée par un niveau d'hétérogamie sociale et une hypergamie féminine plus importants que la moyenne nationale.

Le croisement des diplômes respectifs des parents permet d'évaluer le niveau d'homogamie ou d'hétérogamie scolaire dans la famille et complète les éléments précédents (tableau 23). Les différents croisements montrent ce que nous avons déjà évoqué, c'est-à-dire la supériorité scolaire des mères à l'instar des taux de la population INED. L'homogamie scolaire est beaucoup plus importante que l'homogamie sociale, et inversement proportionnel s'agissant de l'hétérogamie. Restreinte, elle concerne 50% des parents des aspirants (54% INED) et passe à 78% quand on élargit les critères (contre 82% INED).Cette supériorité se traduit par une inversion des rôles. Tandis que plus haut nous constations l'hypergamie sociale des mères, ici nous constatons leur hypogamie scolaire. Sur 63,5% de femmes ayant un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat, un tiers s'est uni avec des hommes au niveau inférieur au bac (les hommes sont 10% dans le même cas).

Les taux d'homogamie et d'hétérogamie de notre population sont très peu différents de ceux de l'INED. Toutefois, du fait de la surreprésentation des catégories supérieures, la répartition s'en trouve modifiée.

**Tableau 23 : Répartition des parents selon leur diplôme**

| | Diplôme Mère | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Diplôme Père** | **inférieur au Bac** | **Niveau IV** | **Niveau III** | **Niveaux II et I** | **TOTAL** |
| **inférieur au bac** | 26,5 | 8,8 | 8,5 | 4,4 | 48,2 |
| **Niveau IV** | 4,4 | 3,4 | 2,6 | 1,3 | 11,8 |
| **Niveau III Bac +2** | 3,1 | 2,9 | 9,6 | 3,6 | 19,3 |
| **Niveaux II et I** | 2,5 | 2,1 | 5,6 | 10,6 | 20,8 |
| **TOTAL** | 36,4 | 17,3 | 26,3 | 19,9 | 100 |

| **homogamie restreinte** | **homogamie élargie** | **hétérogamie** |
|---|---|---|

Les valeurs du tableau sont les pourcentages au total établis sur 614 citations de l'enquête « Aspirants »
Les critères d'homogamie suivent ceux utilisés par l'INED dans l'enquête « Familles et employeurs » 2004-2005.

Les aspirants sont donc caractérisés par des familles dotées d'un capital culturel institutionnalisé plus important que la moyenne. Trois quarts d'entre eux sont issus d'une famille où au moins un parent est titulaire du baccalauréat (62% INED), 42% ont les deux parents dans ce cas (31% INED), 57% sont issus d'une famille où au moins un parent est diplômé du supérieur (42% INED), 29,5% ont les deux parents dans ce cas (18% INED).

La proximité sociale n'est donc pas à chercher dans l'homogamie sociale qui se heurte à la difficulté des femmes à convertir leur niveau d'études sur le marché de l'emploi. Il est plus pertinent de croiser la PCS du père et le diplôme de la mère pour estimer un degré d'homogamie.

D'ailleurs selon Thélot et Vallet (2000) « l'introduction des études de la mère ou des parents, en plus ou à la place de la position du père, permet de préciser le milieu social d'origine, puisque, dans la société française, une dimension essentielle de la classe sociale est précisément la dimension scolaire ou culturelle » (p. 13). Pour appuyer leur

propos, les auteurs précisent que la réussite scolaire des enfants d'enseignants, même peu fortunés, est plus forte que celle des enfants d'indépendants, même fortunés. L'étude de Murat (2009) confirme que la profession des parents est beaucoup moins significative dans le retard scolaire que leur niveau d'études.

Lorsque l'on croise ces deux variables (tableau 24), il se dégage deux grandes catégories de famille[43]. Les familles que nous considérons homogames dans lesquelles père et mère appartiennent à un milieu social semblable. Elles représentent près de deux tiers des aspirants. Cette première catégorie se divise en deux sous-catégories. Les familles homogames à fort capital culturel (ex : père catégories supérieures, mère diplômée du supérieur) et celles à faible capital culturel (ex : père catégories salariées d'exécution ; mère baccalauréat maximum). La deuxième grande catégorie qui représente moins d'un tiers des familles est constituée de familles hétérogames avec une hypergamie sociale et une hypogamie scolaire féminines.

Les deux sous-catégories de familles homogames soulignent des éthos temporels tout à fait opposés, en facilitant ainsi leur caractérisation. Au contraire, les familles hétérogames supposent une mixité sociale qui la rend difficile. L'hypothèse la plus probable est que l'éthos temporel dont l'enfant hérite soit celui de la catégorie la plus élevée socialement. Si cette hypothèse est tout à fait plausible pour les familles « hypogames », elle l'est beaucoup moins pour les familles « hypergames ».

Attendu que les mères sont les principales pourvoyeuses du temps parental (Barnet-Ferzat, 200), on peut penser que la place de la mère reste la plus importante dans l'apprentissage du temps. Le niveau d'étude de la mère tient de la même façon, un rôle considérable dans le suivi scolaire. Elles sont beaucoup plus nombreuses que les pères à s'occuper du travail scolaire, elles y passent deux à trois fois plus de temps et sur une période plus longue (Goyon, 2004). Nous avons donc scinder en deux sous-catégories. Les familles dans lesquelles l'hétérogamie est liée à l'hypogamie scolaire féminine (ex : père agriculteur ; mère diplômée du supérieur). Et les familles dans lesquelles l'hétérogamie est liée à l'hypergamie féminine (ex : père catégories supérieures ; mère niveau bac maximum).

---

43 Nous avons exclus de l'analyse, les retraités et les inactifs du fait du manque de précision de ces catégories, les non renseignés (non réponse et « je ne sais pas »).

**Tableau 24 : Répartition des parents selon la PCS du père et le diplôme de la mère**

| | Diplôme Mère | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **CSP Père** | **inférieur au Bac** | **Niveau IV** | **Niveau III** | **Niveaux II et I** | **TOTAL** |
| **Agriculteur** | 3,8 | 1,3 | 2,3 | 0,5 | **7,8** |
| **Artisans, commerç., Chefs d'ent** | 3,8 | 2,5 | 1,8 | 2,6 | **10,6** |
| **Catégories sup.** | 5,4 | 3,6 | 9,5 | 9 | **27,4** |
| **Profess. Interméd.** | 3,9 | 2,9 | 5,9 | 2,5 | **15,2** |
| **Employés** | 7,3 | 2 | 3,3 | 1,6 | **14,2** |
| **Ouvriers** | 9,1 | 3,8 | 2,6 | 1 | **16,5** |
| **Retraité** | 0,3 | 0 | 0,2 | 0 | **0,5** |
| **Inactifs** | 3,3 | 1 | 1,6 | 2 | **7,8** |
| **TOTAL** | **36,9** | **17** | **27,1** | **19,1** | **100** |

| homogamie restreinte | homogamie élargie | hétérogamie |
|---|---|---|

La dépendance est très significative. chi2 = 92,61, ddl = 21, 1-p = >99,99%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages au total établis sur 613 citations de l'enquête « Aspirants »

Le manque d'informations concernant les grands-parents (entre 19% et 27% suivant le type de famille) rend difficile toute définition définitive de l'héritage familial. Il est à noter que le taux de la modalité « je ne sais pas » concernant la PCS du grand-père paternel est le moins important là où le capital l'est le plus (homogamie supérieure : 15% contre homogamie populaire : 23%). Les taux montent à près de 50% à la question du diplôme de la grand-mère maternelle. Même si l'inclination générale semble être à l'ascension, il est impossible de constituer une tendance par type de famille sans risquer d'être confronté à d'importants biais.

Afin de faciliter la lecture nous utiliserons « homo-sup » pour les familles homogames à fort capital culturel, « homo-pop » pour les familles homogames à faible capital culturel, « hypergame » et « hypogame » pour les distinguer les deux catégories hétérogames.

Le tableau 25 synthétise les différentes catégories que nous utiliserons pour la suite de nos analyses.

**Tableau 25: Répartition des types de famille selon la PCS du père et le diplôme de la mère**

| | **Hétérogamie (183)** | |
|---|---|---|
| | **Hypergamie féminine (85)** | **hypogamie féminine (98)** |
| **homogamie à fort capital culturel (162)** | Père : catégories supérieures (dont chef d'Entrep. 10 salar. et +) et professions intermédiaires (sauf contremaître et professions intermédiaires du privé) | Mère : enseignement supérieur (niveau III mini) |
| **homogamie à faible capital culturel (217)** | Mère : baccalauréat maxi | Père : ouvriers, employés ; artisans, commerçants ; agriculteurs (plus contremaîtres et professions intermédiaires du privé) |

Nous avons souhaité compléter ces informations par le degré de familiarité des parents vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Nous avons pour cela repris et adapté la typologie de Ferrand, Imbert, Marry (1999) qui distinguent les familles héritières en ascension sociale et peu dotées et y avons ajouté la migration et le déclassement social. Pour les auteurs l'ancienneté des héritages tient à l'origine sociale du père et des grands pères. Cherchant à mettre en avant l'expériencialité en matière de parcours scolaire, il aurait été pertinent de construire les types à partir des diplômes de chaque génération. Mais le manque d'information d'une génération à l'autre a rendu impossible une telle démarche, aussi avons-nous fait le choix de considérer la position sociale des ascendants masculins et féminins et le diplôme des parents :

Les familles héritières : le père ou la mère appartiennent comme leur père aux classes supérieures. Ce sont les moins représentées après les migrantes et celles en déclassement, elles sont 4.

- Les familles en ascension sociale : le père ou la mère appartient à la catégorie sociale supérieure à celle des grands-parents et a un diplôme de l'enseignement supérieur. Ce sont les familles les plus représentées dans notre échantillon : 10.

- Les familles peu dotées : les parents sont issus des classes populaires et n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur. Elles sont 9 dans le corpus.

- Les familles migrantes : Quel que soit leur niveau de formation dans le pays d'origine, elles n'ont pas de familiarité avec le système éducatif français. Elles sont deux. À noter que certaines familles sont constituées d'une mère migrante et d'un père français. Dans les deux cas le père fait partie des classes supérieures.

- Les familles en déclassement social : Les parents occupent une position sociale inférieure à leurs parents. Il n'y en a qu'une. L'absence totale du père nous a obligé à considérer uniquement la position de la mère.

Nos avons synthétisé ces informations dans le tableau 26. Dix des étudiants interrogés sont issus dune famille homogame populaire (homo-pop), neuf d'une famille homogame supérieure (homo-sup), sept d'une famille hétérogame. Les familles homo-pop sont toutes peu dotées ou migrantes (une en déclassement), seules les familles homo-sup sont héritières, mais toutes ne le sont pas (4 sur 9). Les familles en ascension sont homo-sup ou hétérogames.

L'adoption d'une typologie simplifiée nécessite d'être modérée lorsque l'on souhaite l'utiliser pour caractériser les étudiants interviewés. Car si elle nous renseigne sur l'origine socioculturelle du temps des jeunes, elle ne résiste toutefois pas à la précision des données recueillies lors des entretiens. Le fait de ne disposer que de données transversales implique de penser ces catégories comme des situations figées, choses que, par définition, elles ne sont pas. La catégorie socioprofessionnelle peut avoir évolué dans le temps, tout comme le diplôme de la mère. Il en va de même avec la situation familiale (divorce, séparation, …). Il n'en reste pas moins que ces catégories marquent de façon durable les éthos temporels et restent à ce titre assez heuristiques pour que nous les utilisions dans le traitement des données.

Nous allons voir que l'on retrouve ces catégories à travers l'implication dans le temps parental éducatif.

## Tableau 26 : Répartition des interviewés selon le type de famille

| | | Père | | | Mère | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | type famile | Diplôme Père | CSP Père | CSP Grd père Pat | Diplôme mère | CSP mère | CSP Grd père Mat | type héritage |
| Anouchka | Homo-pop | V | agent fonction pub | ouvrier | VI | assistante. Mat. | ouvrier | peu dotée |
| Bastien | Homo-pop | V | Ouvrier | Artsian, Commerçant | V | ouvrière | Agriculteurs | peu dotée |
| Benoit | hypogame | V | Technicien | NC | III | Profession interm santé social | Policier – militaire | ascension |
| Goulven | Homo-sup | II – cpge | Professeur math | Ingénieur (cpge) | II | Psychologue | Agriculteur | héritière |
| Jérôme | Homo-pop | NC | Pompier de Paris Retraité | NC | NC | aide ménagère | mineur (italien) | peu dotée |
| Julia | Homo-pop | NC | NC | NC | bac | ouvrière | instituteur | déclassement |
| Julien | hypergame | III | Cadre | Policier- (BEP) | V | Secrétaire médicale | militaire (bac) | ascension |
| July | Homo-sup | II – philo – marketing | informaticien libéral | Cadre (diplôme du sup) | NC | NC | NC | héritière |
| Lucas | hypogame | VI | Serrurier | NC | III | Institutrice | policier/militaire | ascension |
| Malik | Homo-pop | III (Algérie) | France :Ouvrier Algérie : Cadre | ouvrier (Algérie) | III (Algérie) | France : assistante. Mat. Algérie : Cadre | cadre - foncion pub (Algérie) | migrante |
| Manuel | hypogame | V | Cadre depuis peu (ancien ébéniste) | Artisan, commerçant | III | Psychomotricienne | ouvrier | ascension |
| Marie | Homo-sup | II | Multi- travail (plombier, prof techno...) | NC | III | Comptable ( fonction publique) | Cadre - foncion pub ( bac) | ascension |
| Marin | Homo-sup | II , I | chef d'entreprise + de 10 sal | chef d'entreprise + de 10 sal | II, I | retraitée | NC | héritière |
| Marlène | Homo-sup | NC | cadre (longue maladie) | NC | III – lettres | comédienne indépendante | NC | ascension |
| Mélodie | Homo-pop | V | Cuisinier | commerçant station service | bac | vendeuse (chômage) | jardinier | peu dotée |
| Moeata | hypergame | II - cpge | Professeur agrégé éco | NC | bac | jamais travaillé – malgache | directeur entreprise Madagascar | ascension |
| Morgane | hypogame | NC | musicien | agriculteur | II | orthophoniste | Agriculteur | ascension |
| Nadia | Homo-sup | Père (Maroc)- NC | Beau-père : cadre (banque) | NC (Maroc) | II | Conseillère orientation | Agriculteur | ascension |
| Pascal | Homo-pop | VI | Agriculteur | agriculteur | V | agricultrice | agent service- focntion pub | peu dotée |
| Peter | Homo-sup | II, I | Cadre | profession libérale (II, I) | III | comptable | artican, commerçant | héritière |
| Pierrick | hypogame | V | Agriculteur | agriculteur | III | famille d'accueil | Agriculteur | ascension |
| Romain | Homo-pop | VI | Commercial , SNCF | employé admin | bac | Employée Marketing | artican, commerçant | peu dotée |
| Thibaut | Homo-pop | V | ouvrier | agriculteur | bac | Assistante cardiologue puis Vendeuse à domicile | Agriculteur | peu dotée |
| Violaine | Homo-sup | III | Cadre | agriculteur | III | assistante Maternelle (clerc de notaire) | agent service fonction publique | ascension |
| Xinh | Homo-pop | VI | employé commerce (vietnamien) | NC (Vietnam) | VI | jamais travaillé (vietnamienne) | NC (Vietnam) | migrante |
| Yvann | Homo-sup | IV | Cadre | ouvrier | II | conseil insertion (croate) | NC | ascension |

## 7.3 Le temps éducatif et l'éducation au temps

Penser le temps éducatif revient à penser l'éducation comme un ensemble de temps sociaux plus ou moins liés les uns aux autres et plus ou moins cohérents entre eux, et sous-tend la place faite à l'école dans l'éducation. Aujourd'hui, comme nous l'avons vu précédemment, toutes les catégories sociales ont intégré la nécessité scolaire. Mais les conditions de son intégration à l'éducation reste ségrégative. Nous avons donc envisagé le temps parental éducatif comme l'ensemble des pratiques dévolues à l'éducation et en avons évalué l'importance à partir de l'implication des parents dans celui-ci.

En ne nous fiant qu'au discours des jeunes, nous nous heurtons aux considérations déjà évoquées sur la mémoire. Néanmoins, on constate des niveaux d'implication très différents. Aussi, bien que le récit puisse omettre les détails de cette implication et arranger le passé pour donner plus de valeur au travail personnel et autonome ou pour valoriser l'amour parental, le récit que chacun en fait porte les traces du temps parental éducatif.

### *7.3.1 les parents et le temps parental éducatif*

Quel que soit le type de famille, on constate des dispositions scolaires construites dès l'enfance à travers des pratiques et un univers stimulants. L'enfance des jeunes interviewés est le plus souvent marquée par une implication maternelle et la mise à disposition du capital culturel familial comme moyen d'éducation. Nous verrons cependant que pour certains ces deux éléments ne vont pas de pair avec une bonne scolarité.

Nous préciserons pour chaque enquêté le type de famille en nous référant aux abréviations vues dans le chapitre précédent (homo-pop, homo-sup, etc.)

La lecture d'abord est sans doute à cet effet le point commun avec le plus grand nombre. Elle peut commencer tôt et marquer la ritualisation de l'enfance telle que nous l'avons vue avec Haicault (2000). C'est le cas de Morgane (hypogame) : « M*a mère me racontait toujours une histoire avant de dormir, ça c'est sûr. Mais ça ne m'aidait pas vraiment pour dormir...au moins j'étais contente de l'histoire.».* Durant l'entretien la mère de Morgane précise que ce temps de lecture a duré de longues années et que si Morgane ne lisait pas seule le soir, elle le faisait durant la journée depuis l'école primaire. Nombreux

sont ceux qui témoignent d'une pratique précoce de la lecture même si les pratiques associées peuvent quant à elles être différentes. Pour Lucas (hypogame), ce sont les mots qui l'ont captivé : « *j'adore lire, depuis tout petit ouais, c'est vrai, ouais, en fait j'aime bien les mots aussi, [...] bah déjà quand je lisais, dès qu'il y avait un mot que je connaissais pas, j'allais voir le dictionnaire, je me suis vraiment obligé à faire ça pendant longtemps ».* Moeata (hypergame) a eu une bibliothèque très tôt : *« Et j'ai eu pléthore de livres, avoir toute la mythologie illustrée et simplifiée pour les gosses, ce n'est pas donné à tout le monde. Mes parents m'ont donné les outils mais vraiment en dilettante, on t'achète ça et ça pourra t'être utile un jour et ça reste en suspens ».* D'ailleurs, plus de deux tiers des « aspirants » déclarent une bibliothèque personnelle. Le taux est encore plus important dans les familles homo-sup qui sont 78% à en déclarer une, et l'est un peu moins dans les familles homo-pop qui sont 59% dans ce cas. Il en va de même avec la bibliothèque familiale. Si plus de 90% en possèdent une, 56% y comptent moins de 200 livres. Un taux qui monte à 68% chez les homo-pop et descend à 37% chez les homo-sup. Ces pratiques témoignent d'une forme d'investissement dans l'éducation. La lecture détermine le fondement des premiers apprentissages scolaires.

Les activités de loisirs habituellement dévolues à l'enfance peuvent même, dans certains cas, paraître inintéressantes et être délaissées au profit d'activités rentables pour la scolarité. Ce type de comportement peut conduire à un sentiment de singularité. Ainsi, Bastien (homo-pop) qui a lu son premier livre d'histoire à sept ans, s'est aussi très vite distingué des autres enfants en passant la plus grande partie de son temps à travailler comme pour s'assurer d'incorporer « le travail comme seconde nature »

> *« J'étais assez différent de mes camarades et ce temps là, je devais l'octroyer à autre chose, j'apprenais mes cours et ça devenait presque un loisir et je trouvais des techniques. Aujourd'hui encore mes cours sont supers propres, c'est carré il y a de la couleur. Sinon, j'écrivais. J'aimais bien écrire. J'aimais bien faire des dictées ! [rires] J'adorais ça ! [rires] Quand on était en vacances, je voulais que l'on me fasse des dictées mais on n'a jamais voulu et c'est ça que je n'ai jamais aimé chez mes nourrices, il fallait du temps pour jouer. Mais moi j'aimais bien jouer mais je voulais aussi lire des livres de découverte. Ça ne me dérangeait pas de rester assis et d'attendre. J'écrivais, j'écris ce que je vois, quand je m'ennuie je réécrivais des pages de livres mais c'est vrai que j'étais heureux de la rentrée. La rentrée, je l'attendais impatiemment ».*

Bastien investit très tôt le temps semi-scolaire d'une fonction de « distinction » (Bourdieu, 1979) qu'il lui conservera jusqu'au lycée. Peter (hypergame) a davantage souffert

de cette différence, il avait tout de même des loisirs, ceux d'un « bon élève » :

> *« Des jeux de construction, du dessin, des Kapla, ah ! Et c'est là où j'ai beaucoup été captivé par les sciences. Même si j'aime beaucoup la philo, il y a quelque chose pour les sciences, les jeux de construction, les mécanismes, mécano des choses de ce style-là, les casse-têtes. Et même, mes jouets à moi, pour les autres, étaient considérés bon élève, c'était une torture. " Tu ne fais pas ça le week-end, il faut sortir aller au foot !" Le pied total, c'est quand j'étais tout seul dans ma chambre et à la fin de l'après-midi, "oh maman viens voir ce que j'ai fait ". J'étais le stéréotype du bon élève et de ce point de vue là, on se foutait un peu de moi au primaire. [...] Mon petit plaisir quand je rentrais chez moi, quand j'enregistrais les " C'est pas sorcier !" parce qu'il y a un moment de ma scolarité où je ne rentrais pas suffisamment tôt chez moi et je les regardais tous les soirs dans ma chambre ».*

Son discours rejoint de très près l'efficacité symbolique dont on dote les pratiques éducatives. Par leur accompagnement des pratiques ludiques, les parents deviennent les garants des activités de loisir dès lors qu'elles sont un « investissement » au sens de Perrot (1984), c'est-à-dire « qu'elles exercent une certaine formation sur l'individu » (p. 53).

La place faite aux activités est en outre fortement corrélée à l'implication parentale : « *Alors, j'ai fait plein de trucs, de la danse, de l'équitation voilà c'était comme ça, du cirque beaucoup, j'étais très forte. Sinon, plus de manière générale, ma mère m'emmenait au théâtre, au musée machin... Donc ça c'est une chance. C'est une ouverture culturelle. » (*Nadia, homo-sup, Cachan Droit). Le temps parental éducatif est caractérisé par une disponibilité des parents.

Goulven (homo-sup), définit à ce titre son enfance par la soif de connaissances et le fait de trouver, auprès de son père les réponses à ses questions scientifiques :

> *« bah comme tous les enfants, quand j'étais petit, je demandais à papa, pourquoi 1 et 1 font deux ? Pourquoi le soleil il est rouge ? " Alors là tu vois, tu prends les rayons du soleil " et qui m'expliquait tout et donc forcément je pense que pour un petit de 5-6-7-8 ans, et c'est vachement stimulant de réfléchir dans cette voie là et à continuer à poser des questions. Et je pense que ça m'a bien éveillé au niveau scientifique, et je pense qu'avoir un père prof de maths c'était... et d'avoir quelqu'un qui répondait à toutes mes questions au niveau scientifique quand j'étais petit ça m'a stimulé encore plus pour m'intéresser dans cette voie là ».*

Les envies de l'enfant viennent aussi enrichir les pratiques de loisirs, ce qui témoigne au minimum d'une visée éducative. Il s'agit dans la plupart des cas de favoriser la stimulation intellectuelle par des moyens qui rejoignent les envies de l'enfant. Lucas (hypo-

game, Lettres) se souvient que ses parents alimentaient sa curiosité intellectuelle : « *Genre, moi je me souviens que lorsque j'étais au CP j'étais vachement intéressé par la civilisation chinoise et je ne sais pas pourquoi, si ça se trouve j'ai vu Mulan, je ne sais pas... Ce n'est pas plus bête que ça ! Et du coup j'ai fait un mois de chinois quand j'avais 6 ans... et c'est pas mal de choses comme ça ».*Cet exemple témoigne de l'intérêt porté à l'activité enfantine et à sa pédagogisation.

La stimulation varie forcément selon le type d'implication des familles (Octobre, 2004). On ne compte aucun « exclus » (éloignés des loisirs culturels et sportifs) dans le corpus. Les plus nombreux sont les impliqués dans les loisirs culturels et sportifs, ceux qui ont pratiqué d'un instrument, ou bien fait du théâtre, pendant de longues années et pratiqué un ou plusieurs sports.

C'est le cas de Manuel (hypogame) qui fait du saxophone depuis son enfance :

> « C*'est ma mère qui aime la musique, on a pas mal d'instruments de musique ici. Elle, elle continue le chant, elle nous a tous poussés à faire d'un instrument, et euh sans nous obliger non plus. Et au bout d'un moment, au bout de quatre, cinq ans d'instrument, on a tous choisi un petit peu si on continuait ou si on arrêtait ».*

Peter (hypergame, PC) se sent privilégié par ce que ses parents lui ont «ouvert l'esprit : « *De manière pratique, c'est m'inscrire à l'école des loisirs pour avoir des livres tous les mois, me pousser à faire telle activité, du dessin, du théâtre à partir de la 6e. Je n'étais pas sportif du tout, ils m'ont poussé à faire du sport dans tous les sens. J'ai fait un an de gymnastique, un an d'escrime, plus des sports individuels. Après j'ai fait deux, trois ans de dessin et j'ai fait de la 6e jusqu'à mon entrée en prépa du théâtre ».*

Quelques-uns sont plus spécifiquement impliqués dans les loisirs artistiques. Bastien (homo-pop) ne voyait pas l'intérêt de « *courir après un ballon »*, il a commencé le théâtre à huit ans et aurait même pu se laisser tenter par une carrière artistique si le risque de compromettre son avenir n'avait pas été aussi important : « J*'ai beaucoup fait de théâtre et on m'a dit que j'étais plutôt bon et que j'aurais pu me lancer là-dedans. Mais je suis raisonnable et l'école c'est raisonnable, c'est cadré, c'est bien, c'est intéressant ».* Pour d'autres encore, il s'agit d'une forme d'instrumentalisation de l'activité avant de passer à une autre. Morgane, (hypogame) a pratiqué de nombreuses activités (danse, judo, cirque) mais s'est surtout engagée dans des pratiques artistiques : *« J'étais en 6e quand j'ai commencé* [le théâtre] *donc, euh, 11 ans, et comme j'étais timide je me suis*

*dit que ça allait me donner confiance en moi. Et quand j'ai eu confiance en moi je me suis dit " c'est bon je peux faire de la musique ".[...] Du coup j'ai fait de la guitare et j'en ai fait deux ans au lycée, deux ans c'est ça. Et après, j'ai voulu faire de l'accordéon ».*

Les plus rares sont les impliqués de la culture écran, comme Marie (homo-sup) : *« Je lisais beaucoup quand j'étais petite. Je n'avais pas tellement de jouets, mais beaucoup de BD car on lisait tous les deux avec mon papa. Et aussi les jeux vidéos avec mon papa, on jouait à Doom sur le clavier* [rires] *J'ai une photo comme ça devant l'écran [rires]. Ça tenait sur une disquette* [rires] *j'ai eu une PS2 à mon noël des dix ans et je jouais à « Prince of Persia » et d'autres jeux d'aventure ».*

Cette rareté pose la question de la place des jeux vidéo, qui tenaient pourtant déjà une place importante dans la culture enfantine et juvénile au début des années 2000. Les consoles de jeux, à l'époque en plein développement, font partie de l'univers des enfants. Mais c'est *a priori*, un univers qui ne trouve pas toujours sa place dans les activités proposées ou admises pour les enfants.

Dans notre échantillon, on constate que bon nombre de jeune n'avaient pas accès aux écrans : « *C'était des Légo comme ça pour faire des maisons.* [...] *Voilà euh, sinon c'était ça principalement, déjà pas de jeux vidéos » (*Anouchka, homo-pop). « *Je n'ai jamais eu de Gameboy, tous les trucs électroniques je n'ai jamais eu ça.* […] *Ma petite sœur se voit refuser en permanence le truc à manettes »* (Nadia, homo-sup). Si les parents posent un regard spécifique sur les écrans, c'est parce qu'ils considèrent qu'il existe une hiérarchie dans les activités, au sein de laquelle les loisirs passifs (TV, jeux vidéo) n'occupent pas la meilleure place. Même les parents les moins disponibles - parmi lesquels les agriculteurs, artisans et commerçants - ne sont pas moins vigilants, ils régulent le temps de ces pratiques, comme en témoigne cet échange entre Pierrick (Hypogame) et sa mère :

> *Pierrick : Les jeux vidéo sont arrivés. Maman à quel âge on a eu la gameboy?*
>
> *Mère : Je n'en sais rien, je ne m'en rappelle pas.*
>
> *Pierrick : On était petit quand même parce qu'on avait la première grosse Game boy?*
>
> *Mère : Quand vous aviez 9 ans. Vous aviez la PS1.*

*Pierrick : Et on y jouait pas mal au collège, au primaire on y jouait déjà.*

*Mère : Oui, 9-10 ans !*

*Pierrick : On jouait déjà dès le primaire, mais on ne passait pas notre temps dessus*

*Mère : Vous n'aviez pas le droit, il y avait le minuteur !*

C'est aussi le cas de Bastien (homo-pop) : *« J'ai grandi dans un commerce. Mes parents n'avaient pas beaucoup de temps pour moi et ils étaient contre les jeux vidéo. Après, comme tout le monde, plus adolescent j'ai joué à l'ordinateur, je n'avais pas MSN et je ne passais pas mon temps sur l'ordinateur ».*

Qu'il s'agisse de stimulation, de règles ou plus globalement d'implication, les différentes formes du temps parental éducatif, dont les jeunes interviewés font le récit, témoignent d'une pédagogisation des loisirs qui marque la propension à construire l'environnement éducatif autour de moyens pédagogiques. Pour le dire autrement avec Moeata : « *On a mis des outils à ma disposition ».* Cela ne signifie pas que tous les parents sont impliqués de la même façon, bien au contraire. C'est ce que montre l'implication dans le temps semi-scolaire.

### *7.3.2 Les parents et le temps semi-scolaire*

La disposition au travail, très largement partagée dans notre échantillon, prend sa source dans une construction précoce des dispositions scolaires que les parents n'ont pourtant pas tous investi de la même façon.

Pour Anouchka (homo-pop), les devoirs à la maison n'étaient pas réellement suivis : *« Ça toujours été très cool, c'est pour ça aussi que je suis une merde en orthographe. [rires] Mais déjà je n'ai pas eu de gros problèmes dans le système scolaire. Je me suis toujours bien adaptée ».* Le fait de ne pas avoir de problème justifie, selon elle, de ne pas avoir eu d'encadrement du temps semi-scolaire : *« Ça a toujours été, ça se passait bien, je n'ai jamais eu vraiment besoin d'aide mais quand j'en ai demandé j'en ai eu, mais j'en ai jamais eu besoin et que ce soit au primaire ou... ».*

Melodie partage ce point de vue *: «Le suivi des devoirs... ma mère n'a jamais rien suivi du tout. Ma mère, elle me le dit souvent, et à ma sœur pareil, elle me dit qu'elle culpabi-*

*lise de ne pas avoir suivi nos devoirs. Mais il n'y a pas eu de raisons parce que ça a été ».* L'aveu de faiblesse parentale consenti dans ces discours est largement gommé par la place obtenue en définitive, « je n'ai peut-être pas eu... mais j'ai quand même réussi à... ».

Le peu de disponibilités des parents n'implique d'ailleurs pas une totale absence. Dans le cas de Xinh (homo-pop), c'est sa grande sœur qui assurait le suivi, mais les parents n'en étaient pas moins conscients de l'intérêt de réussir : *« Mes parents ne regardaient pas trop les notes et ils me faisaient confiance, ils me fixaient des objectifs en essayant d'avoir plus au contrôle prochain ».* L'exemple de Xinh révèle aussi la nature du projet migratoire. Elle nous avouera dans un entretien ultérieur porter la lourde responsabilité, de donner un sens au projet migratoire *: « On avait des préparations aux oraux, et devant mes professeurs j'avais beaucoup de mal à dire que je devais réussir pour mes parents, car ils ont quitté le Vietnam dans l'espoir que l'on ait un avenir meilleur ».*

À l'inverse, les mères de familles homo-sup, hétérogames dans une moindre mesure, sont les plus impliquées et n'hésitent pas parfois à « forcer au travail ». Pour Pierrick (hypogame) *« ça faisait partie du moule »,* ses parents ont toujours été là pour le « pousser » : *« Les devoirs ils vérifiaient, ils étaient là pour nous aider, les leçons ils les reprenaient pour vérifier qu'on la connaissait bien, et ça permettait de vérifier que tout était bien su et vérifié et qui garantissait aussi un bon résultat après...et je ne sais pas pourquoi mais ça faisait partie du moule de vérifier les leçons et de continuer.* [...] *Ça a été intégré le fait que je bossais pour moi et que : « bosse et fais du meilleur que tu peux pour y arriver dans tes études, après tu pourras faire ce que tu veux plus tard ».*

Peter (hypergame) est très conscient d'avoir intégré la contrainte scolaire grâce à la contrainte maternelle. Selon lui, c'est nécessaire pour qui souhaite pouvoir se distinguer dans la concurrence :

> *« Grâce à mes parents qui m'ont poussé aussi parce que si j'avais eu 15 en sciences et une mauvaise note en conjugaison ma mère m'aurait donné du travail en plus. J'étais extrêmement mauvais en orthographe quand j'étais petit. Et je sais que la dictée que j'avais en plus le soir, que ma mère me donnait en plus des devoirs, elle m'a donné le goût du travail. Je pense que ça s'acquiert relativement tôt et après au collège il est relativement tard. Au primaire, c'est quand même la fierté de se dire : "oh j'ai des bonnes notes" et puis, voilà, des parents qui poussent à lire et qui achètent des livres de sciences et vie junior qui poussent à se cultiver. Et je pense qu'il faut l'avoir*

*au collège, parce qu'on est tous mélangé et si on n'a pas le goût du travail c'est trop tard ».*

On constate que ces familles même si elles ne sont pas toutes impliquées au même niveau dans le temps parental éducatif restent vigilantes à l'égard de la scolarité de leurs enfants. Si certains n'ont pas tout à fait le temps de s'impliquer. Les jeunes interviewés disent avoir trouvé dans cette absence les raisons de leur mobilisation. Pour Bastien, (homo-pop), ce fut une opportunité de construire des compétences transférables dans l'univers scolaire :

> *« Mes parents passaient 60-70 heures par semaine dans le commerce, tu ne peux pas avoir des enfants qui courent partout. On était un peu obligé, il n'y avait pas un grand jardin, on était en ville... je jouais aux jeux de société. De par mon éducation, j'étais prédisposé à accueillir un cadre rigide et scolaire, en restant 4-6-7 heures sans bouger sans problèmes et en me taisant... il y avait une certaine prédisposition ».*

Pour Pascal, (homo-pop), même l'objectif le plus pragmatique devient un discours responsabilisant à l'effet mobilisateur :

> *« Ma mère ne me demandait pas si j'avais fait mes devoirs et après fait mon cartable. Elle son objectif, c'est qu'on ne soit pas en retard au bus mais indirectement ça voulait dire "Je te fais confiance, tu as fait tes leçons et si tu te plantes tu peux en tenir qu'à toi et on a dit que les études ça devait vous faire plaisir et que ça ne dépendait que de vous et nous on est là pour vous pousser et financièrement vous apporter le pécule pour faire vos études" Elle nous a fait confiance mais physiquement très peu présente et mentalement on les entendait toujours »*

Comme le souligne Gouyon (2004), le niveau d'implication baisse à l'arrivée au collège. Mais il ne semble pas que ce soit totalement au hasard *: « Tous les soirs on rentrait et on n'était pas livré à nous-mêmes ils* [les parents] *veillaient à ce que l'on fasse nos leçons et au début, ils nous aidaient et après plus ça allait et plus ils se détachaient pour les leçons et l'instrument »* (Manuel). Cette autonomie partielle et progressive, que concèdent ces parents à leurs enfants, revient à une forme avancée de pédagogisation du temps où les moyens évoluent au cours de la scolarité. À l'inverse, pour les parents, qui ont moins de temps ou n'en ont pas du tout, l'autonomie n'est pas un choix éducatif mais une obligation logistique. L'école n'en est pas moins centrale pour eux. Toutefois, leur temps semble se référer à une organisation plutôt cyclique (jours et semaines) quand

pour les premiers, il trouve déjà une implication à moyen et long terme.

On retrouve dans notre échantillon les diverses cultures temporelles familiales évoquées par Haicault (2000). D'un côté, la temporalité des familles homo-pop, très souvent inscrite dans un *éthos* temporel plutôt populaire, dans lesquelles la fragmentation sociale du temps laisse toute sa place au temps « doux ». De l'autre côté, les familles homo-sup, à l'*éthos* temporel plus proche des cadres, où la fragmentation vise une forme de rentabilité éducative adossée à des activités « investissement ». On peut toutefois compléter la typologie de l'auteure avec les familles hétérogames. Du fait même de l'hétérogamie du couple de parents, il s'y construit une temporalité tout à fait singulière qui emprunte aux deux. En effet, alors que dans les familles homogames, on observe une certaine cohérence entre les niveaux scolaires et les catégories professionnelles de chacun des parents qui donne à la culture temporelle familiale une empreinte relativement claire, dans les familles hétérogames le niveau scolaire de la mère et du père tient une place aussi importante que leurs professions respectives. Il nous faut reprendre la dichotomie qui oppose l'hypergamie (mère moins diplômée que le père) à l'hypogamie (père moins diplômé que la mère).La culture temporelle des familles hypergames se rapprochent plus de de celle des familles homogames populaires du fait de cette proximité d'éthos entre le groupe d'appartenance de la mère et celui des familles homogames populaires. Et inversement celui des familles hypogames, l'éthos de la mère est plus proche de celui des familles homogames supérieures.

### 7.3.3 L'école au centre des préoccupations

Les aspirants sont très majoritairement de bons élèves. Ils n'ont pas redoublé (92%) et sont même 10% à avoir bénéficié d'un passage anticipé au cours de leur scolarité,(familles homo-pop : 5% ; familles homo-sup 18% ; hypogames : 10% ; hypergames : 8%). 95% se situent dans la première moitié de la classe , dont 78% dans le premier quart. Le mode d'organisation dans le travail personnel qu'ils déclarent favorise la régularité (68%) plutôt que l'urgence du dernier moment (28%). Les entretiens montrent qu'à l'instar des bons élèves, ils prennent très tôt conscience de leurs dispositions sco-

laires, la motivation et la mobilisation pouvant être malgré tout très différentes. Nous préciserons le type de famille pour chaque entretien.

Pour Julien (hypergame), l'école est d'une importance capitale depuis qu'il est petit : *« J'avais besoin de bien réussir à l'école. C'était vraiment une priorité. Je ne voulais surtout pas décevoir mes parents [...]Mais moi je ne sais pas, j'ai toujours voulu donner une vraiment bonne image à mes parents.... Vraiment... Et je ne faisais pas un truc parce qu'on m'en avait donné l'ordre ». S*a motivation est affective et répond aux attentes des parents. En cela, elle s'inscrit dans une perspective à long terme de l'effort scolaire

Morgane (hypogame) différencie l'engagement dans le travail et le sens qu'elle lui donne : *« Je ne sais pas pourquoi, à partir du CM1 mais euh et du coup à partir de ce moment-là j'ai toujours eu envie de faire mieux et de me dire : "Oui j'ai vraiment envie de réussir bien ce que je fais". Alors qu'avant je travaillais bien parce que je savais qu'il fallait travailler ».* Elle identifie deux raisons majeures à cette mobilisation scolaire, l'une personnelle et l'autre plus réflexive mais déjà empreinte d'une forme de rationalité : *« Après c'est peut être un peu plus personnel vu les problèmes familiaux, divorce et autres je me disais que l'école allait me permettre de m'émanciper et de prendre confiance en moi et de devenir indépendante et puis sinon pourquoi je ne sais pas... puis aussi quand on fait de bonnes études on a un métier enfin c'est mieux après... si on en trouve [rires]. Après on a une situation. On a moins le risque de se retrouver au chômage».* Pour elle, le travail scolaire est une forme de défi constant pour la meilleure note alors que le savoir est assimilé à la prévoyance.

On retrouve aussi chez Peter (hypergame), une forme de de défi, mais volontairement construite *: « j'ai rencontré une amie avec qui, vraiment une très très bonne amie, on se connaît depuis la sixième et avec qui ça a été toujours une compétition à celui qui aurait la meilleure note et résultat. J'ai toujours été poussé à bosser et puis même par orgueil, parce que je pense que je suis très orgueilleux aussi ».* L'orgueil est ici une forme d'obligation de ne pas se décevoir et de ne pas décevoir ses parents. Son héritage paternel le pousse à être le meilleur pour atteindre l'objectif parental.

Moeata (hypergame) a été poussée à la fois par l'histoire maternelle de la migration et par un père passé par la CPGE. Elle a très vite intégré l'habitus scolaire : *« Je n'ai pas*

*l'impression d'être une bonne élève, j'ai toujours fait ce que l'on attendait de moi, rien de plus, mais ça n'a jamais été une contrainte. Je ne considère pas ça comme du travail, j'ai toujours aimé ça ».*

Nadia (homo-sup) se rappelle aussi *« avoir toujours été scolaire »* mais sans pour autant s'être jamais sentie bonne élève. Pour elle, c'est l'intérêt qui est primordial dans le travail *: « Le modèle de l'école, ça n'a jamais été un souci. Parce que j'aime bien, j'ai toujours aimé ça et quand on bosse c'est parce que ça nous intéresse et ce n'est pas parce qu'on est obligé...même si je me sens un peu obligée parfois quand même. J'ai toujours bien aimé l'école, ça n'a jamais été un poids ».* C'est même cet intérêt qui nourrit le sens du travail et la note : *« Par exemple en première je n'avais pas des notes super parce que voilà ça ne me plaisait pas plus que ça. En terminale, j'ai décollé parce que, notamment en éco ça m'a vraiment plu, et j'ai commencé à avoir de très bonnes notes ».*

Anouchka (homo-pop), dit ne jamais avoir été une bonne élève et avoir « *galéré pour avoir même pas 14 de moyenne* ». Plus que les résultats, c'est la curiosité intellectuelle qui est à la base du travail : *« J'ai toujours eu envie d'apprendre, pas de travailler. Bon, j'ai une bonne note tant mieux ! J'ai une mauvaise note, je ne vais pas me mettre à pleurer ».*

Pascal (homo-pop), consent sa mobilisation scolaire comme un pied de nez à la reproduction sociale et un hommage au monde de l'agriculture *:*

> *« Assez tôt, mon père m'a toujours dit «agriculteur c'est un métier de con». Mais lui est passionnée par sa profession, le paradoxe hein, il est passionné par sa profession. [...] c'est un éleveur passionné, il vit avec ses bêtes, il est vraiment... C'est quelqu'un qui a été baigné dedans, il y a trois générations derrière lui, c'est un agriculteur de base quoi, enfin de base…Bien que, mais en même temps ouvert sur le monde, il lit le journal tous les jours, enfin c'est, l'agriculteur pas con, l'agriculteur plutôt cultivé et ouvert, celui que peu de gens ont en tête quand ils ont le cliché de l'agriculteur un peu bourru, bouseux et qui vit que pour ses vaches. Mais on vit que pour nos vaches parce que les vaches c'est une occupation à plein temps, enfin bref... Malgré le fait que je n'ai jamais pu partir en vacances toute mon enfance malgré le fait de ne jamais aller au musée, ce cadre familial m'a poussé à être curieux et à rattraper un certain retard sur les autres et à vouloir faire des études et que je pouvais faire des études et pourquoi pas être un bon élève ».*

Pour Bastien (homo-pop) au contraire, la reproduction serait un drame. C'est la distinction qu'offre l'école qui l'a toujours motivé : « P*etit, je n'ai jamais voulu être comme mes*

*parents, je voulais être intellectuel. Au départ, je voulais être enseignant et je savais que pour arriver là il fallait travailler. Il y a la curiosité et l'ambition et quand on veut quelque chose on s'en donne les moyens. [...] pour moi l'école c'était l'alpha et l'oméga et le vecteur... et qu'il fallait briller à l'école. L'école me donne un certain pouvoir sur mon avenir ».* Cette aspiration au transfuge de classe (Lahire, 1998) donne une valeur temporelle au travail, tant en terme de durée que d'avenir. Pour lui, plus on travaille, meilleure sera la position sociale.

Quelle que soit la motivation, les jeunes interviewés ont une certaine accointance avec le savoir pour le savoir, une certaine idée de l'intérêt intellectuel. Mais ils n'en instrumentalisent pas moins leur travail scolaire. Un instrumentalisme qui, selon Barrère (1997), « est loin d'être une pratique d'élève en échec et se combine même volontiers, dans certaines de ses formes, avec la quête de l'excellence scolaire » (p. 17). Car, s'il est un point commun à tous (ou presque), c'est l'importance donnée au travail scolaire :

> *« le goût du travail c'est un de mes défaut, c'est ce qui me qualifie mais qui est aussi un défaut. Le goût du travail bien fait voir même trop bien fait Je peux... c'est à dire qu'au lycée je pouvais passer des heures et des heures sur une question d'exercice qui n'était pas posée et que je me posais parce que "Oh putain mais je me demande pourquoi", ou alors sur un exposé pour que tout soit tiré, tout comme il faut. […] S'il faut, bosser tout le week-end... Ça m'arrive depuis la première, depuis la seconde je bossais déjà le week-end, mais la première je bossais déjà 3-4 heures le samedi, 3-4 heures le dimanche »* (Peter, hypergame).

Le dogme méritocratique n'est pas qu'un lien qui unit travail et résultats, il est aussi accompagné dans certains cas, d'une forme de mépris pour « ceux qui ne travaillent pas pour y arriver » :

> *« En fait, je n'ai jamais été quelqu'un qui avait des super notes dès le départ. Mais par contre, je suis bosseuse. J'ai toujours eu une capacité de travail assez importante, vraiment ça ne me dérange pas de bosser. Non. Je n'ai jamais été la meilleure élève qui a toujours des bonnes notes. L'élève qui ne fait rien, ceux qui ne travaillent jamais, mais qui arrivent toujours à... Ahh ! ça m'énerve ces gens-là ! Ils ont toujours des bonnes notes alors qu'ils ne font rien »* (Nadia, homo-sup).

Tous, ou presque, font partie des « bosseurs » (Barrère, 1997), ces élèves pour qui les résultats vont de pair avec un niveau d'implication, ou de ces « archétypes du boursier » (Daverne, Dutercq, 2013) pour qui la réussite est à la hauteur d'un travail conséquent. On ne retrouve que très peu de « touristes » dans notre échantillon. Lucas (hypogame) a

joué les touristes au lycée, mais il revient sur cette période avec un peu plus de modestie : *« Je pense que j'exagère un peu, mais quand j'en parlais avec des gens, des gens avec qui j'étais au lycée par exemple, je leur disais « mais moi je ne bosse pas comme un dingue et tout », et donc ils comprenaient pas les résultats que j'avais. Et donc j'ai peut - être eu l'impression de ne pas beaucoup travailler parce qu'à chaque fois que je travaillais je me rendais pas compte, je pense que c'était aussi un plaisir quoi et donc je me rendais pas compte que je travaillais ».*

Quel que soit le type de famille, les jeunes que nous avons interviewés semblent dans l'ensemble avoir incorporé relativement tôt les dispositions scolaires, principalement grâce à l'implication de la mère dans le temps parental éducatif. Bien que, comme l'a montré Henri-Panabière (2010) avec « Des "héritiers" en échec scolaire », l'implication des parents dans le temps extra-scolaire, le temps semi-scolaire et plus globalement dans le parcours scolaire de leurs enfants, ne garantisse aucunement la réussite scolaire, elle témoigne toutefois d'un intérêt certain pour l'avenir de ces derniers. Mais les niveaux d'implication différents selon les types de famille révèlent en creux des disparités de maîtrise du temps et induisent des disparités dans le sens donné à l'orientation scolaire.

## 7.4 Le temps du secondaire

Le parcours scolaire de notre population est à l'image de celui des bons élèves : accumulation de savoirs rares et culturellement valorisés et la préservation d'un contexte de travail stimulant (Daverne et Dutercq, 2013). Cela constitue indéniablement les prémices de la planification. Mais avant que les enfants n'élaborent par eux-mêmes un projet scolaire, ils s'en remettent à leurs parents qui cherchent à « combiner harmonieusement le développement intellectuel, la réussite et le bonheur des enfants » (van Zanten, 2009a, p. 48). Nous soulignerons ici les différentes visées (réflexives, instrumentales et expressives) présentées par van Zanten (ibid.) afin de comprendre ce qui a déterminer les choix d'orientation dès le secondaire. Notre recherche ne traitant pas spécifiquement des stratégies éducatives, nous n'avons pas cherché à mettre en avant l'articulation de ces visées, nous nous sommes limités à mettre en exergue les plus

notables. Nous retiendrons que la dimension réflexive met « l'accent sur la connaissances comme facteur d'enrichissement intellectuel » (p 26) tout au long de la vie. L' instrumentalisme se focalise sur « les acquisitions, les compétences et les classements scolaires en tant qu'investissement susceptible d'accroître les chances scolaires et professionnelles futures des enfants » (ibid.). Enfin la dimension expressive correspond au bien être, au plaisir et au bonheur, l'école est perçue comme « un espace et un temps d'épanouissement » (ibid.).

### *7.4.1 privé ou public*

Près d'un aspirant sur deux a fait tout ou partie de sa scolarité primaire dans un établissement privé, dont 20% uniquement dans le privé. Le taux baisse à l'entrée au secondaire (40% au collège) sauf pour les familles hypogames (53%). Si les chiffres sont supérieurs à ceux qui sont constatés nationalement, ils correspondent à ceux de l'académie dont le taux d'élèves scolarisés dans le privé est parmi les plus hauts de France[44].

Au collège, ils ne se sont que 19% à avoir intégré une classe à options, dont 11% une classe Europe). Toutefois 58% ont choisi une langue morte en option (homo-pop : 52% ; homo-sup : 64% ; hypergame : 57% ; hypogame : 59%).

Le taux de scolarisation dans le privé baisse encore à l'arrivée au lycée (31%) avec des différences selon les familles (homo-pop : 27% ; homo-sup : 39% ; hypergame : 31% ; hypogame : 40%). À noter que les taux de lycéens scolarisés dans le privé sont légèrement moins importants chez les aspirants que chez les lycéens des filières générale et technologique de l'académie (39%).

La visée expressive est la plus souvent invoquée pour justifier le choix de l'établissement, même si à y regarder de plus près, le choix n'est jamais totalement dépourvu de visée plus instrumentale. Que ce soit pour un établissement public ou privé :

*« L'établissement, c'était le plus proche, je suis allée en primaire dans la*

44 En France, 21,2% des effectifs du secondaire sont scolarisés dans le secteur privé contre 41% dans les Pays de la Loire (RERS, 2012).

*ville où j'habitais. Bon j'ai voyagé quand j'étais petite parce que je suis née en Corrèze, j'ai fait la Côte d'or et tout ça...mais j'ai toujours été dans le collège le plus proche. Ma mère avait entendu parler que celui-ci était bien et on prenait celui-ci quand on avait le choix entre deux par exemple »* (Anouchka, homo-pop, Cachan Droit).

*« Euh la primaire, j'l'ai fait dans le public et en fait j'étais à une rue de mon collège qu'était privé donc euh j'y suis allée, mais c'était pas parce que c'était privé que j'y suis allée, c'est parce que c'était à côté […] enfin en même temps j'avais des amis qui aurait pu, j'aurai pu aller en public parce que j'avais des amis qui y étaient mais euh, c'était pas un très bon niveau euh... le collège euh... où ils sont allés ouais... » (Julia, homo-pop, CPES + architecture).*

Cela ressemble parfois, comme pour Lucas (hypogame), à une histoire de famille : *« Pour l'école primaire on ne choisit pas et le choix du collège ce sont les parents qui l'ont fait. Je suis allé là où ma mère, mes oncles et mes tantes sont passés et mon grand frère y était allé aussi ».* Le privé est l'occasion de nourrir l'intérêt intellectuel, au-delà de l'histoire familiale et d'une visée expressive : *« Ça c'est juste parce que mon père avait été dans ce collège-là et que les autres étaient à Saumur et qu'ils n'avaient pas une très bonne réputation donc... Ce n'est pas moi qui ai fait le choix et ce sont mes parents qui ont fait ce choix à ma place. Et c'était privé, mais pas super croyant et pas de cathé ou de choses comme ça, même si j'en ai fait partie par curiosité... [rires] ».*

Le choix est tout à fait assumé dans bien des cas. Les visées peuvent être différentes, mais il s'agit toujours d'éviter le « mauvais établissement ». Marie (homo-sup), après une école Freinet, a été scolarisée dans le privé pour éviter le collège de secteur qui ne lui convenait pas. Ici la visée est avant tout expressive, c'est son bien-être et sa sécurité qui sont en jeu, car la dimension instrumentale est totalement rejetée comme pour justifier plus encore du fondement expressif de ce choix :

*Marie : « Bah en fait ce qui s'est passé, c'est que je dépends sinon de Larche, et pour avoir fait les portes ouvertes, pour avoir passé mon brevet là-bas, c'était, ça n'a pas été...*

*Intw : c'était pas concluant ?*

*Marie : Voilà, il a fallu ruser, parce qu'après avoir visité Sainte Castille, ça ne m'avait pas vraiment convenu non plus.*

*Intw : C'est celui qui est en face de chez toi ?*

*Marie : Oui voilà juste en face, parce que, quand on arrive en 6e, ils commencent à parler des résultats qu'ils ont au brevet du collège, donc c'était vraiment, enfin, optique élitiste tout, ce n'était pas ce que je*

*recherchais enfin ce que nous recherchions et donc du coup, bah après avoir fait les portes ouvertes de Saint Jean, c'était vraiment, et puis malgré la réputation exécrable qu'il a , j'ai vraiment passé 4 années super ».*

À l'inverse pour Julien (hypergame), scolarisé dans une école primaire publique, mais dans un collège privé, la visée avant tout instrumentale est mêlée d'une expressivité « craintive » (van Zanten, 2009a). Sa mère et lui ont voulu éviter le collège qui avait « mauvaise réputation » : « *On pouvait voir des ambulances quand on partait ou les flics pas loin. C'est un peu le... le quartier chaud d'Angers, Vermont, je ne sais pas si tu as entendu parler et c'est leur collège de secteur. Ma mère ne voulait pas que j'aille là-bas... elle m'a mis à Saint-Charles qui était juste à côté, mais il était privé».* La stratégie ne fut finalement pas tout à fait payante, tout du moins au niveau expressif : *« Si j'ai vraiment eu une année où j'étais exclu, c'est vraiment en sixième.[...] Et ça c'est dur à vivre... Quand tu sors de la primaire où ça se passait bien, j'avais des copains, et au collège, tu te rends compte que les gens sont méchants. J'ai vraiment entendu des choses méchantes... On s'est vraiment moqué de moi… sur mes vêtements, des choses comme ça.* Ce fut par contre une bonne stratégie du point de vue instrumental : *« Après et c'est vrai que c'est un meilleur, meilleur matériel... enfin on avait vraiment ce qu'on, ce qu'on voulait quoi. Par rapport, je vois maintenant je suis revenu dans le public et surtout au niveau des laboratoires et tout ça, le privé c'est quand même autre chose ».*

#### *7.4.1.1 Latin, Europe, et options qui classent*

Bien que seulement 19% des aspirants aient intégré dès le collège des classes à options (dont 11% en classe Europe), ils sont 60% à y avoir choisi une langue morte. Le choix des options est bien souvent celui des parents, particulièrement quand il s'agit du collège. Il recouvre en général dans ce cas, une large part d'instrumentalisme :

*Goulven : « Ouais j'avais fait latin section européenne... Bah comme on fait de l'anglais, ça doit être intéressant, pour la culture générale*

*Intw : Ouais sauf que là c'est une option ? En général le collégien c'est/*

*Goulven : c'est un glandeur ! bah, je sais pas, y a des collégiens plus ouverts et puis des parents qui mettent la pression parce que eux, ils faisaient du latin et ils en gardent un souvenir excellent. Pis c'est vachement intéressant, quand t'y penses ouais... euh ouais, et puis ça rajoute aussi une mention européenne au bac qui fait très très bien sur les dossiers, qui fait beau sur les dossiers. C'est avantageux d'avoir mention*

*européenne sur son bac, ça montre qu'on a un p'tit niveau anglais »*

Choisir une option va de soi dans le parcours du bon élève. Un choix qui s'avère d'autant plus logique que la visée est instrumentale : *« Oui le latin, parce que quand t'es bon élève tu prends latin. Et c'est aussi sécurisant parce que euh... les classes de latin c'est différent aussi, les classes de latin c'est des gens sérieux »* (Julien, hypergame). Ce qui s'est avéré vrai pour Julien qui était dans le privé, ne l'est pas du tout pour ceux qui ont fait latin dans le public. Nombreux témoignent de classes *melting-pot* où les élèves des sections européennes et les latinistes ne forment pas des classes homogènes, mais sont au contraire disséminés dans les différentes classes, perdant ainsi la logique de l'entre-soi.

Dans les éléments présentés, l'instrumentalisme tend finalement vers l'intérêt intellectuel, mais il en est aussi parfois totalement dénué comme pour Nadia (homo-sup) :

> *Nadia : « Je pense qu'elle* [sa mère] *m'a plus poussé pour faire des choses que j'envisageais pas et que j'avais la capacité de faire c'est tout*
>
> *Intw : Et le latin ça t'as servi ?*
>
> *Nadia : Ah non pas du tout ! Je suis capable de dire, rosa, rosam, rosae, rosa, rosam, et c'est tout et je suis allée en Italie* […] *mais bon ça ne m'a pas servi à grand-chose ».*

Lorsque les choix émanent a priori des enfants (plus rarement), c'est surtout l'intérêt intellectuel qui est mis en avant : « J*'ai fait du latin au collège. Parce que j'avais envie de découvrir autre chose et que ça me plaisait.*

Phénomène beaucoup plus rare, mais assez important pour qu'on le spécifie, un jeune de notre échantillon a pu jouir du hasard de la carte scolaire. Son établissement de secteur proposait une option qui lui était inconnue mais qui l'a intéressée pour ce que cela lui permettrait d'obtenir a posteriori : *« J'ai découvert que dans le collège, il y avait une section européenne. J'avais le dossier pour intégrer cette section et que l'anglais c'était une langue que je devais connaître. Déjà à l'époque, je me suis aperçu que les langues c'était important aussi du fait de leur ouverture »* (Pascal, homo-pop).

Les options apparaissent bien des signaux inscrits dans le dossier scolaire et témoignent en ce sens d'une capacité à se projeter, donc à inscrire les choix dans une perspective à venir. L'absence d'option ne signifie pas pour autant que ces derniers ne maîtrisent pas leur temps. C'est surtout que pour eux, la vie ne se limite pas à l'école : *Je voulais du*

*temps pour moi, du coup jusqu'en terminale, je n'ai pas eu d'options* (Violaine, homo-sup). L'instrumentalisme peut aussi être beaucoup plus rationnel du point de vue temporel qu'il ne l'est culturellement, comme pour Anouchka (homo-pop) *: « Latin, euh non pas de latin ! Parce que euh c'est vrai qu'on ne m'a jamais ouvert à l'intérêt du latin. Je ne savais pas à quoi ça servait, c'est du travail en plus, pour apprendre une langue morte, donc aucun intérêt ».* Certains peuvent même faire preuve de maîtrise gestionnaire du temps scolaire et adapter leurs choix à leur capacité de travail *:* « *Après les options, classe européenne on n'a pas pris parce que je n'avais pas envie de me charger à l'époque au niveau euh, je n'avais pas envie de me lancer dans des trucs compliqués et j'avais une très mauvaise mémoire encore au collège et donc je mettais déjà des heures à apprendre mes cours et je n'avais pas envie de me rajouter encore beaucoup de boulot »* (Morgane, Hypogame).

Au total, les options prennent une place différente dans la scolarité de notre population. Entre la certitude de son effet discriminant sur le dossier scolaire, la curiosité ou le hasard de la proposition, l'instrumentalisation en tant qu'anticipation des effets à venir n'est pas toujours de mise. À l'inverse l'absence d'option peut souligner une volonté de maîtriser son temps scolaire. Aucun des jeunes interviewés ne justifie son désintérêt pour les options par un désintérêt pour l'école, il s'agit plus d'une forme de rationalisation du temps scolaire et semi-scolaire.

#### *7.4.1.2 Filières et établissements au lycée*

En France, le temps du lycée est celui des premiers choix décisifs. Il l'est d'autant plus aujourd'hui que la massification du secondaire a généré plus de concurrence dans l'accès aux formations les plus sélectives. Des choix qui peuvent aller de soi comme ce fut le cas pour Pierrick (hypogame) : *« Le choix du lycée s'est pas vraiment posé dans le sens où j'ai choisi le bac général . C'était évident ! Ça marchait bien au niveau des cours et je ne savais absolument pas ce que je voulais faire après la 3ème ».*

Les choix que les jeunes ont à faire pèsent de tout leur poids sur la représentation qu'ils se font de leur avenir, au point de générer une forme d'angoisse, qui souligne à la fois une volonté de maîtriser sa vie et la frustration de ne pas vraiment y parvenir. C'est ce qu'exprime parfaitement Nadia, (hypogame) *:* « *J'avais toujours peur de regretter ce*

*que j'avais à faire donc choisir ses options en seconde c'était dur, choisir son bac c'était dur. C'est toujours des choses qui me prenaient à cœur, car j'avais toujours l'impression que ça allait déterminer ma vie et il fallait toujours que je fasse le bon choix et que si je ne le faisais pas j'allais regretter et ça allait être horrible, donc un peu douloureux ».*

Nous avons montré dans la première partie que le lycée était un espace-temps névralgique de l'avenir (au moins scolaire) des jeunes générations. Le lien d'exclusivité entre les séries du baccalauréat et les filières de l'enseignement supérieur (Convert, 2010) de même que les « enchaînements institutionnels » entre certains établissements et les filières d'excellences (Buisson-Fenet et Draelants, 2010), révèlent l'importance du choix de la série du baccalauréat et de l'établissement dans la carrière scolaire. Bien que pour Marie (homo-sup) la question ne se soit pas posée en ces termes, puisqu'il s'agissait de son lycée de secteur, elle s'estime néanmoins « chanceuse » d'être dans un établissement prestigieux qui favorise sa future adaptation à la CPGE : *« Y'a une équipe pédagogique qui est vraiment très efficace et puis le fait que Condillac soit autant un lycée de prépa que de lycée, ça permet aussi d'avoir un contact avec le monde de prépa, qui permet déjà de se familiariser avec déjà le rythme et avec les élèves qu'on peut rencontrer quand on choisit la classe prépa par la suite ».*

Filières, établissements et options, sont souvent associés dans la détermination du choix, l'un n'étant jamais très éloigné de l'autre et la visée expressive jamais loin de l'utilitarisme, le *leitmotiv* étant toujours de ne pas limiter les possibles. Le discours de Pierrick (hypogame, Eco scient.) synthétise très bien cette articulation :

> *Pierrick : « Au final, non c'était évident de partir sur une seconde générale après le choix c'était au niveau du lycée et on s'était renseigné ; il y avait Chape le lycée qui était à Gorges ou soit Laruche qui était un lycée public plus près de Nantes. Le choix du lycée s'est surtout opéré sur les options et il y avait une option de détermination en seconde et moi je me suis dit que j'avais envie de faire une LV3 italien et à partir de ce moment-là il ne restait plus que 2 lycées possibles, soit Laruche lycée public à Nantes ou soit Chape à Gorges et moi j'ai pris Chape pas pour le côté privé mais pour le côté lycée rural, ça continuait en fait. […] et puis, j'avais un peu peur de Laruche.*
>
> *Intw : Et pourquoi t'avais fait une filière S au départ ?*
>
> *Pierrick : Euh... Parce que j'aime bien les sciences, et le lycée se passait bien et en plus en seconde on m'a dit : "De toute façon, si tu fais une filière S tu te fermes pas beaucoup de portes comparé aux autres filières. Donc fais une filière S et si ça se passe bien tu pourras repartir ou tu veux." Et*

*donc j'ai fais une filière S et tout s'est bien passé et ils avaient raison parce que je peux repartir sur une filière économique, alors que j'ai un bac scientifique en poche ».*

Tout comme pour le choix du collège, les valeurs sont mises en avant face aux stratégies de contournement, jugées moins légitimes : « *Le lycée ça a été pareil, j'ai été au public également car j'avais mes sœurs qui ont fait les expériences avant et qu'elles étaient toutes les deux dans un lycée. Bon il était pas mal alors je suis allée dans celui-ci plutôt que dans le privé. Ça n'a pas été « tiens on va faire élitisme et on va essayer d'aller dans un lycée meilleur », non pas du tout » (*Anouchka, homo-pop). Ces valeurs peuvent même être plus importantes que la visée instrumentale : *« Alors j'ai pas pu faire Europe parce que c'était pas proposé dans le lycée, c'était proposé dans le lycée privé, et euh, ma mère n'était pas pour m'envoyer au privé, parce que ce n'est pas du tout dans sa manière »* (Peter, hypergame).

La prépondérance de la place des parents dans le choix des options, des filières ou de l'établissement, est relative à leurs ressources. On retrouve donc très logiquement les catégories que Daverne et Dutercq (2013) ont construites à propos des bons élèves. D'un côté une « autonomie sous contrôle » (van Zanten, 2009a, Daverne et Dutercq, 2009b) où le laisser-faire dissimule un cadrage de l'orientation : « *Ma mère et mon beau père comme d'habitude m'ont laissé le choix et au moment de signé mon beau-père* [enseignant] *me dit on va cocher anglais car je veux que tu sois anglais et ma première langue ça a été anglais »* (Peter, hypergame). Un mode de contrôle qui peut aller jusqu'à ne laisser aucune autonomie, et donner lieu à une farouche opposition comme pour Moeata, (hypergame) : « *Jusqu'en seconde, mes parents ont tout régi, c'est très simple. Je n'ai eu aucune marge de choix et même dans les sports. La seconde, tu feras des chiffres ma fille. Le moment où en première, t'as besoin d'avoir une option déterminante :"juste allez vous faire foutre mes parents". Les rapports sont conflictuels depuis ce moment-là ».* Et à l'opposé du contrôle, des familles à qui le manque de maîtrise du système éducatif impose de laisser aux enfants « le soin de faire leurs choix, à l'aide d'autres vecteurs d'informations et de conseils (Daverne et Dutercq, 2013, p. 54). L'encouragement tient alors lieu d'approbation : *« Ma mère m'a toujours encouragée à faire tout ce que je voulais. Même au lycée, et que j'avais des notes correctes, elle me disait que je pouvais le faire et la preuve...»* (Melodie, homo-pop). Certains n'en parlent tout simplement pas : *« non mais parce que, depuis, euh... depuis toujours on parle pas, en-*

*fin j'ai jamais vraiment parlé de mes études »* (Xinh, homo-pop).

Et entre ces deux types, une catégorie très proche des intellectuels de van Zanten (2009a) dans laquelle l'intérêt intellectuel et sa gratuité s'opposent à la valeur marchande du savoir. C'est le cas pour Morgane (hypogame) :

> *Morgane : « Ma mère m'a toujours dit de bien travailler et elle m'a toujours dit aussi que l'on pouvait faire des études pour faire des études et que ce serait bénéfique de, je ne sais pas comment dire, prendre plaisir aux études juste en elles-mêmes.*
>
> *Intw : Et le principal c'est quoi ?*
>
> *Morgane : Le principal c'est que les études me plaisent, les études pour les études.* [...] *J'ai une grande chance car ma mère, et mon père d'ailleurs, ils m'ont pas imposé...il y en a beaucoup c'est « tu es une bonne élève tu fais maths tu fais scientifique ». Et euh... d'ailleurs je pensais faire scientifique et maintenant que j'y repense et je me dis c'est dingue j'ai pensé faire scientifique. A la fin du collège, je me disais que j'allais faire scientifique et les maths ça me plaisait et j'étais bonne élève et en fait à partir du lycée je me suis dit c'est littéraire, c'est sûr.* […] *Et puis ma mère ne m'a pas dit « fais scientifique ». On va dire que les deux possibilités m'étaient ouvertes, et comme je préférais les matières littéraires j'ai fait littéraire. »*

Plus rarement, les options artistiques sont utilisées pour contourner la carte scolaire et fuir vers les grandes villes où l'offre en la matière est toujours plus importante :

> *Julia : « J'ai voulu venir à Nantes parce qu'ils faisaient une spécialité danse à Hermelin [banlieue nantaise] donc euh, j'suis venue pour ça.*
>
> *Intw : Tu faisais de la danse avant ?*
>
> *Julia : Non, pas tellement c'était de la danse contemporaine j'my connaissais pas trop et du coup je me suis ouverte à ça, là bas en fait j'ai découvert là bas. Euh enfin si j'ai fais d'la danse en 3eme et j'avais envie de continuer et puis j'ai appris qu'il y avait une spécialité puis même j'avais envie de partir de Saint Nazaire* [sa ville de résidence]*, donc euh...* [rires].
>
> *Intw : T'avais envie de partir de Saint Naz ?*
>
> *Julia :Oui C'est un peu, c'est un peu p'tit comme ville et encore là c'est en train de s'ouvrir mais au moment ou j'y ai été euh, y avait pas grand chose, enfin y a pas beaucoup de spectacles, donc euh, tandis que Nantes c'est autre chose quoi*
>
> *Intw : Ah ouais ?*
>
> *Julia : Ouais bah ça bouge plus qu'a Saint Juste où y'a rien à faire »*

*(Julia, homo-pop, CPES + ENSA)*

La définition de choix orientés par des visées différentes, ne révèle pas une distinction entre les types de famille. C'est davantage l'importance des visées et particulièrement la capacité à instrumentaliser ces choix qui les différencient. Néanmoins, Nous ne constatons pas dans notre échantillon des stratégies plus élaborées qui intégrerait davantage d'anticipation. Sept ont été scolarisés dans un établissement à CPGE, mais seule Julia déclare avoir contourné la carte scolaire. Les autres ont intégré leur lycée de secteur et n'ont pas mentionné de déménagement ou d'anticipation qui pourraient témoigner d'une réelle stratégie.

Le tableau 27 synthétise le parcours scolaire dans le secondaire de chaque jeune de notre échantillon. Il nous faut d'abord préciser que seulement 3 jeunes ont été scolarisés dans un lycée « donjon ». Parmi les autres, 5 étaient dans un lycée doté d'au moins une filière de CPGE ne bénéficiant pas ou peu de prestige. Les 18 autres enquêtés sont plus souvent dans des établissements de sous-préfectures avec des résultats honorables au baccalauréat. Ce ne sont donc pas des planificateurs parce qu'ils n'ont pas anticipé les « enchaînements institutionnels » entre le lycée et les CPGE (Buisson-Fenet et Draelants, 2010). Ils peuvent néanmoins être « instrumentaliste » comme nous l'avons vu avec les choix opérés dans le secondaire.

La moitié a suivi une option facultative dès le collège et 14 avaient une option au lycée. Dans le secteur privé, l'effet de classes à options est plus opérant que dans le secteur public, où ils sont nombreux à avoir été intégré à des classes *melting-pot.*

Seuls deux n'ont pas un de mention au baccalauréat, 11 ont eu une mention « bien » et 8 une mention « très bien ». Enfin 10 étaient déjà boursiers durant le secondaire.

Notre échantillon n'est pas représentatif des CPGE mais ne déroge pas aux grandes tendances d'origine scolaire déjà mises en avant (Baudelot, 2003).

## Tableau 27 : Récapitulatif du parcours scolaire de interviewés

| Pseudonyme | Localité parents | Primaire | collège | Options | Bac établissement | Bac + mention | Option lourde | Option facult. | Type famille | héritage familial |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anouchka | Rural 44 | Public | Public | x | Public – Montaigu | ES – B | langues vivantes | x | Homo-pop | peu dotée |
| Bastien | Rural 44 | Privé | Privé | Latin | Privé – Machecoul | ES – B | SES | Latin | Homo-pop | peu dotée |
| Benoit | Rural 72 | Privé | Privé-Public | x | Privé (BEP)+ Bunare Le Mans | STI -AB | Génie éléctronique | x | hypogame | Ascension |
| Goulven | balnéaire | Public | Public | Europe-Latin | Privé – Guérande | S – B | Physique – chimie | Latin (arrêt fin seconde) | Homo-sup | héritière |
| Jérôme | Dax | NC | NC | NC | Prytanée – la flèche | S – B | NC | NC | Homo-pop | peu dotée |
| Julia | Ss-Pref 44 | Public | Privé | x | St dominique St herblain | L | NC | Danse | Homo-pop | Déclassement |
| Julien | Angers | Public | Privé | latin 5e | Sacré coeur – Angers | S – TB | Maths | LV 3 : Allemand | hypergame | Ascension |
| July | Peri-urbain 44 | Public | Public | x | Jules Verne – Nantes | ES | SES | redoublé seconde | Homo-sup | héritière |
| Lucas | Angers | Public | Public | x | Renoir – Angers | ES – TB | langues vivantes | x | hypogame | Ascension |
| Malik | Angers | Public-Algérie | Public -Algérie | x | Public – Beaucouzé | S – B | SI | x | Homo-pop | Ascension |
| Manuel | Rural – 72 | Privé | Privé | x | Bunare – Le Mans | S – B | SI | x | Homo-sup | Ascension |
| Marie | Nantes | Privé-Public (Freinet) | Privé | Latin | Clémenceau – Nantes | L – TB | Lettres et mathématiques | Latin | Homo-sup | Ascension |
| Marin | Mayotte | Privé-public | Privé-Public | Latin | Public – mayotte | ES – TB | SES | x | Homo-sup | héritière |
| Marlène | Rennes | Asie-Suisse... | Asie-Suisse... | x | 3 lycées | ES | NC | x | Homo-sup | Ascension |
| Mélodie | Ss-Pref 44 | Public | Privé | Latin | Briand – St Nazaire | L – AB | NC | Latin-Grec | Homo-pop | peu dotée |
| Moeata | Nantes | Public | Public | Latin | Guist'hau – Nantes | L – TB | Lettres et arts | Latin | hypergame | Ascension |
| Morgane | Ss-Pref 49 | Public | Public | Latin | Public – Cholet | L -TB | NC | Latin | Homo-sup | Ascension |
| Nadia | Peri-urbain 44 | Public | Public | Latin | Public – basse Goulaine | ES – B | SES | x | Homo-sup | Ascension |
| Pascal | Ss-Pref 53 | Public | Public | Europe | Public – Laval | ES – AB | SES | Europe | Homo-pop | peu dotée |
| Peter | Nantes | Public | Public | Latin | Truffaut – Challans | S – TB | SVT | Latin | hypergame | héritière |
| Pierrick | Rural 44 | Privé | Privé | Latin | Privé – Gorges | S – TB | Physique – chimie | LV3 : Italien | hypogame | peu dotée |
| Romain | Rural 53 | Privé | Privé-Public | Latin | Public – Laval | ES – B | SES | Europe ; LV3 : Espagnol | hypergame | peu dotée |
| Thibaut | Ss-Pref 53 | Public | Public | Latin | Public – château gontier | ES – B | Maths | Sport | Homo-pop | peu dotée |
| Violaine | Peri-urbain 85 | Public | Public | x | Mendes France – Roche/yon | S – B | Physique – chimie | x | hypogame | peu dotée |
| Xinh | Nantes | Public-Privé | Privé | x | Viarme – Nantes | STG – AB | Comptabilité – finances Entr. | Brio | Homo-pop | peu dotée |
| Yvann | Periphérie Nantes | Public | Public | x | Public – Rezé | S – B | Physique – chimie | redoublé seconde | Homo-sup | Ascension |

# 8 Le temps de l'orientation post-bac

L'orientation post-bac constitue comme nous l'avons déjà dit un moment décisif pour l'avenir des jeunes bacheliers. Or sous le double effet de l'accroissement des effectifs et de la limitation des embauches, le recours aux filières sélectives, spécialement les CPGE, est devenu l'assurance d'une insertion professionnelle que l'université traditionnelle ne semble plus garantir si l'on en croit le discours de certains jeunes. Dans le cas des CPGE, cela s'accompagne de l'assurance d'obtenir très vite un poste à responsabilités éloigné du salariat d'exécution. Ces deux prétentions suggèrent un niveau d'aspiration élevé qui s'est affranchi de l'autocensure propre aux élèves les moins favorisés.

Si toute orientation implique des choix précis, celui de la filière et celui de l'établissement. En CPGE, ces choix sont d'autant plus importants qu'ils déterminent un seuil à moyen terme (N+2). En effet, nous verrons que toutes les CPGE ne sont pas égales devant les concours. Il est donc tout à fait logique de retrouver dans le processus de décision des élèves et de leur famille les différents niveaux d'anticipation que nous avons déjà notés.

## 8.1 L'orientation en CPGE

Bien qu'aujourd'hui, 75% des nouveaux bacheliers s'inscrivent immédiatement dans l'enseignement supérieur, les CPGE ne touchent que 6,9% d'entre eux. La contribution de chaque filière et chaque série du baccalauréat aux CPGE est caractéristique des filières sélectives de l'enseignement supérieur. Les bacheliers généraux représentent 95% des effectifs. Les bacheliers de la série S représentent à eux seuls 71% des préparationnaires, les séries ES et L respectivement 14% et 9% (EESR, 2013).

**Présentation des filières et voies de CPGE**

La filière économique et commerciale
Trois voies :
- scientifique
- économique
- technologique

La filière littéraire
Deux voies :
- Les classes préparatoires A/L, dites "Lettres"
- Les classes préparatoires B/L, dites "Lettres et sciences sociales"

La filière scientifique
- Sept voies en première année (M.P.S.I. - P.C.S.I. - P.T.S.I. - B.C.P. S.T. - T.S.I. - T.P.C. - T.B.)
- Huit voies en seconde année (M.P. - P.C. - P. S.I. - P. T. - B.C.P. S.T. - T.S.I. - T.P.C. - T.B.)

{M = maths ; P = physique ; C = chimie ; S.I = sciences de l'ingénieur ; BCPST = biologie, chimie, physique et sciences de la terre ; T = Technologie}

- La voie A.T.S. (adaptation pour techniciens supérieurs) réservée aux étudiants titulaires d'un DUT ou d'un B.T.S. (durée de formation : un an).

D'une durée de deux ans, les CPGE se déclinent en trois filières (sciences, économie, Lettres) qui comptent respectivement 58.5%, 24,5% et 17% des préparationnaires. Chaque filière est subdivisée en différentes voies. Chaque voie prépare à des concours d'entrée ou des écoles plus ou moins spécifiques (Polytechnique, Écoles de commerce, Science Po, Véto…), ou bien à des banques d'épreuves qui regroupent plusieurs écoles (Mines et ponts, Centrale, Écoles normales supérieures, e3a…). Il s'agit donc d'un palier d'orientation très important au cours duquel se fondent les aspirations à venir, d'autant plus que certaines voies rendent impossible certains concours tandis que d'autres en ouvrent une large part (cf. Annexe I: Présentation des CPGE).

Véritables propédeutiques des grandes écoles, les CPGE se distinguent des autres filières par trois points essentiels : la sélection importante à l'entrée et par conséquent le recrutement, la culture temporelle qui leur est spécifique, ainsi que les desseins qu'elles augurent.

Baudelot (2003) et différentes notes de la DEPP (2001, 2008) ont montré la stabilité des

variables qui favorisent ou défavorisent l'orientation en CPGE. On retrouve, comme à chaque palier, l'origine sociale, le genre, le niveau scolaire des parents et celui des élèves, l'influence du contexte de scolarisation, ainsi que la dimension territoriale. Les analyses statistiques ont depuis longtemps révélé le maintien des disparités d'accès aux CPGE et l'entre soi des classes supérieures (Baudelot, 2003 ; Albouy et Wanecq, 2003). Cet entre soi - recherché tout au long de la scolarité par les familles les plus favorisées - a d'ailleurs été largement critiqué au nom de la justice républicaine, ainsi qu'en témoigne le rapport du Sénat intitulé « Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié » (Bodin, 2007).

C'est donc à ce titre que les CPGE ont subi, depuis les années quatre-vingt, une série de réformes importantes et que de nombreuses politiques publiques et initiatives locales ont vu le jour. La première vague de démocratisation dans les CPGE est inhérente à l'implantation de nouvelles classes dans des établissements qui n'en étaient pas pourvus. De sorte qu'entre 1980 et 1990, les effectifs d'étudiants inscrits en CPGE sont passés de 40000 à 64000 (RERS, 2010). Puis, les années 2000 ont été le théâtre de l'expérimentation des nouvelles pratiques de lutte contre les inégalités scolaires et sociales dans les filières d'élite (Allouch et Van Zanten 2008), conduisant à 11000 places supplémentaires (RERS, 2010). Dans le même temps les grandes écoles se sont modernisées et adaptées aux attentes des élèves et des familles ainsi qu'aux transformations sociales. Elles ont développé la gestion au sein de leur offre de formation, et surtout l'internationalisation du cursus. A la suite de quoi, les CPGE ont vu leurs effectifs multipliés par quatre entre 1960 et 2010. Sur la même période, le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur était multiplié par sept et celui des sections de techniciens supérieurs (STS) par trente. On ne saurait parler de « démocratisation qualitative » (Prost, 1986) tant les effectifs ont explosé sans modifier le recrutement social de l'élite scolaire (Euriat et Thélot, 1995). On retrouve ici le phénomène de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2009b) qui traduit finalement un déplacement dans le processus de reproduction des classes sociales supérieures (Beaud, 2003). Il semble qu'aujourd'hui, ces filières prestigieuses et exigeantes, qui assuraient jadis la reproduction des positions socio-économiques, permettent à présent aux classes moyennes supérieures investissant de plus en plus dans l'éducation de leurs enfants (Van Zanten, 2009), de « résister aux concurrences naissantes des enfants des milieux populaires qui enfin bénéficient de la démocratisation des études » (Dutercq, 2008, p.

14). On ne saurait, dans tous les cas, assurer à ce jour que les transformations de ces dernières années aient vraiment favorisé « un élargissement du recrutement ou une formation plus indépendante des modes de cooptation, qui caractérisent si fortement les processus de sélection et de formation des élites en France. » (de St Martin, 2005, p. 57). Malgré les polémiques que ces réformes et ces initiatives continuent de soulever, toutes ont vocation à favoriser l'ouverture sociale des grandes écoles. Si on ne peut considérer que cela soit une réussite totale au sens d'une égalité des chances, on ne saurait leur attribuer un échec, puisque chaque année depuis dix ans, ce sont entre 20000 et 25000 boursiers qui intègrent une CPGE, soit 20 à 25% des étudiants concernés. Il est entendu que ces pourcentages cachent une grande hétérogénéité du public (Daverne et Masy, 2010 ; 2012 ; Masy, 2011) et passent sous silence les « conditions sociales de l'émergence au sein des classes populaires d'un groupe d'élèves adapté aux exigences des prépas » (Beaud et Convert, 2010, p. 6). Deux points sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

Le recrutement en CPGE reste néanmoins une très bonne illustration de la ségrégation sociale. En effet, bien que les effectifs aient augmenté de 11,2 % entre 2001 et 2007 (Pons, 2008) avant de baisser entre 2009 et 2011 (Gateaud, 2012), nombre d'auteurs (Euriat et Thélot, 1995, Baudelot 2003, Daverne et Dutercq, 2009) ont montré que le recrutement ne s'y est pour autant pas démocratisé. Lemaire (2001 ; 2008) souligne que le sexe, l'origine sociale, scolaire et géographique en restent les variables clé. A mention identique au baccalauréat général, les filles sont deux fois moins nombreuses à intégrer une CPGE ; 55 % des bacheliers qui y entrent ont un père cadre, chef d'entreprise, professeur ou membre d'une profession libérale, titulaire d'un diplôme de niveau bac +2 minimum. Les caractéristiques scolaires des élèves renforcent cette première tendance. Plus de 71% des préparationnaires de première année sont titulaires d'un baccalauréat scientifique (S), près de trois quarts ont obtenu leur bac avec mention. Ils sont aussi neuf élèves sur dix à n'avoir jamais redoublé et 14% sont même en avance. Mais ce mérite scolaire semble se confronter à l'origine sociale puisqu'à résultats identiques, les enfants de cadres sont 2.5 fois plus nombreux que les enfants d'ouvriers ou d'employés, à s'orienter en CPGE. Enfin, cette homogénéité sociale et scolaire est assortie de fortes disparités dans le recrutement.

Michaut et Lamberts (2010) révèlent à ce titre trois formes d'endorecrutement, « opération qui conduit les établissements à recruter des élèves provenant du même

territoire, du même secteur (public/privé) ou présentant les mêmes caractéristiques sociales » (p. 11). L'endorecrutement géographique correspond à la concentration des effectifs dans les métropoles régionales et plus encore en Ile de France qui capte près d'un tiers des préparationnaires de première année. L'endorecrutement sectoriel correspond à la similitude ou au changement de secteur entre le lycée et la CPGE intégrée. Celui-ci dépend étroitement de l'offre locale mais il faut noter un taux nettement plus important de passage du secteur privé vers le secteur public, 14% contre 5% dans le sens inverse. L'endorecrutement social met en avant le profil social de la migration inhérente aux CPGE. Ils constatent que les enfants de cadre sont plus nombreux à quitter leur académie. Les auteurs concluent à une ouverture sociale relative, puisqu'elle est liée à l'ouverture de CPGE de proximité qui permet aux « gros établissements » d'accueillir toujours massivement des enfants de cadres supérieurs. La notion d'endorecrutement permet de mettre en avant l'idée de parcours plus ou moins anticipés, pour arriver en CPGE. C'est d'ailleurs ce que montrent d'autres recherches.

Nous avons déjà évoqué plus haut le lien d'exclusivité (Convert, 2010) très fort qui existe entre les CPGE et la filière générale du baccalauréat. Bien que cela puisse s'avérer logique du fait de la proximité des intitulés entre les filières de CPGE (scientifique, économique et littéraire) et les séries du baccalauréat. Les bacheliers scientifiques n'en restent pas moins majoritaires dans deux filières sur trois et représentent près d'un quart des étudiants des CPGE littéraires. Alors que de leur côté, les nouveaux bacheliers de série littéraire représentent 55% de la filière littéraire, moins de 1% de la filière économique et sont (très logiquement) absents de la filière scientifique (RERS, 2010). Bien qu'on ne puisse affirmer l'anticipation comme une logique interne aux choix de la filière, on ne saurait la nier pour autant. Nous admettons donc ce lien d'exclusivité comme l'indicateur du niveau d'anticipation dans le cas où le choix l'intègre comme tel. Une perspective qui se retrouve dans le choix de l'établissement.

Buisson-Fenet et Draelants (2010) ont, lors d'une enquête sur le recrutement au sein des CPGE, constaté l'existence de lycées viviers qui voient leurs élèves s'inscrire massivement dans une CPGE. Ces lycées viviers ont certaines particularités. Ce sont souvent de grands établissements, dont l'orientation est à dominante scientifique et l'encadrement assuré par un taux important de professeurs agrégés (grade nécessaire à l'enseignement en CPGE), et qui accueillent un public majoritairement favorisé. Ils sont

fortement liés au prestige de l'établissement pourvoyeur. De sorte que les CPGE les plus prestigieuses recrutent dans ces établissements à CPGE, quand celles moins prestigieuses, qui sont aussi souvent situées dans des établissements hors centre-ville ou hors métropole, recrutent davantage dans des citées scolaires offrant un cursus post-baccalauréat (STS). On retrouve là encore, l'importance de l'anticipation dans le choix du lycée, en fonction de l'établissement qu'il permet d'intégrer. Mais cet effet n'est malgré tout pas réservé à une élite sociale.

C'est ce que montre Nakhili, (2005, 2010) en mettant en avant un autre « effet établissement ». Un effet qui, dans le cas des lycées de centre ville, s'avère mobilisateur puisqu'il annihile le désavantage de l'origine sociale et agit, à travers les interactions des élèves. Les élèves de lycées prestigieux étant plus enclins à s'orienter en CPGE, cet « effet pairs » vient modifier la représentation de l'avenir scolaire des élèves de milieux modestes. Un effet évidemment renforcé par la présence d'une CPGE dans l'établissement qui, comme le discours des professeurs, est un élément d'incitation très important. Ainsi, l'établissement devient le levier de l'ouverture sociale, pour peu que l'élève ou sa famille ait anticipé cet effet (contournement de la carte scolaire, options spécifiques) ou bien qu'ait joué en sa faveur le hasard des affectations.

Mais cette sélection ne s'arrête pas à un niveau scolaire. C'est aussi « une sélection en fonction de la disposition [des élèves] à l'égard de l'école, c'est-à-dire leur docilité » (Bourdieu, 1989, p. 123). En effet, comme le souligne Darmon (2013), « l'opération de recrutement vise à identifier les futurs meilleurs élèves de prépa » (p. 32) et s'apparente en cela à « une prédiction sociale et scolaire » de ce que le candidat semble être en mesure de donner à sa scolarité. Pour l'auteure, cette sélection est en définitive le moyen pour l'institution « de choisir sinon ses élèves, du moins un certain type d'élèves qu'elle est prête à accepter » (p. 35). On peut en cela considérer l'orientation en CPGE comme une double compétence à la fois scolaire et temporelle. Scolaire, car bien que certaines variables favorisent l'orientation en CPGE, ce sont bien les résultats scolaires qui la déterminent. Temporelle, car même s'il n'est pas nécessaire d'anticiper tout son parcours scolaire pour intégrer une CPGE, les résultats pouvant à priori suffire, il reste que la planification s'avère être une compétence obligatoire pour qui a un objectif, voire un projet. C'est alors le niveau de capital informationnel et degré d'anticipation qui définiront le niveau de planification. Ainsi, on peut supposer que chacun des choix qui mène à l'orientation en CPGE est structuré selon un axe qui oppose planification

« systématique » à planification « relative ». D'un côté une forme avancé de planification où tout est coordonné pour atteindre un but, de l'autre une volonté d'avenir ouvert sans trop de maîtrise du système et de ce qu'il dessine. Lors de notre première enquête auprès des étudiants en 2e année d'une CPGE scientifique, nous leur avons demandé ce qui avait motivé le choix de l'établissement. Nous présenterons rapidement quelques éléments de réponse qui permettent d'appréhender les différents éléments qui entrent en ligne de compte dans le choix. Nous préciserons le type d'établissement en nous référent à leur position sur le « marché scolaire » (*oversubscribed* et *undersubscrided*) que nous coderons OS pour le premier et US pour le second. Les établissements « de second rang » seront codés SR.

Cela commence par le choix de l'établissement. Les critères qui structurent le choix de tel ou tel établissement varient selon qu'il s'agit d'intégrer une CPGE de prestige ou, tout simplement, une CPGE. Dans ce choix, la proximité peut être perçue comme une qualité pédagogique dont les ressorts tiennent d'avantage à l'effectif et à l'ambiance. Le choix par défaut est alors tout à fait assumé et même affirmé par certains élèves de ces CPGE.

C'est le cas de Nadia (US) : *« Enfin moi, je suis venue à la Pierre parce que je savais, enfin je m'en doutais qu'on allait pas être beaucoup, enfin oui je savais que c'était une petite prépa »* ou de Arnaud (SR): *« Lors des inscriptions, j'ai hésité entre Condillac et Bunar mais j'ai préféré venir ici car c'était pour moi une prépa plus adaptée à mon niveau, plutôt qu'une prépa élitiste comme Condillac, et en même temps plus familiale ».* Pour d'autres, comme Paula (US), le choix suit une représentation négative somme toute commune de l'univers de certaines CPGE : *« du coup je suis arrivée ici pour ne pas aller dans des grandes classes prépas qui me faisaient un peu peur comme à Nantes, à Condillac. ».* Il y a aussi, bien entendu, ceux qui disent avoir choisi l'établissement pour sa proximité, ceux qui étaient « déjà là », ceux qui ont été accompagnés par des programmes d'ouverture sociale menés par les grandes écoles (BRIO à Nantes), ceux qui font le choix du moindre effort afin de conserver leurs activités extra-scolaires, ou encore ceux qui suivent leurs amis. Mais ces cas restent malgré tout marginaux, tout du moins au sein du corpus de notre enquête exploratoire[45].

Les CPGE de proximité impliquent un corolaire important sur l'aspiration en matière

45 25 élèves, boursiers et non boursiers, inscrits en 2e année de CPGE scientifique dans l'académie de Nantes

d'orientation. En sélectionnant à un niveau scolaire moins important, les CPGE de proximité amènent les étudiants à considérer leur avenir à l'aune des possibles nivelés par les perspectives qu'elles offrent. En effet, la représentation qu'ont les étudiants d'eux-mêmes se construit selon une hiérarchisation de l'excellence dans l'excellence, ainsi qu'en témoignent ces quelques extraits d'entretiens : « *on n'est pas des mauvais étudiants mais bon, on n'est pas non plus les meilleurs, l'élite* » (Franck, US), ou : « *ici à Bunar, c'est pas forcément les plus forts qui sont pris »* (Lucie, SR), ou encore : « *il y a prépa et prépa »* (Antonio, US).

Cela n'entame pas une certaine distinction dans les choix d'orientation ou d'établissement, d'aucuns cherchant à intégrer une CPGE, soit-elle de proximité, d'autres visant l'excellence, soit-elle régionale. Ainsi, Marie (US), qui a fait toute sa scolarité dans un établissement privé très prestigieux de Nantes, explique son choix à travers la recherche du meilleur enseignement : *« Et puis c'était aussi de meilleure qualité donc fallait mieux que je, enfin, ma prof de maths m'a conseillé d'aller plutôt à Condillac ».* Matteo (US) situe le risque au niveau d'échec possible pour convenir du meilleur investissement prestige/risque : *« entre être à Condillac et s'en sortir pas trop mal et être à Henri IV et être complètement à la ramasse, je pense qu'il vaut mieux choisir une prépa où on pense à peu près réussir. Je pense qu'il ne faut pas viser trop haut. »*

La distinction entre les établissements constitue un élément important de l'orientation. C'est une idée qu'on retrouve résumée dans la formule imagée de « mare aux grenouilles », un effet selon lequel « mieux vaut être dans une petite mare pour se sentir une grosse grenouille que l'inverse » (Draelants, 2013). En effet si l'endorecrutement social est un effet de la sélection dont jouit l'ouverture sociale, il induit aussi une distinction dans la représentation des dispositions que chacun se fait de lui-même. Bien que ces dernières soient basées sur une représentation parfois fantasmatique de telle CPGE, elles témoignent néanmoins d'une propension à construire des aspirations « effectives », le choix participant de la probabilité de réussite comme le sous-entend Matteo.

## 8.2 Le choix d'une orientation en CPGE

Les boursiers que nous avons interviewés ne sont pas soumis à une orientation par dé-

faut où les choix sont limités, comme cela peut-être le cas pour les « élèves (des)orientés ». Ils sont, certes, soumis à une orientation, mais leurs performances scolaires leur permettent d'ouvrir leur avenir.

Pour ce sous-chapitre, nous présenterons pour chaque entretien la voie de le CPGE en reprenant les sigles correspondant aux initiales des disciplines (C : chimie ; M : matématiques ; P : physique ; T : technologie ; SI : sciences de l'ingénieur; etc.) et le type de famille de l'étudiant (homogames supérieure ou populaire, hypergame, etc.).

### 8.2.1 L'avenir ouvert pour tous

Bien qu'ils ne soient qu'un sur cinq à avoir un projet professionnel clairement défini, les aspirants sont un sur deux à déclarer choisir la CPGE pour s'ouvrir de nombreux débouchés professionnels. Cette ouverture du champ des possibles renvoie explicitement à la volonté de ne pas choisir ou à la peur de ne plus pouvoir revenir sur ses choix :

> *« En fait, elle [la CPGE] m'a intéressée parce qu'elle est très générale, et moi je ne voulais pas du tout me spécialiser, c'était un peu ma peur par rapport à la fac, de voilà, de me spécialiser dans quelque chose, donc voilà »* (Nadia, homo-sup, Cachan Droit).

> *« Bah, je pense que ça ouvre plus de portes que de faire une fac de médecine. À la fin de la fac de médecine, on fait un truc d'infirmier ou de médecine et on est complètement foutu »* (Gwenaël, homo-sup, PC).

En matière d'ouverture des possibles, l'orientation en CPGE peut s'avérer tout à fait stratégique sans pour autant constituer un réel projet, ou même plus simplement une aspiration. Le choix devient alors une habile articulation des intérêts intellectuels, des résultats scolaires et de l'objectif principal de ne pas se fermer de portes et de laisser cours à des aspirations « rêvées » :

> *« J'étais indécise par rapport à la formation que j'avais envie de faire, et donc autant prendre le plus haut niveau.* [...]*Mais euh, mais c'est vrai que, comme je le disais que c'est par intérêt personnel que je suis là. Ce n'est pas pour des ambitions parce que je veux devenir présidente, c'est parce que j'ai envie d'apprendre et que je trouvais cette formation intéressante.* […] *Mais y'a aussi le côté très ouvert, en fait je peux continuer sur pleins de choses, si j'ai pas le niveau je peux continuer sur le droit qui m'intéresse, donc ça c'est très bien. Après, c'est vrai que je peux toujours aller sur la politique, enfin si j'arrive pas les concours Sciences Po enfin j'ai toujours ça et après je*

*peux tenter Cachan bien sûr, peut être et euh... »* (Anastasia, homo-pop, Cachan Droit).

La volonté de ne pas choisir peut pour certains être liée à l'incapacité à choisir au moment où tout semble se jouer : *« bah oui mais je savais pas du tout quoi faire au sortir du bac* […] *Le but, c'était de m'ouvrir le plus de portes possible, de ne pas fermer de portes »* (Violaine, homo-sup, PC). De sorte que de ne pas choisir lorsque l'on est bon élève revient à une sorte d'évidence : *« Je suis venu ici* [en prépa] *parce que je savais pas quoi faire, je n'avais aucune idée de ce que j'avais envie de faire. Les maths ça se passait bien, la physique ça se passait bien, je sortais d'une S ou ça se passait super bien, donc bah je me suis dit, bah oui prépa et puis on verra. »* (Peter, hypergame, Lettres).

### 8.2.2 Surtout pas la fac !

Après l'avenir ouvert, ce qui justifie le plus souvent l'orientation en CPGE est l'opposition des filières secondarisées aux filières universitaires traditionnelles. Il ne s'agit plus des possibles que permettent les CPGE, mais des moyens mis à disposition qui rassurent et de la qualité d'enseignement que cela assure. On constate alors deux types de discours qui suivent des visées différentes.

Pour certains, comme Julien (hypergame, MP) scolarisé dans le privé (visée instrumentale), la CPGE est une suite logique, un *continuum* synonyme de qualité que la fac ne semble pas en mesure de proposer :

> *« On nous dit que c'est des bonnes études* [les CPGE] *mais que ça va être très dur et j'ai tout le temps entendu dire ça. Mais bon finalement moi c'est quand même quelque chose qui m'intéresse justement. J'étais même presque plus tenté par cette idée là, que la fac, où j'ai eu des échos euh, où on me disait que justement on travaillait euh... c'était assez... euh...j'sais pas comment le décrire. En gros oui des cours pas très encadrés, et puis... enfin bon vraiment, le côté prépa où j'avais déjà vu des reportages dessus qui m'avaient beaucoup intéressé, où on était encadré, c'était par classe, alors c'était un peu le même système qu'au lycée et euh, c'est vrai qu'on travaillait quoi, on parlait presque pas, c'est ce côté-là qui bah qui m'intéressait »*

Pour d'autres comme Peter (Hypogame, PC), la justification du *continuum* est accompagnée d'une visée plus expressive où le « bon enseignement » est celui qui convient à sa

manière d'être élève. Mais dans tous les cas, ce bon enseignement s'oppose forcément à l'anomie universitaire et au niveau beaucoup moins élevé des enseignements :

> *« Euh je suis en prépa parce que je me suis dit que la fac ça ne m'irait pas, parce que trop... Et puis aussi parce qu'on m'a poussé, enfin on m'a poussé j'ai été poussé et je me suis poussé moi même a aller en prépa parce que je me suis dit pour l'instant j'y arrive très bien au lycée.* […] *J'y arriverai pas, je m'étais dit qu'en fac, enfin mes profs m'avaient dit :"en fac tu travailleras moins de toute façon, ça sera plus facile, et donc essaie d'aller en prépa ça sera plus dur mais au moins tu verras un peu tes limites et tu pourras être confronté à de la vraie difficulté."* […] *Et je pense qu'en fac je ne me serai pas forcé non plus parce que j'ai besoin d'être encadré, dans le sens, je pense pas être assez autonome [D'ACCORD] Autonome dans la vie de tous les jours y'a pas de soucis, mais après autonome dans le travail, j'ai beaucoup besoin d'être rassuré, d'être encadré etc. Si j'ai envie de poser une question sur un cours euh pouvoir la poser directement, pas la poser à des copains et je fais rarement confiance à un copain, je fais tout de suite plus confiance au prof donc en fac, c'est plus difficile de rentrer en contact avec les profs donc euh, la prépa c'était plus adapté »*
>
> (Qentin, hypergame, PC)

Pour Yvan (homo-sup, MP), qui a fait l'expérience d'années lycée plus hédonistes, c'est la peur de se laisser aller dans le système universitaire impliquant une grande autonomie de travail qui justifie son orientation :

> *« Bah j'avais demandé polytech' mais en fait en faisant le concours, c'était vraiment tout simple ! bah pff, j'ai vraiment rien fait parce que ça m'intéressait pas en fait, parce qu'au départ je croyais que c'était prépa intégrée, et en fait c'est pas du tout prépa intégrée c'était deux années de fac et après on rentrait en polytech vraiment. Et la fac c'était vraiment ce que je voulais pas, parce que je savais que j'aurais totalement rien foutu [AH OUAIS ?] Bah ouais j'me connais et je sais la fac c'est vraiment pas fait pour moi. La fac c'est pas beaucoup d'heures de cours, vraiment cours et après faut travailler chez soi et travailler chez moi, c'est pas pour moi. »*

Il est une dernière raison à l'orientation en CPGE, relativement rare, c'est une orientation par défaut, mais toujours en opposition à l'autonomie universitaire. C'est la cas de Romain (homo-pop, Lettres) :

> *« bah en fait il me fallait un plan B pour euh, si je ratais Sciences Po, et entre guillemets, c'est mieux que la fac quoi ! Je sais que c'est pas... et parce qu'en fac on est tellement autonome, je me disais que c'était... Enfin de ce que j'en avais entendu dire quoi, que j'étais foutu. Enfin, j'étais pas prêt à être autonome vraiment. Il faut qu'on m'encadre, qu'on enfin voilà... Et donc bah, la conseillère d'orientation qui m'a parlé des prépas et ensuite ouais je me suis lancé. J'ai vu que c'était prépa littéraire qui conviendrait, je suis parti là-dessus et hop ! ».*

Moins souvent assumé, le prestige des études reste néanmoins un élément de distinction influant dans le choix de la filière du supérieur :

> *Intw : Pourquoi prépa?*
>
> *Marin : Parce que c'est les études les plus, enfin, j'ai toujours été intéressé par les études les plus prestigieuses possible, parce que j'avais quand même des notes pas trop mal » (Marin, homo-sup, Lettres).*

Il se dégage de ces principales motivations, deux éléments importants. Tout d'abord, l'opposition systématique des systèmes universitaires et de CPGE. L'impossible autonomie dans le travail qui justifie l'orientation en CPGE, s'entend comme une forme d'anomie où les étudiants seraient abandonnés à leur propre sort. En ce sens, le choix souligne une conduite préventive eu égard au risque que représente les filières universitaires pour ceux qui ne pourraient s'y adapter, faute d'autonomie. Le second élément tient aux représentations de l'avenir ouvert, là aussi très largement partagé dans l'échantillon qualitatif, qui révèle en creux une disposition à se prémunir face à l'avenir incertain. En effet, en choisissant une filière qui ouvre les portes, ou du moins qui n'en ferme pas plus que la série du baccalauréat, les étudiants diminuent la probabilité de faire un choix que l'incertitude du marché de l'emploi pourrait leur faire regretter.

Cela ne fait pas de chaque jeune un maître du temps, mais le place indubitablement dans une perspective de conquête face à l'avenir. La maîtrise du temps semble comme nous allons le voir tout à fait partielle quand est évoqué le temps de la décision.

### 8.2.3 L'anticipation et l'information

Deux aspirants sur trois disent avoir déterminé leur orientation post-baccalauréat durant leur année de Terminale. Si l'on ajoute à ce taux celui des « plus précoces » qui se sont décidés durant la classe de Première, le taux atteint 89%. Le type de famille n'a que que très peu d'effet sur l'anticipation. On ne peut pas parler d'une orientation tardive puisqu'elle correspond à ce temps névralgique de la vie d'un lycéen, ni d'anticipation. Si l'on ne peut pas généraliser une des deux tendances, on peut néanmoins les opposer, car on distingue très clairement dans le discours des jeunes interviewés, ceux dont le choix relève du projet (un sur trois) de ceux que les résultats ont amenés vers la CPGE (deux sur trois) .

Un certain nombre d'élèves qui souhaitent intégrer une filière aussi sélective ne se contentent pas d'attendre, ils planifient leur action et conditionnent leur présent à la réalisation de leur projet en tentant d'anticiper le moindre détail. C'est ce qu'explique Marie (hypogame, Chartes) quand on lui demande quand tout a commencé :

> *« Dès la seconde je savais que je voulais aller en prépa après. Donc, ça a été un travail sur trois ans je veux dire. Parce que ce qu'il faut savoir c'est que les bulletins et les dossiers qu'on envoie vont de la seconde au deuxième trimestre de terminale. Donc, si l'entrée en prépa c'est un simple coup de collier lors du dernier trimestre de terminale, on sait pertinemment bien que ça peut pas marcher. Donc, c'est vraiment un travail sur le long terme, non seulement pour avoir les bulletins qui vont bien pour être admis, mais aussi pour avoir un rythme de travail »*

Le projet n'est pas une nécessité, l'objectif d'intégrer une CPGE se suffit à lui-même. Le rôle de la famille est alors primordial et la pression qui en découle, plus ou moins importante en fonction du niveau ambitionné. C'est ce qu'explique Peter (hypergame, PC) :

> *« C'est surtout mon père qui m'a poussé à aller en prépa, qui m'a vraiment poussé, poussé à y aller, et aller à Condillac si possible et pas dans une petite prépa. Parce que j'ai failli aller à Sully à Angers, qui est une prépa un peu moins cotée on va dire, et mon père m'a vraiment poussé voire même pourri la vie avec ça, alors que ma mère m'a dit : "fais ce que tu veux !" »*

Pour Moeata (hypergame, Lettres) qui refusait d'aller en S, le projet scolaire que son père a élaboré, définit jusqu'à l'école qu'elle devra intégrer : *« Il* [son père] *m'a dit : "bon ok tu passes par une classe prépa et ensuite tu vas à l'ENS c'est le seul chemin que je veux te voir prendre". Je me suis dit "bah c'est pas si difficile que ça au final, il faut juste s'y coller un petit peu" et pis voilà bah je m'y suis collée ».*

On retrouve certaines méthodes, très proches de celles des familles intellectuelles de van Zanten (2009a), construites sur le mode de la négociation. Une « horizontalité » dans les rapports enfants parents, qui n'empêche pas les seconds « d'utiliser leur plus grande capacité à manier des modes de raisonnement pour tenter d'imposer des visions du monde » (p. 150) :

> *« Elle* [sa mère] *m'influençait sans m'obliger en fait, « en même temps je ne veux pas te dire, mais en même temps... ». Par exemple je sais très bien que quand j'étais en seconde, elle aurait aimé que je fasse un bac S, même si c'est inavoué. Ah mais clairement, j'en suis persuadée, mais elle m'aurait jamais obligée à faire quelque chose, mais quand j'étais en opposition, je ne savais pas trop, elle me disait des fois, genre "Tiens là pour la prépa..." Mais j'en suis très contente au final »* (Nadia, homo-sup, Cachan Droit).

La famille élargie revêt une importance toute particulière. De la même manière que les enfants des familles populaires de Terrail (1985) trouvaient dans la réussite d'un cousin ou d'une cousine, la mobilisation nécessaire à la leur, l'influence familiale reste aujourd'hui affaire d'exemple. C'est particulièrement le cas dans les familles homo-pop où un membre passé par la CPGE ou une grande école tient lieu d'initiateur de l'orientation : *« D'abord, j'en ai entendu parler par un cousin qui a fait une AL à la Ferronnerie lui, bah c'est grâce à mon cousin qui m'a dit "bah BL pourquoi ça te dirait pas ?" et tout ça. Donc du coup, j'ai regardé les matières et je me suis dit ça me plaît carrément donc du coup je suis parti comme ça. »* (Thibaut, homo-pop, Lettres). La famille peut aussi venir préciser une première idée un peu vague et présenter des arguments efficaces : « *Euh la prépa c'est venu petit a petit. Au début j'étais attiré par les écoles de commerce. Avec une amie on se disait qu'on était intéressé. Et euh... finalement j'en ai parlé avec un de mes oncles qui avait fait une école de commerce et il m'a dit que si j'étais intéressé, il valait mieux que je fasse une prépa pour avoir une école mieux cotée et donc après avoir d'autres opportunités professionnelles, et puis même l'organisation même de la prépa, c'est-à-dire continuer dans des cours très généraux, organisation plutôt lycée et puis après avoir des écoles supérieurs au post-bac »* (Pierrick, homo-pop, Eco scient.).

Xinh (homo-pop, Eco), lorsqu'elle était en seconde souhaitait comme sa sœur aînée intégrer un BTS afin de devenir secrétaire comptable. Le dispositif BRIO[46] fut de son point de vue une révélation et lui permit de repenser totalement son orientation, de revoir ses aspirations à la hausse et d'élargir ses horizons : *« En fin de première, vers janvier. En 2007-2008, c'est BRIO qui m'a fait découvrir la prépa et les écoles de commerce. Au cours du projet BRIO on allait souvent à Audencia, et c'est une prestigieuse école donc euh...ouais ça donne envie d'intégrer cette école enfin une école de commerce, pour ensuite faire ça l'étranger, l'international* [...] *Enfin, avoir un diplôme d'une grande école de commerce ça pourrait ouvrir pas mal de portes ».*

46 BRIO est le **programme d'Ouverture Sociale et d'Égalité des Chances** commun de **quatre grandes Écoles nantaises** (Audencia-École de Management, École Centrale de Nantes, École des Mines de Nantes, École vétérinaire et ingénieur agro-alimentaire), mis en place afin d'apporter, au niveau local, une réponse aux questions de diversité et d'accès au savoir pour tous (site internet, http://www.brio-nantes.org, consulté le 10 janvier 2014)

### 8.2.4 À connaissance limitée : orientation tardive

L'orientation tardive en CPGE est le plus souvent corrélée à un bon parcours scolaire conjugué à un accès limité à l'information. Effectivement, l'origine de la connaissance des CPGE montre que la part de renseignements familiaux est toujours moins importante là où le capital culturel est le plus faible. Dans les familles homo-sup, les aspirants sont 20% à déclarer leur famille élargie comme source d'information mais ne sont que 8% dans les familles homo-pop et entre 11% et 12% dans les familles hétérogames. Anouchka (homo-pop, Cachan Droit) exprime très bien la difficulté de certains parents face à la complexité du système de l'enseignement supérieur : *« Ils ont du mal à replacer pour la plupart, pour beaucoup...Bon, BTS 2 ans, plus professionnalisant. Après y'a la fac ah oui maintenant c'est plus maîtrise mais master, c'est quoi un déjà... C'est le bordel dans la tête de la plupart des gens et quand on est élève et que l'on ne nous apprend pas forcément eh bien c'est la même chose. ».*

La capital informationnel tient un rôle capital dans l'orientation, Malik (homo-pop, PTSI) en est l'exemple parfait. Même si son projet tient plus à un mot qu'à un métier, il n'en reste pas moins que ce mot sans information serait resté une aspiration « rêvée » :

> *Malik : « Euh, quand j'étais au lycée en première, avant... Avant, c'était à la fac, je voulais aller à la fac, parce que je connaissais pas autre chose aussi. Pour moi on finissait le lycée, on va à la fac. Et après j'ai entendu parler aussi des écoles d'ingénieur, donc je me suis dit que c'était pas mal, ça m'intéressait plus. La fac, ça reste quand même "je fais trois ans, peut être cinq après je sais pas trop quoi faire". A la fac, après c'est de la recherche, je suis pas trop trop recherche, j'aime le travail sur les choses concrètes. Je trouvais que les écoles d'ingénieurs, c'est…Je voulais aussi faire quelque chose d'assez long, je voulais pas faire des études courtes, je voulais pas faire du trois ans après*
>
> *Intw : Genre le BTS ça te branchait pas ?*
>
> *Malik : Non, je voulais aller plus loin.*
>
> *Intw : Pourquoi, qu'est-ce qui motive un jeune de seize dix sept ans a se dire « je veux aller plus loin », ?*
>
> *Malik : c'est le métier après, après trois ans ont a moins de chance de trouver un travail déjà, enfin je pense. Le salaire forcément, et la question de prestige aussi, c'est pas terrible mais bon, ça compte aussi*
>
> *Intw : Et tu savais toi ce que c'était un ingénieur quand tu t'es dit "je veux devenir ingénieur" ?*

*Malik : non en fait j'avais du mal à comprendre, même là j'ai encore du mal en fait, parce qu'ingénieur je savais pas trop si c'était le niveau 5 ans après le bac ou le métier lui-même donc euh, donc là je savais pas trop*

*Intw : c'est le prestige aussi ?*

*Malik : ouais voilà, déjà juste le mot*

Comme nous l'avons souligné avec Nakhili (2005), la présence d'une CPGE dans l'établissement favorise la prise d'information : *« Bah comme y en avait déjà dans mon lycée, je m'étais déjà renseignée enfin je connaissais comme ça rapidement, je savais qu'il fallait travailler* (Violaine, homo-sup, PC). Mais pour les moins renseignés des lycéens, souvent les moins favorisés, les actions au sein de l'établissement restent le principal moyen de s'informer. Et les professeurs tiennent un rôle décisif en persuadant les meilleurs élèves de suivre cette voie :

*« Euh je sais que ma prof de maths m'a dit ça en première, parce qu'elle était très déçue que j'aie pas fait S, (rire) elle était pas contente d'ailleurs, et euh elle m'a dit mais "oh qu'est-ce que tu vas faire c'est dommage !" Et elle me disait... Je sais que, plusieurs fois, elle m'a dit "ah ! si je sais, tu vas faire Lettres sup". Et moi au début je savais pas ce que c'était lettre sup et c'est l'année dernière en terminale, ma prof de français qui m'a dit "oh si ! faut que tu fasses lettre sup, prépa quoi" » (Morgane, hypogame, Lettres).*

Les enseignants assurent finalement une présélection des meilleurs élèves les moins informés comme en témoigne Anouchka (homo-pop, Cachan Droit) :

*« Non, ils [ses parents] ne connaissaient pas du tout les prépas. En fait, on avait parlé des prépas aux élèves. Déjà on avait parlé euh certains parents connaissaient mais les professeurs avaient parlé aux meilleurs élèves. Donc euh.. Ils en avaient parlé à la fille qui m'avait suivie au collège et au lycée, Alexandra. Elle, elle savait tout, elle savait que ça existait. On lui en avait parlé car elle avait toujours eu 17 de moyenne donc moi avec 13 de moyenne au lycée on ne m'en a jamais parlé [RIRES] C'est vrai ! Mais c'est terrible parce que c'est là qu'on voit les différences entre la campagne et la ville, j'en avais déjà parlé avec d'autres personnes en ville et ils m'ont dit "ah bah non, nous on connaissait tout". Alors est-ce que c'est vraiment la différence campagne/ville, la différence de moyenne ou de milieux sociaux... moi je dirais que c'est un peu de tout parce qu'en ville ils avaient l'air d'être plus au courant de tout ça, aller voir des colloques ou je ne sais pas le train de la formation... ils avaient plus accès à tout ça, nous on est un peu plus fermés à ça en campagne.»*

Malgré l'intérêt incontestable que revêt cette information, elle reste discriminante. Le fait de n'informer qu'une partie des élèves implique une « sélection » tardive puisqu'elle

repose sur une évaluation des résultats en classe de première. Cela ne permet pas aux jeunes d'orienter leur action dans le cadre d'un projet. Nous sommes loin de l'anticipation qu'évoquait Marie. Ce n'est donc pas la projection qui infléchit l'orientation mais le passé qui détermine le droit à s'orienter en CPGE. C'est là tout le paradoxe. Comme l'explique Draelants (2013), la mise à disposition d'information est beaucoup moins opérante qu'une information active. Dans un tel cas, les conditions de la projection ne sont délivrées qu'au compte-gouttes et de préférence à des élèves qui, selon les enseignants, en ont les capacités. On retrouve finalement dès le lycée la « divination professorale » qu'évoque Darmon (2013) à propos de la sélection à l'entrée des CPGE.

L'information par les professeurs n'en reste pas moins du plus grand intérêt face à l'autocensure de certains jeunes. Il est d'ailleurs important de préciser qu'en parallèle de cette information personnalisée, existe une information officielle assurée par des professeurs de CPGE de proximité. Ils diffusent les informations en se déplaçant directement dans les classes des établissements qui ne sont pas pourvus de CPGE. À l'évidence cette promotion est à double emploi puisqu'elle vise autant le remplissage de classes dont l'existence pourrait être remise en cause faute d'effectifs, que la démocratisation des CPGE, mais elle n'en reste pas moins l'information collective la plus efficace pour ces jeunes qui ne connaissent pas ou peu cette filière.

Pour ces jeunes peu ou pas informés, la famille n'est ni une force de persuasion, ni de stimulation, mais témoigne un réel intérêt pour leurs choix et constituent un appui considérable, ce dont témoigne Pascal (homo-pop, CPES+Droit Europe), fils d'agriculteurs peu familiers du système éducatif : *« Mes parents, ils m'ont toujours dit et ils nous le disent encore : "On fera tout ce qui tout ce qui est entre... Tout ce qui est en notre pouvoir" , enfin j'sais pas comment dire, comment on formule ça : "On fera en sorte que vous réalisiez vos projets et notamment vos projets d'études et si possible professionnels".»*

D'après les informations recueillies auprès des jeunes de notre échantillon, ils ont été majoritairement scolarisés dans des établissements où l'information concernant l'orientation était en « libre-service » (Draelants, 2013). Quelques-uns ont néanmoins mentionné l'organisation de journées banalisées autour de l'orientation au sein de l'établissement. La plus grande partie de l'information leur a été dispensée par les enseignants ou les conseillers d'orientation. Un seul a souligné une réelle volonté pédagogique de l'établis-

sement d'impliquer les élèves dans leur l'orientation post-bac en consacrant une heure hebdomadaire à cet effet.

Bien que le type d'établissement ne renvoie pas aux catégories lycéennes de Dubet (1991), on retrouve dans notre corpus quelques détails qui témoignent de l'élargissement de certaines spécificités des vrais et bons lycéens, à une plus grande partie de la population. La plus importante est le désir de ne se « fermer aucune porte » qui montre que cette particularité, des « vrais lycéens » touche aujourd'hui tous les bons élèves de toutes les catégories sociales. Cependant, il ne faut pas s'y tromper. Les objectifs de cet avenir ouvert ne sont pas les mêmes. Il est ici nécessaire de distinguer le luxe de ne pas choisir que permet la certitude, et la peur de choisir face à l'incertitude. Les CPGE recouvrent alors une fonction différente selon le sentiment qui domine. Une différence que l'on perçoit très bien dans le choix de « la » CPGE.

## 8.3 Le choix d'une CPGE

Les CPGE se divisent en filières, voies et établissements qui sont autant de risques que de certitudes selon que l'on est « khâgneux » ou « taupin », dans un établissement *undersubscribed* ou *oversubscribed.* Cela suggère donc d'avoir à la fois connaissance des filières, des voies et de leurs débouchés mais aussi des établissements et de ce qu'ils promettent ou permettent.

Bien que la majorité des aspirants s'inscrive en CPGE scientifique (52%) suivant ainsi les taux nationaux, chez les aspirants on retrouve toutefois plus de demande d'inscription en CPGE littéraire (25%) et un peu moins en CPGE économie et commerce (23%). Les vœux d'orientation des « aspirants » sont principalement tournés vers les CPGE des établissements les plus prestigieux de l'académie (62%). Cela ne signifie pas que tous seront admis. Car, comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, la compétition y est aussi plus importante qu'ailleurs. Particulièrement à Nantes où l'on trouve les établissements aux taux de recrutement hors académie le plus important. Le taux de « migration envisagée » (44%) des « aspirants » ne démontre pas une propension plus importante à la mobilité d'un type de famille par rapport à l'autre, mais un niveau d'aspiration plus élevée des enfants issus des familles homo-sup qui sont 19% à « tenter une Pa-

risienne » contre 8% dans le cas des familles homo-pop. Paris n'est en effet pas la destination la plus prisée, elle ne représente que 11% des demandes alors que Rennes en représente 20%. Au sein même des boursiers, ce sont aussi les enfants des catégories les plus favorisées qui sont les plus mobiles géographiquement.

Afin d'appréhender les enjeux inhérents aux différents choix que supposent les CPGE, nous adjoindrons aux précisions utilisées jusqu'à présent (type famille, Voie), l'échelon de la bourse, l'implantation de l'établissement et le type de lycée. Nous avons codé ces données de la façon suivante :

- implantation établissement : hors région d'habitation (HR + Paris si région parisienne) ; hors département, mais dans la région d'habitation (HD) ; département d'habitation (Dpt)
- type d'établissement[47] : *oversubscribed* (OS), niveau régional (R), niveau national (N) ; équilibré (EQ) ; *undersubscribed* : (US) ; non communiqué (nc)

Par exemple, un étudiant de famille homo-sup, boursier à l'échelon 4, en Lettres à Paris dans un établissement *oversubscribed* de niveau national, avec une bourse au mérite, sera codé : homo-sup, Lettres, HR.Paris, OSN.

Pour comprendre les enjeux stratégiques du choix de la voie et de l'établissement, plus particulièrement pour un boursier, il faut à la fois imaginer la complexité de la filière et sa forte hiérarchisation. Mais il faut aussi considérer la stratégie que sous-tendent l'ensemble de ces paramètres. Nous avons choisi de présenter le périple de Peter (hypergame, PC, HD, OSR) car il résume à lui seul la somme des considérations qu'un aspirant doit prendre en compte lorsqu'il présente son dossier à une CPGE :

> *Intw : Et donc condillac, c'était ton premier vœux ?*
>
> *Peter : oui, c'était mon premier vœu en sachant qu'à la base, je voulais aller en MPSI. Mais on va dire que j'ai un peu fait une erreur dans l'ordre de mes vœux, c'est à dire qu'il y a des problèmes avec l'internat et en fait on m'avait dit, enfin les profs, m'avaient dit que vu mon bulletin enfin vu mon dossier et vu que j'étais déjà boursier. J'avais appelé Condillac, j'avais demandé que*

47 Pour les établissements parisiens, nous ne disposions pas des éléments permettant de les inscrire dans une des catégories. Nous avons donc considéré *oversubscribed* ceux dont le taux d'intégration dans les plus grandes écoles étaient d'au moins 25% dans les cinq dernières années) et *undersubscribed* ceux qui ne proposent pas de seconde année

*si en tant que boursier à l'échelon 1, j'avais des chances d'avoir l'internat, et à Condillac, on m'avait répondu : "aucun souci, vous aurez l'internat c'est évident, en plus, vous habitez un peu loin". J'habite à 70 kilomètres. Donc, j'avais mis Condillac en maths avec internat en premier et ensuite, j'avais mis d'autres vœux à Angers, Caen. J'ai pas été pris à l'internat à Condillac. Y'a des gens qui n'étaient pas boursiers qui ont été pris, je ne sais pas comment ils font leur classement, mais, et donc résultat j'ai failli me retrouver à Lapierre, parce que ma mère m'a dit "Mets Lapierre, c'est plus près ».*

*Intw : A Mendes ?*

*Peter : Non même pas à Mendes, à Saint Maxime, un lycée privé cette fois-ci, donc dans une toute petite prépa, classe de douze, vraiment pour dire qu'il y a une prépa, et ma mère m'avait dit «bah Lapierre, ça m'arrange parce que y a tes grands-parents là-bas». J'aurais logé chez eux, pas besoin de payer un logement, etc. Et Sully, bah le problème c'est que si on mettait juste le vœux avec l'internat on était forcément pas pris parce que l'internat se choisissait après, ils étaient un peu... ils suivaient pas vraiment la procédure. Donc tous les gens avec internat ils les refusaient , ils prenaient que les gens sans internat pour après voir et attribuer. Donc à Sully, j'étais piégé. Et donc j'ai été accepté, forcément avec mon dossier, à Lapierre. Et donc là, bah ça a été terrible pour moi, parce que moi j'étais parti pour faire MPSI, j'étais parti pour faire prof de maths à Condillac, j'étais sûr d'être pris avec mon dossier, j'étais sûr d'être pris avec mon dossier social et c'était évident. Et cela devait être quelque chose comme mi-juin, où je vois sur Internet, et bah non je n'étais pas pris, j'étais sur liste d'attente, la liste d'attente,ça m'a fait comme une douche froide. J'ai fait des pieds et des mains, mon lycée, enfin mon proviseur, mon proviseur adjoint, mon CPE, ont fait des pieds et des mains pour que je puisse rentrer à Condillac. C'est-à-dire qu'il n'y avait plus de places en MPSI, euh mais j'avais demandé la PCSI en vœu "autre", et j'ai appris qu'il restait des places, enfin non, qu'il y avait des possibilités de désistements en PCSI et qu'il fallait que j'envoie une lettre de motivation à Condillac, au proviseur adjoint. Donc ça, a peu près dans la même période, c'était juste après le bac, y avait la deuxième place d'admission, la deuxième place, mes profs me disaient : "T'inquiètes pas tu vas passer". Deuxième place d'admission rien n'avait bougé. Je me disais mais c'est pas possible, je vais me retrouver à Lapierre. J'avais surtout pas envie d'aller à Lapierre, une vraie descente aux enfers. Parce que, j'avais plein d'amis qui allaient à Nantes, alors même si j'allais pas beaucoup pouvoir les voir, mais bon le week-end de temps en temps les voir pendant deux heures, c'est possible. Donc, je me disais, ce n'est pas possible, je vais me retrouver là-bas, donc, j'ai envoyé une lettre de motivation avec mon bulletin. Mes profs ont écrit une lettre, qui finalement n'a jamais servie, pour expliquer toutes les qualités que j'avais pour rentrer en prépa, pourquoi il serait bien de rentrer en prépa. Finalement, cette lettre, je ne l'ai pas envoyée j'en ai pas eu besoin, j'ai eu de la chance qu'il y ait eu un désistement à Condillac. Donc, j'en ai profité pour rentrer en PCSI, en sachant qu'entre-temps je m'étais inscrit à Sully, parce que là il restait des places en PCSI. Et en revenant de l'inscription à Sully, bah trois*

*semaines après le bac, en revenant à la maison, monsieur Janot qui nous appelle "si vous voulez y a une place à Condillac". Et donc j'ai sauté sur l'occas', j'ai pris tout de suite, j'avais une chambre, donc voilà tout s'est finalement arrangé*

*Intw : Alors y a quand même un truc qui est étonnant parce que tu finis ton bac avec 17/*

*Peter : J'ai eu 17,36 au bac*

*Intw : Ouais, et t'es sur liste d'attente, ça veut dire que tous les autres ont plus ?*

*Peter : Non, c'est pas que tous les autres ont plus, c'est que je n'ai pas été accepté à l'internat, et comme l'internat rentre en ligne de compte dans les vœux ... C'est à dire que les vœux avec internat ou sans internat sont différents, les résultats comme les vœux sans internat étaient plus bas que mon vœux à Lapierre qui était accepté. A partir du moment ou y a un vœux accepté, tous les autres sont annulés, et mon vœu sans internat n'ayant pas été accepté à Clemenceau, j'étais pris en MPSI sans internat, mais il a été annulé par Lapierre*

*Intw : Ah d'accord, donc en fait c'est tout un jeu de stratégie.*

*Peter : Ah bah oui !*

*Intw : Et ça tu l'avais pas ce jeu là ?*

*Peter : Bah, c'est à dire que mes profs me l'ont dit "vraiment fait attention, fais gaffe, fais gaffe". Et ma mère ne voulait pas vraiment me payer un logement sur Nantes, elle m'a dit "on sait pas si tu es boursier", parce que les réponses pour savoir si tu es boursier, arrivent très tard. Elles arrivent après le bac, après les admissions, elle m'a dit "si tu n'es pas boursier, te payer un logement sur Nantes, t'es bien gentil, on se sacrifiera s'il faut y a pas de soucis, mais si tu peux, rentre à l'internat quoi". Donc elle m'avait fait mettre d'abord Lapierre, surtout qu'elle était convaincue que je serais rentré avec internat. Je m'en étais préoccupé mais bon, j'appelle le lycée Condillac, ils me disent que je serai pris. Je le mets en premier, et puis à la limite les autres derrière on s'en fou, et bah en fait pas tant que ça ».*

Le cas de Peter reste très singulier, pour la majorité des jeunes interviewés, la procédure fut souvent plus simple. Mais il souligne la difficile articulation des visées, des contraintes économiques qui pèsent sur les conditions matérielles (hébergement, transport), et du dossier scolaire qui représente l'ultime passeport pour les CPGE. On retrouve donc très logiquement la fracture entre les visées instrumentales et expressives, toutes deux traversées par les contraintes et le dossier scolaire. Néanmoins, on perçoit très nettement que la motivation tient plus de l'intégration dans une CPGE oversubscri-

bed que de l'intérêt intellectuel pour une discipline. La logique instrumentaliste, qui prédomine nettement chez Peter, est fortement liée à la filière scientifique qui propose sept voies en première année dont trois intégrant la physique. Nous verrons par la suite que les différentes visées vues plus haut (expressive, instrumentale, réflexive) sont tout aussi notable dans le choix de la CPGE.

L'orientation en CPGE, peut à juste titre être considérée comme utilitariste, puisqu'il s'agit de « s'armer pour l'avenir » (van Zanten, 2009a). Partant de ce postulat, l'instrumentalisme serait dans tous les cas prépondérant et reléguerait les deux autres visées au second plan. Or ce n'est pas toujours le cas. Il y a bien un instrumentalisme mais son degré varie d'un étudiant à l'autre au moment du choix de la CPGE. Aussi, dans les analyses qui suivent, nous emprunterons la notion d'instrumentalisme pour évoquer un niveau de stratégie, au sens de la rentabilité des choix scolaires pour les concours. Les deux autres visées conserveront leur définition (expressive : bien-être, plaisir ; reflexive : intérêt et éclairage intellectuels).

### 8.3.1 Vouloir partir

La visée instrumentale est sans doute la mieux incarnée par ceux qui ont choisi de « tenter une Parisienne ». Pour les cinq concernés sur les neuf hors région, l'instrumentalisme l'emporte sur le reste. Et quand les conditions matérielles d'existence sont mentionnées, elles n'arrivent qu'au second plan :

> *« Alors mon choix de prépa, j'ai vraiment voulu viser haut dès le départ hein. Parce qu' en fait j'ai connu la prépa même par un reportage sur la Ferronnerie en fait à la télé. C'est vraiment cet aspect-là qui m'intéressait, vraiment une grande école ou je savais qu'on allait recruter, vraiment les meilleurs quoi, et euh, on allait pouvoir bien avancer dans un type de classe comme ça. [...]Et alors j'ai été pris dans une prépa, une prépa dans les meilleures, c'est Alexandre Emma. Euh voilà, donc alors... Au niveau de mes choix, y'a eu aussi l'internat qu'j'ai pris en compte, A Paris j'ai pris que des prépa avec internat »* (Julien, hypergame, MP, HR.Paris, OS)

L'instrumentalisme n'est pas l'apanage d'une catégorie de famille mais plutôt d'une catégorie d'élèves : ceux qui inscrivent la CPGE dans un projet dépassant l'avenir ouvert. Or ceux qui ont tenté les établissements parisiens, ont en commun d'être déjà engagés dans un projet, la CPGE n'en étant qu'une étape. Cela révèle un niveau de planification sco-

laire qui n'est jamais très loin du systématisme des possibilistes de Mercure (1995). Bastien (homo-pop, Cachan Droit, HR.Paris, OS) veut devenir directeur d'hôpital. Après s'être renseigné, il vise l'admissibilité à l'ENS Cachan et a donc cherché une CPGE qui l'y préparerait spécifiquement :

> *« Pourquoi à de Brétignolles ? Euh là, bon y'a un, le statut, le fait que de Brétignolles soit probablement la meilleure prépa, ça a joué. Je pense un petit peu me disant que on allait avoir une qualité d'enseignement qu'on aurait peut-être pas ailleurs. Sinon j'avais pensé à Nantes mais comme c'était une prépa assez récente, je savais, je connaissais pas leurs résultats au concours donc euh... […] Enfin moi, mon objectif ce serait de passer le concours pour devenir directeur d'hôpital, et le fait d'avoir une admissibilité à l'ENS, c'est un plus pour passer le concours, en plus j'ai vu le concours des épreuves, il est très proche du concours d'entrée à l'ENS ».*

C'est aussi le cas de Marie (hypogame, Chartes, HR.Paris, OS) qui suite à son stage de 3e a décidé de devenir archiviste et a défini son parcours à partir de ce projet, orientant dès le lycée son action à dessein comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Pour Bastien et Marie, le choix définitif de la CPGE repose sur une grande hétérogénéité d'avis. Enseignants, conseillers d'orientation, pairs, parents dans une certaine mesure, ainsi que beaucoup de recherches personnelles sur Internet (forums, sites des établissements, presse, etc.) leur ont permis de faire un choix précis et rationnel, parce qu'ils étaient inscrits dans une projection plus précise que celle de ne pas à avoir à choisir tout en gardant l'avenir ouvert.

D'autres comme Romain (homo pop, Lettres, HR.Paris, NC) ont tenté une parisienne pour des raisons tout à fait différentes. Le choix n'en reste pas moins stratégique au regard de l'objectif : « J*e voulais m'éloigner en fait, pour avoir la bourse exprès. Mais j'avais aussi Lille, Bordeaux enfin, c'était vraiment pour pas quitter Laval mais presque la Mayenne. C'était ouais... Partir ouais... Voir autre chose, et pis comme je profite du train gratuit, enfin je pouvais revenir facilement, enfin y'a pas de problème de transport quoi. [...].. Et pis même le Mans, ça me tentait pas, j'avais besoin de partir plus loin, et pis y à vraiment le fait que ce soit proche de Paris, tu peux sortir le week-end enfin... ».* Les BCS deviennent alors l'objet de l'émancipation et la possibilité *in fine* de fuir les petites villes pour se rapprocher des grandes métropoles. Ici, c'est la destination qui l'emporte sur le choix de la CPGE. Mais ce n'est pas toujours le cas.

Il est aussi des fois où la destination se confond avec l'utilitarisme, malgré certaines réti-

cences à se lancer dans « l'aventure parisienne ». Car, l'autocensure ne se limite pas au choix de la filière. Au moment des vœux, elle continue à peser de tout son poids. À ce moment-là, le discours des enseignants libère les plus indécis des meilleurs élèves de leur inhibition et de leurs fausses représentations : *« J'avais pensé à Paris, car j'aimais bien Paris, pour y être allé un peu. Mais en même temps j'avais peur de la mauvaise émulation à Paris. Et puis je ne pensais pas forcément avoir mes chances, et tant qu'à aller à Paris, autant demander une bonne prépa.* […] *Du coup, elle* [une enseignante] *m'a dit : « Non, mais Léo, vous avez un bon dossier... vous ne perdez rien à demander ».* (Lucas, hypogame, Lettres, HR.Paris, OS).

### 8.3.2 Vouloir partir mais devoir rester

Certains auraient voulu partir, mais n'ont pas pu. Pour Thibaut (homo-pop, 2, Lettres BL, HR, US), c'est la spécificité de la voie qui limitait le choix. Alors qu'il aspirait à intégrer une « grande parisienne » ou au minimum une « grande régionale », rien ne se passa comme il le pensait. En effet, son manque de connaissances du système de recrutement et du niveau de sélection l'a poussé vers des aspirations plus « rêvées » que réalistes :

> *« Le Havre ça a été un peu par défaut, à l'origine. Bah en fait je ne connaissais pas trop les prépas, je savais pas trop le niveau qu'elles demandaient, donc du coup, j'ai demandé des prépas parisiennes, ensuite prépa à Nantes et je me suis dit, de toute façon, si je ne suis pas pris sur Paris, ça va être bon je serai pris sur Nantes, et en fait j'ai été refusé du coup, et donc Nantes j'étais sur la liste d'attente, j'avais pas mis le Havre à l'origine, j'étais sur liste d'attente jusqu'au 15 juillet ,15 juillet, je vois que je suis toujours sur la liste d'attente sur la liste de Nantes, donc là je me suis dit " il faut peut-être que je fasse autrement". […] Donc là j'ai vite fait de taper prépa, voir ce qui restait. Et en fait il restait la prépa du havre, donc du coup j'ai vu ça, et après quand j'ai vu que j'étais encore sur la liste d'attente sur Angers, euh sur Nantes, je me suis dit : "bon allez je vais tenter". Ma mère a appelé, et ils ont dit "bah c'est bon, est ce que vous voulez nous envoyer un dossier avec une lettre de motivation ?". Et donc du coup, on regarde et donc du coup j'ai eu la réponse une semaine avant de rentrer que j'allais sur le Havre. »*

Connaître le système ne préserve pas des mauvaises surprises. Goulven (homo-sup, PC, Dpt, OSR) est fils et petit-fils de préparationnaire. Sa familiarité avec l'univers des CPGE ne l'a pas empêché de surestimer son dossier qu'il présentait à l'un des plus

prestigieux établissements de France. Au contraire, c'est cette familiarité qui l'a conduit à un excès de confiance, même s'il finit par justifier ce refus au motif d'un dossier incomplet : « *Je me suis renseigné autour de moi et ce qui m'aurait bien planté c'est d'abord que j'avais des notes bien en dessous de ce qu'ils exigeaient et que j'avais pas du tout recopié mes bulletins de seconde, première parce qu'il me manquait des informations sur les bulletins. En fait ils demandaient la note maximale, la note minimale et tout ça ça ne figurait pas sur mon bulletin donc j'ai laissé pleins de trous libres et je pense que ça a joué sur la décision ».* À défaut d'intégrer la meilleure nationale, il choisit la meilleure régionale. Lorsque, par provocation, nous lui demandons pourquoi il n'a pas choisi la CPGE (*undersubcribed*) à côté de chez lui, sa réponse révèle clairement l'instrumentalisme que lui permet sa grande familiarité avec les CPGE dont il a hérité. A partir de taux d'intégration, il établit une forme de « filiation anticipée » entre CPGE et école : *« Ah ouais c'est plus près de chez moi, mais après faut regarder un peu ce que permet de faire chacune des prépas ! Parce que si on regarde Sana, y a pas beaucoup d'élèves à partir de Sana qui vont aller à l'école Centrale de Nantes. On fait pas Polytechnique en sortant de Sana.* […] *Y'a un classement des prépas, et beaucoup de jeunes qui vont en prépa regardent attentivement pour choisir où ils vont envoyer leurs dossier et euh Sana... bah euh y'a certainement une très bonne ambiance mais il n'y a pas de résultats exceptionnels ».*

Partir ne sous-entend pas nécessairement d'instrumentalisme. Ce peut être aussi par nécessité ou par défaut et *de facto* beaucoup moins stratégique. Pour Marin (homo-sup, Lettres, HR, US) qui vient de Mayotte, la question du départ s'est imposée puisqu'il n'existe pas de CPGE sur l'île. Quant au choix de Nantes, c'est parce qu'il y a de la famille. Enfin pour le reste comme il le dit : « *j'ai pas vraiment choisi en fait, j'avais demandé des prépas comme Condillac et Guillot, plus prestigieuses mais que j'ai pas obtenues ».* Si Marin n'a pas été accepté dans les établissements *oversubscribed*, malgré sa mention très bien au bac dont témoigne la bourse au mérite, c'est selon lui à cause de la différence de niveau scolaire entre Mayotte et la métropole : *« On a un défaut de niveau scolaire, même si j'ai eu une mention très bien, ici j'aurais eu une mention bien. Je n'aurais pas été pris en prépa si j'avais été dans un lycée ici car là-bas, on est surnoté. Le niveau est tellement faible, il y a beaucoup d'illettrisme à Mayotte que le niveau est assez faible... et quand les professeurs ont des personnes qui y arrivent un peu ils surnotent ».*

Souhaité ou obligé, le départ n'est pas une distance qui sépare l'enfant du foyer familial mais une rupture dans sa vie : la décohabitation. Nous verrons dans les chapitres suivants que celle-ci renvoie au passage d'un état à un autre : ni enfant, ni adulte, mi-enfant, mi-adulte.

### 8.3.3 Vouloir rester

Les plus nombreux de notre échantillon sont les « locaux », ceux qui n'ont pas voulu partir et ne sont pas partis, tout du moins hors de la région. D'ailleurs, même à l'intérieur de la région, le départ n'est pas une évidence. Xinh (homo-pop, STG, HD, US) qui a bénéficié du dispositif BRIO en terminale, est contrainte bien malgré elle, de quitter le giron familial. En effet, la voie spécifique qu'elle a choisie n'existe pas plus près (80km) :

> *Xinh : « C'est parce que je suis en STG et qu'il y en a que environ une trentaine sur le territoire français, c'est pour ça que j'avais pas vraiment le choix de choisir une prépa. Et euh c'était celle qui était la plus près.*
>
> *Intw : D'accord et tu voulais pas partir loin?*
>
> *Xinh : Non*
>
> *Intw : Pourquoi?*
>
> *Xinh : Peut-être que j'avais peur du changement et finalement je me plais à Angers.*

Les contraintes économiques inhibent aussi très clairement les aspirations. Tous les vœux de Violaine (homo-sup, PC, HD, US) sont concentrés dans la région et dans les deux départements limitrophes. L'idée de tenter une CPGE parisienne ne semble pas l'avoir effleurée : *« J'sais pas je me suis pas posé la question, puis après ça fait beaucoup de train, ça fait beaucoup de transports, pour rentrer tous les week-ends ».* Mais la visée expressive est souvent la plus importante dans le choix de rester. Morgane (hypo-game, Lettres, Dpt, US) a suivi les conseils de sa mère qui ne considère pas l'avenir en matière de possibles mais en qualité de vie et les études comme un épanouissement et pas comme un plan de carrière :

> *« Bah en fait euh oui, en fait au début moi j'pensais prendre Condillac ou Castel parce que y a eu des échos comme quoi c'était une meilleure formation, encore plus intense et tout. J'me disais pourquoi pas encore plus*

*de connaissances mais ma mère m'a dit « oui mais bon, ça risque de... Faut faire attention parce que si tu peux pas rentrer tous les week-ends, pour le moral c'est pas forcément génial ». [...] Finalement je me suis décidée pour celui-là parce que bon j'me suis dit que ça allait être plus pratique c'est plus prêt et puis c'est qu'une réputation c'est idiot et effectivement c'est idiot parce qu'au moins on est content de nos études et on a pas l'ambiance compétition et donc voilà, j'ai choisi Sully. Mais de toute façon Sully n' a pas la deuxième année donc si je veux faire la deuxième année faudra que j'aille à Nantes ou a Castel ».*

Sans être un choix, ne pas partir ne veut pas dire qu'est abandonnée toute forme de rationalité dans les choix. Ce sont les priorités qui changent. Il peut y être davantage question de contraintes que de grandes ambitions, sans que les secondes disparaissent totalement sous les premières, comme pour Pierrick (hypogame, Éco., Dept, OSR)

*Intw : Et alors pourquoi Condillac?*

*Pierrick : Parce que c'était une prépa nantaise pas loin, assez bien classée on va dire, au niveau national, elle doit être dans les vingtièmes, ça laisse pas mal d'opportunités. Et puis une ambiance assez bonne, quand je l'ai visité, elle paraissait sympa. Et puis si, si, c'était mon choix numéro un, de toute façon ».*

Les visées peuvent aussi être plus expressives qu'instrumentales et considérer à l'instar du « bon » lycéen de Dubet (1991) que la vie ne se limite pas à l'école :

*Intw : Ça t'a jamais tenté ces grands lycées, ces grandes prépas?*

*Manuel : Non,non parce que ça rejoint un petit peu avec mon idée d'équilibre. Finalement, je sais pas si on peut dire, un certain confort, parce que, peut-être peut-être que je pourrai, mais ça demanderait un sacrifice, ça demanderait beaucoup de travail euh toujours. Par exemple j'pourrais sans doute faire deux heures de sport le dimanche matin, j'sais pas footing, vélo ou n'importe quoi mais euh... et puis ça repartirait, mais ça serait vraiment que bosser ».* (Manuel, homo-sup, PC, SR)

Si « partir » révèle une visée plus ou moins instrumentale, « rester » relève de la contrainte plus que du choix. Mais « partir » peut être une contrainte au même titre que « rester » peut être un choix. Dans tous les cas, il s'agit pour chacune de trouver la CPGE la plus adaptée à ses priorités. On peut distinguer trois profils. Tout d'abord, ceux qui voulaient partir et qui sont partis et ceux qui voulaient, mais qui n'ont pas pu. Ils ne forment qu'un groupe où le choix, même limité, reste rationnel. La visée instrumentale suit alors une expérience lycéenne déjà fortement instrumentalisée. Leurs vœux in-

tègrent l'échec possible, une sorte de plan B somme toute plus réaliste. La maîtrise du temps continue à être une condition s*ine qua non* de la réussite. À l'inverse, ceux qui font le choix de rester sont davantage tournés vers la dimension expressive et cherchent à ne pas se soumettre à un emploi du temps trop lourd. Dit autrement, ils ne souhaitent pas sacrifier leur bien-être (temps de loisirs, temps scolaire) sur l'autel de l'instrumentalisme. Enfin, une troisième catégorie qui se refuse à partir pour des raisons plus économiques. Ces deux derniers types sont très difficilement dissociables tant les justifications se mêlent aux motivations quand il s'agit d'expliquer les choix.

Daverne et Dutercq (2013) expliquent la désaffection des jeunes provinciaux pour les meilleures CPGE parisiennes par des choix qui intègrent le discours des enseignants et leurs propres craintes de l'univers des CPGE parisiennes, basées sur les idées reçues véhiculées dans les médias et largement relayées par les pairs. Si nous n'avons pas systématiquement repéré cette crainte dans les discours sur les CPGE, nous avons cependant relevé, comme les auteurs, une certaine envie des jeunes interviewés de « maximiser leurs chances de réussite » en choisissant un établissement qui soit à la portée de leur niveau scolaire et qui implique un niveau de contraintes (économiques ou temporelles) acceptable. Nous avons aussi rencontré des jeunes dont le capital informationnel semblait être limité à l'ouverture de l'avenir et l'avenir limité à la CPGE locale.

Il semblerait donc que le choix s'effectue au cœur d'une triangulation où s'opposent instrumentalisme, contraintes et scolarité antérieure : l'instrumentalisme incarnant visiblement le niveau de maîtrise temporelle le plus important et s'opposant à la contrainte, la scolarité antérieure étant le sommet de ce triangle à partir duquel se définit le champ des possibles.

### *8.3.4 La spécificité des présup'*

Nous avons volontairement exclu de cette première analyse les étudiants de Classe préparatoire aux études supérieures[48] (CPES) pour leur particularité. En effet, bien qu'ils

48 L'objectif principal de la CPES est de « préparer des bacheliers méritants issus de milieux modestes à envisager et entreprendre avec les meilleures chances de réussite des études supérieures longues et exigeantes (dont les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, mais pas nécessairement) ». La CPES

apparaissent comme des aspirants dans l'enquête par questionnaire, leur trajectoire est tout à fait singulière du fait même de sa temporalité et des transformations rapides qu'induit la CPES. Tous les élèves de CPES ou presque sont des « déchus de CPGE ». Tous ont intégré la CPES à son lancement (2009) parce qu'ils avaient fait une demande de CPGE dans l'établissement qui avait été rejetée ou parce qu'un conseiller d'orientation ou un proviseur leur avait proposé de monter un dossier.

Julia (homo-pop, CPES+ENSA) témoigne sans vergogne de son arrivée en CPES :

> « *J'ai été prise c't'année en Présup euh en fait j'y suis rentrée, c'etait pas vraiment par critère social. C'était surtout parce que je voulais enfin j'étais pas trop au courant sur toute la politique qu'il y avait sur le fait de prendre des boursiers, enfin d'aider les milieux plus défavorisés, c'est comme ca qu'ils appellent ça. C'est surtout que je n'avais pas le niveau pour rentrer en Hypokhâgne, et je voulais y rentrer et enfin on m'a renseigné sur ca, alors je voulais le faire, mais euh mais euh c'était vraiment, c'était par rapport à mon niveau que je voulais rentrer enfin que j'voulais m'améliorer ».*

On retrouve naturellement chez ces étudiants les mêmes disparités que chez les préparationnaires : la hantise de la fac, le désir d'études sélectives et d'avenir ouvert, mais avec cependant des connaissances plus souvent limitées de l'enseignement supérieur. Certains comme Jérôme (homo-pop, CPES+BCPST) sont arrivés après un refus mais avec un projet ambitieux : *« J'aime beaucoup la bio et j'ai pensé faire ingénieur dans l'agronomie et BCPST c'est la voie royale qui m'ouvrirait toutes les porte ».*

La CPES s'entend et se revendique comme une période d'acculturation au cours de laquelle il s'agit de « gagner en connaissances académiques, en efficacité et en rigueur du travail, en culture générale, en confiance en soi et en aisance, tant à l'écrit qu'à l'oral, en connaissance du système de l'enseignement supérieur et du monde professionnel » (plaquette de présentation de la CPES de Nantes). Les étudiants constituent donc un groupe à part dans le traitement du processus d'acculturation, ils

---

accueille, sur sélection, des bacheliers issus d'une terminale générale (L, ES ou S) ; de tout Lycée de l'Académie de Nantes ou des académies voisines ; boursiers de l'enseignement secondaire ou futurs boursiers de l'enseignement supérieur (quel que soit le taux) ;ayant un bon potentiel de progrès, l'envie de réussir en travaillant à un rythme soutenu, et une certaine curiosité intellectuelle. Il est nécessaire que les candidats aient des résultats convenables, mais les critères de motivation et de potentiel seront de toute première importance ».

[site internet : https://sites.google.com/site/cpesclemenceau/home, consulté le 12 janvier 2014]

seront toutefois intégrés au même titre que les étudiants dans les analyses mais nous préciserons leur parcours de CPES.

## Conclusion de la deuxième partie

Les boursiers de CPGE comme les autres boursiers sont donc bien loin d'être une population homogène et peu d'entre eux peuvent se prévaloir de la figure du boursier « hoggartien ». L'analyse montre qu'au sein de notre échantillon existe une part non négligeable d'élèves préparés aux CPGE et une autre faite d'élèves qui bien que conduits à devenir de bons élèves sont beaucoup moins préparés aux filières d'excellence.

Leur socialisation semble pourtant tous les avoir inscrits dans une perspective à long terme, celle des dispositions scolaires (intérêt intellectuel, rigueur scolaire). Pour autant, leur représentation de l'avenir ne semble pas toujours satisfaire aux nécessités d'une planification systématique. S'ils sont aussi tous dans une perspective de conquête, certains sont limités au syndrome contemporain de l'avenir ouvert. L'ambition d'intégrer une formation non spécialisée, diversifiée, qui offre l'avantage de poursuivre des études supérieures prestigieuses sans définition préalable d'une carrière professionnelle et sans engagement définitif, rend tout à la fois compte de la volonté de ne pas choisir et de la difficulté à choisir. Pour ceux dont la planification semble plus systématique, on relève un sentiment dominant de maîtrise du temps et de l'avenir ainsi que des aspirations plus effectives que « rêvées ». Pour les autres, ceux qui aspirent à un avenir meilleur sans savoir ce qu'il faut réellement faire et à quel moment, la planification est toute relative. L'avenir leur paraît maîtrisable, mais il s'y mêle une forme d'insécurité et un manque de capital informationnel qui rend toute anticipation plus difficile.

On peut dès lors distinguer trois catégories, les boursiers qui se pourvoient de précautions face à l'avenir incertain, ceux qui se pourvoient en projections détaillées et imbriquées qui organisent leur vie eu une troisième qui combine différentes caractéristiques des deux autres.

Pour les premiers, ceux qui n'avaient pas vraiment envisagé une CPGE, la réussite scolaire liée à un travail quotidien important qui traduit la visée d'un résultat ultérieur (le travail comme comme conquête quotidienne), est un moyen de ne pas se projeter et de

suivre la voie que l'institution trace pour eux. Elle assure par ailleurs l'ouverture de l'avenir et retarde le moment du choix. Leur scolarité les rapproche des bons lycéens de Dubet (1991) qui n'ont ni la certitude du succès, ni celle de l'avenir, n'a pas ou peu de projet et ne sacrifient pas tout à leur scolarité pour conserver une vie juvénile. Ils s'en éloignent cependant par leurs origines scolaire et sociale. Aucun d'entre eux n'était scolarisé dans un « donjon ». Ils sont surtout issus de familles homogames populaires ou hypergames qui ne sont que peu impliquées dans le temps parental éducatif, mais restent mobilisées sur la réussite scolaire sans l'organiser. On trouve aussi dans cette catégorie les familles déclassées et les familles migrantes. Bien que tous soient de bons élèves, ils sont plus proches du boursier « hoggartien » que du « bon » lycéen. Ils n'ont pas de réelle stratégie après le lycée mais plutôt une aspiration effective à la poursuite d'études longues qui soient, dans la mesure du possible, sélectives mais pas trop éloignées de chez eux.

Pour les seconds, la CPGE s'inscrit dans une planification assez précise à laquelle la famille et l'institution participent activement. Les parents sont très impliqués dans le temps parental éducatif qui semble total tant il intègre tous les temps sociaux de l'enfance (temps scolaire, semi-scolaire, temps libre, temps parental). Cette catégorie n'a pas grand-chose des caractéristiques sociales des vrais lycéens, si ce n'est pour certains un héritage un peu plus ancien, mais ils en restent très proches en ce qu'ils montrent une grande maîtrise du temps et des loisirs orientés vers les activités investissement. Même si certains sont issus de familles homogames supérieures, ce ne sont pas des héritiers attendu que les familles sont plus dans une mobilité sociale que dans une reproduction sociale et lorsqu'il existe un héritage intergénérationnel, ce n'est que d'un côté de la famille. Les autres sont issus de familles hypogames qui sont aussi dans une mobilité sociale ascendante intergénérationnelle. Aussi, s'il est un héritage à mentionner pour les jeunes de cette catégorie, c'est surtout du transfuge de classe. Ces derniers sont aussi parmi ceux qui souhaitent le plus souvent « partir » pour des raisons instrumentales.

Entre ces deux opposés, on trouve une catégorie hybride, constituée de jeunes souvent issus de familles hétérogames en ascension dont l'implication des parents dans le temps parental éducatif se situe plus au niveau scolaire (gestion des devoirs, rigueur dans le travail). Dans cette catégorie, loisirs et scolarité répondent très souvent à une logique d'intérêt intellectuel. Ils correspondent en tout point à la catégorie hybride des bons

élèves de Daverne et Dutercq (2013) pour qui « la curiosité intellectuelle se conjugue avec une parfaite compréhension et une bonne maîtrise des parcours d'excellence.

# Troisième partie : Le temps des CPGE à l'aune des boursiers

# 9 Le temps des boursiers de CPGE

Notre recherche repose sur l'hypothèse d'un écart de culture temporelle entre celle des boursiers et celle de la CPGE. Avant de préciser la nature de cet écart dans chacune des trois filières des classes préparatoires aux grandes écoles (sciences, économie, lettres), nous présenterons les fondement du temps d'un point de vue plus global qui nous permettra de distinguer les notions de milieu temporel et de culture temporelle.

## 9.1 Les CPGE, un milieu temporel

Le temps est au cœur du système des CPGE. Comme nous l'avons déjà dit, les étudiants de CPGE sont de loin ceux qui consacrent le plus de temps au travail que nécessitent leurs études avec 58h de travail hebdomadaire -dont 24 heures de travail personnel - contre 47h en Santé ou 28h en sciences humaines (OVE, 2006). Leur semaine est organisée entre les cours, les colles (interrogations orales), les devoirs sur table ou maison, qui se cumulent aux révisions nécessaires pour assimiler les enseignements. La charge de travail très importante nécessite d'organiser son temps, de faire preuve d'une réelle discipline temporelle (agenda, révisions ritualisées, emploi du temps efficient, etc.), de renoncer à certaines activités. Ce sont, de ce point de vue, indiscutablement les champions de l'investissement scolaire (Lahire, 2003).

### *9.1.1 Le temps en CPGE*

Le discours institutionnel vise dès l'accueil « à imposer comme norme un certain usage, qu'on pourrait qualifier d'intensif, du temps, comprenant une concentration exclusive sur le travail scolaire. Que ce soit explicitement ou implicitement, les réunions rappellent ainsi constamment que le temps ne doit pas être perdu et la moindre minute peut compter » (Darmon, 2013, p. 38). On comprend alors que le passage du lycée à l'enseigne-

ment supérieur puisse être vécu comme un moment de crise, même si l'encadrement pédagogique est maintenu (une semaine relativement chargée en cours, une assiduité obligatoire, des enseignants fixes, un contrôle des connaissances régulier et fréquent, un programme de connaissances balisé).

On retrouve dans le discours des étudiants interrogés lors de notre première enquête ce décalage entre la classe terminale et la CPGE. Le niveau d'exigence dans le travail et dans les résultats amène certains d'entre eux à fournir, pour la première fois, des efforts importants. Une grande partie des préparationnaires étaient des élèves « moyens » ou « bons » en classe de terminale, sans pour autant travailler chez eux. Pour Franck (établissement SR), il s'agit d' *« une ambiance où on a tout le temps du boulot, ça change du lycée ».* Sabine avoue être *« obligée de travailler pendant au moins trois heures le soir : le rythme est très soutenu par rapport au lycée et on est obligé de travailler car derrière, il y a les profs qui nous poussent à travailler, et puis il y a les colles, les devoirs ».* Pour Arnaud (établissement SR), « *la variation entre la terminale et la première année du moins n'était pas si flagrante que ça, car je bossais 2h par soir en terminale et je passais 2h30 en prépa par soir ».*

La quantité de travail à fournir est évidemment reliée au rythme des enseignements. Ce que résume très bien Célian (établissement OS) : « *sans exagérer, on peut dire que le programme du bac en terminale S, ça doit faire à peu près un mois de prépa* ». La masse de connaissances à assimiler est tellement importante qu'il faut aller très vite, comme le rappelle Louis : *« ça fait sourire quand on entend les autres qui disent : « on a mis deux ans pour comprendre ce qu'étaient le binaire et l'hexadécimal et là, on l'a vu en deux heures* » et Paula (établissement US): *« les cours c'est une cadence infernale, c'est très rapide, on a beaucoup de choses à faire chez nous ».* Certains se plaignent d'ailleurs de la rapidité des enseignements, surtout dans les CPGE de proximité, en raison de difficultés de compréhension et d'une impossibilité à revenir sur les contenus non acquis. Darmon note que cette « pression temporelle », bien que généralisée à l'ensemble des CPGE et des élèves, varie cependant en fonction de ce que perçoivent les enseignants des dispositions des élèves, ainsi qu'en fonction des matières. Les enseignants des « petites matières » semblent accentuer plus encore ce « travail de l'empressement » qui vise à maintenir pression et rythme. Cela s'explique en partie par la nécessaire acculturation. Selon Daverne et Dutercq (2013), « acculturer les étudiants aux normes des CPGE suppose la prise en compte de l'hétérogénéité interne de chaque

classe, renvoyant à la variété des profils des étudiants mais aussi à la diversité des connaissances nécessaires à la préparation des différents concours » (p. 148). On comprend aisément que l'écart entre les cultures doublé d'une hétérogénéité des cultures rend la tâche plus ardue pour les enseignants.

Afin de tenir cette pression temporelle, il est indispensable pour les élèves de s'organiser, comme le soulignent par exemple Pierre (établissement US): « *il faut savoir être organisé (...) se fixer des limites (...) gérer les matières (...) physique, maths, chimie, anglais, français ».* De même, Arnaud (établissement SR), qui avait peu perçu la différence entre la quantité de travail exigé en terminale et en première année de CPGE, s'est rendu compte qu'il devait modifier ses méthodes de travail : « *j'en avais déjà pris conscience en milieu de première année, qu'il fallait que j'arrête d'apprendre tout par cœur, je comprenais certaines choses mais il y avait certaines formules mathématiques que j'appliquais bêtement sans comprendre pourquoi... Là je vois que cette année, ce n'est pas du tout comme ça qu'il faut penser car sinon, on est sûr de se planter ».*

Dans le discours des préparationnaires, le temps est aussi référé à autrui. Frédéric (établissement SR) nous dit en parlant d'une autre élève ce qui semble pour lui représenter l'efficience temporelle *: « il y a une fille dans ma classe qui est major dans ma classe, je pense qu'elle va rentrer à l'École Polytechnique ou une des meilleures. Elle, son secret, c'est d'être hyper efficace dans ce qu'elle fait. Elle ne bosse pas jusqu'à 3h du mat tous les jours, elle doit se coucher à 10h mais quand elle bosse, elle bosse, c'est efficace et elle sait vraiment bien s'organiser ».*

Si de manière générale, les préparationnaires sont enjoints à se mettre au travail et semblent prendre conscience de la nécessité de s'investir efficacement, cette mise au travail n'en reste pas moins corrélée à leur niveau d'anticipation. C'est ce que met très bien en avant le discours qui concerne l'anticipation et l'organisation du travail. Certains, bien informés de ce qui les attend en CPGE, travaillent avec acharnement dès le début. Il s'agit pour l'essentiel d'étudiants préparés dans leur famille ou dans leur lycée d'origine à l'univers des CPGE, à l'image d'Alicia (établissement OS) : *« ce qui a été une force pour moi au début, c'est d'avoir été très préparée, je pense que c'est important quand tu entres en prépa d'être bien préparée à ce qui t'attend, savoir que c'est sûr, c'est du boulot et qu'il faut s'y mettre dès le premier jour, (...) que oui, on sera sous pression mais que c'est normal, accepter cette pression ».* La grande majorité des étudiants prend conscience de la nécessité de travailler entre les vacances d'automne et

celles de fin d'année. C'est à ce moment qu'ils changent leurs méthodes de travail et adoptent une meilleure organisation. L'effet de l'établissement fréquenté antérieurement joue ici un rôle prépondérant : les étudiants qui proviennent de lycées réputés savent qu'ils doivent travailler plus et différemment, même s'ils ont besoin de temps pour trouver leurs propres méthodes et organisation : « *il faut trouver le moment de la soirée où on sera optimal pour faire le plus de travail en le moins de temps possible et pas passer 4 heures à réviser une colle, ce qui m'arrivait régulièrement l'année dernière... une fois qu'on est bien organisé, qu'on a les bonnes méthodes de travail, c'est plus simple... Les bonnes méthodes de travail avec l'organisation qui va avec, je les ai bien acquises en décembre dernier : du coup, c'est un peu tard pour remonter »* (Célian, *établissement OS*). On peut parler d'une expériencialité temporelle, c'est-à dire une expérience du temps mise à profit dans cet espace de socialisation secondaire. Ces élèves semblent préparés à la maîtrise du temps scolaire. Quant aux étudiants scolarisés antérieurement dans un lycée de proximité, ils ont besoin de plus de temps pour se mettre au travail et apprendre à s'investir efficacement, ainsi que le soulignent Antonio et Sabine : « *j'ai accumulé un retard pendant la première année et pendant la seconde, et que maintenant il faut combler en 5/2*[49]*, pas facile donc »* (Antonio, établissement US) ou encore : *« Je n'ai appris à bosser qu'en prépa, on perd du temps en début d'année de prépa à apprendre à bosser alors qu'il y en a qui savent déjà bosser... savoir bosser c'est être efficace dans son travail, être méthodique, apprendre son cours, ensuite faire les exos... Apprendre à être efficace »* (Sabine, *établissement SR)*

Cette efficacité (temporelle) s'impose dans le discours comme une compétence *sine qua non* de la réussite en CPGE. Au point que parfois, tout semble être articulé et devoir s'articuler au travail scolaire. Les étudiants n'hésitent pas à bannir toutes formes de tentations (internet, multimédia, vidéo, etc.) : « *J'ai pas internet, enfin j'aurais pu l'avoir mais je l'ai pas demandé justement parce que je me suis dit, pas trop de tentations. J'ai pas la télé, j'ai juste un bureau et puis des cahiers pour travailler (...) sans radio des fois c'est vrai que j'arrive le week-end, j'étais pas au courant de ce qui s'était passé dans la semaine* » (Pierre, établissement US)

Le mode d'hébergement est aussi soumis à cette forme d'ascétisme, où se mêlent

49 5/2 : terme indigène pour designer une deuxième seconde année.

renoncement et efficience. L'internat constitue tout à la fois un « apport scolaire », « un refuge » et une maximisation du temps de travail (et de sommeil). Ainsi, Céline tire pleinement profit de l'internat, pour elle c'est une « ambiance » plus sereine qu'au domicile parental. A défaut d'internat, la proximité entre le logement et les cours permet de gagner un temps (si) précieux pour travailler ou dormir. Les étudiants qui louent un appartement (ou une chambre) optent souvent pour l'internat externé qui permet de dormir chez soi mais de manger au self de l'établissement. Ce qui permet d'économiser le temps de préparation des repas.

La CPGE implique un investissement tel qu'il semble parfois se faire au détriment de tout le reste. Le travail de l'empressement agit sur la dimension biologique de la vie. Et si, la semaine comme le week-end, beaucoup sont vigilants à l'heure du coucher afin de ne pas accumuler de retard et d'être « opérationnel » en cours, d'autres souffrent d'insomnies ou réduisent leur temps de sommeil pour travailler plus. Les étudiants qui, pour une grande majorité d'entre eux, avaient des activités extrascolaires (sportives ou artistiques) intenses avant leur entrée en CPGE, s'en sont massivement désengagés. Ils justifient la réduction ou l'arrêt de leurs activités par le manque de temps. Quand ils pratiquent un sport, ils limitent les sports collectifs ou en club qui induisent un engagement et préfèrent pratiquer une activité moins contraignante. Il s'agit essentiellement de pratiques personnelles souvent individuelles, sans cadre horaire, sans inscription préalable, celles que l'on pratique quand on estime en avoir le temps : jouer de son instrument de musique quelques minutes pour se dégourdir, courir quelques minutes en écoutant la radio, etc.

Cette diminution du temps libéré affecte aussi la sociabilité. Les amis se divisent en deux groupes contrastés. Les « nouveaux » amis sont ceux de la CPGE avec qui ils partagent l'essentiel de leur temps. Les « anciens » amis sont ceux de l'enfance ou du lycée qu'ils revoient le week-end ou pendant les vacances. Ceux-là paraissent être au second plan de leur vie pendant les périodes scolaires puisque leur temps est « principalement occupé par la prépa ». Les relations amoureuses sont elles aussi touchées. Elles sont surtout possibles quand le petit ami ou la petite amie est également préparationnaire, dans le cas contraire, nombreux ont dû mettre un terme à leur histoire d'amour par manque de temps disponible.

Il ne faut pas conclure pour autant à une vie entre parenthèses qui soulignerait, par opposition à la jeunesse des étudiants à l'université, l'absence de vie. Il serait inexact de

penser le temps de la CPGE comme un temps en dehors du temps. Tout d'abord, parce que les élèves de CPGE du XXIe siècle ne sont plus les reclus que Bourdieu (1989) présentait. Les nouvelles technologies leur permettent d'être en contact permanent avec ce que l'on pourrait qualifier d'extérieur en opposition à l'institution « enveloppante » que Darmon (2013) utilise pour contrer l'idée d'institution « totale » (Goffman, 1979) souvent attribuée aux CPGE. Mais comme l'auteure le souligne très bien, il existe une vie clandestine, une vie où la sociabilité a toute sa place au point même de détourner certains temps de travail en temps de sociabilité, tout comme la CPGE détourne le temps de sociabilité en temps de travail. Si les étudiants acceptent les règles ascétiques de la CPGE, c'est parce qu'ils considèrent que cette situation est non seulement provisoire, mais aussi rentable pour l'avenir.

En somme le milieu temporel des CPGE s'appuie sur un ensemble de cadres temporels rigides, denses, répétitifs et retranchés. Majoritairement construits et collectifs, ces cadres sont structurés tout au long de l'année selon des semaines relativement identiques. Une des compétences importantes que doit acquérir le préparationnaire est de veiller à ce que ces cadres temporels ne se concurrencent pas mais s'harmonisent entre eux, s'imbriquent, en se retranchant toujours plus de l'aspect personnel du temps. La densité des cadres temporels et le volume de travail favorisent une temporalité de l'urgence au sein de laquelle chacun vise l'efficience temporelle.

### *9.1.2 Les desseins post-CPGE*

Le rapport à l'avenir est omniprésent en CPGE. Darmon (2013) parle d'une manipulation de la trame temporelle qui repose sur l'anticipation constante dont l'ultime raison n'est autre que l'intégration dans une grande école.

Les débouchés ou la volonté de se laisser le plus de portes ouvertes sont d'ailleurs les principales motivations des lycéens qui s'inscrivent en CPGE. Lemaire (2008) montre malgré tout, certaines différences en fonction des filières. L'exemple de la filière littéraire est flagrant, puisque le peu de débouchés qu'offrent ces CPGE justifie une motivation plus « gratuite » qui oppose l'intérêt pour les disciplines enseignées (83%) et les débouchés de la filière (29%). Sur 100 bacheliers inscrits dans la voie littéraire seulement 21 intégreront un IEP ou une grande école. Les autres rejoindront l'université ou

d'autres formations. C'est d'ailleurs dans cette filière que les réorientations sont le plus fréquentes, ce qui renvoie au manque de rattachement de l'avenir professionnel au présent des études (Millet, 2003). A l'opposé, les deux autres filières sont éminemment « utilitaristes » même si l'intérêt pour les études est aussi très présent (59% et 54%), puisque ce sont les débouchés qui priment (économie : 76% ; sciences : 65%), les filière Éco et Sciences, permettant à 68% et 78% des étudiants d'intégrer un grande école.

Les grandes écoles distillent aussi des ambitions très contrastées, selon la filière empruntée ou l'école visée. Depuis les plus prestigieuses comme Polytechnique, Sciences-Po Paris, HEC, les Écoles normales supérieures (ENS) qui forment l'élite de demain, jusqu'aux écoles d'ingénieurs spécialisées dans des champs très précis (école supérieure du bois ou de la céramique), les débouchés professionnels sont fortement hiérarchisés. Le très consulté «classement des prépas »[50] en est l'exemple sans doute le plus probant. Chaque CPGE y est classée selon le nombre d'élèves qu'elle a pu intégrer aux grandes écoles les mieux cotées. Ce classement prend une place considérable dans les choix que les futurs préparationnaires élaborent. En effet, nombreux sont ceux qui témoignent avoir consulté le site pour faire leurs choix. Si la méthodologie[51] de ce classement paraît discutable à bien des égards, la principale critique est de ne considérer dans ce palmarès qu'un unique indicateur : le taux d'intégration dans les très grandes écoles. Or les établissements les plus prestigieux et à la réputation séculaire sur sélectionnent leurs étu-

50 Disponible sur http://www.letudiant.fr/etudes/classes-prepa/classement-le-palmares-des-prepas-de-l-etudiant-11637.html

51 Méthodologie utilisée : « Pour établir notre palmarès, nous avons passé au crible les résultats aux concours 2012 de plusieurs centaines de lycées dans les filières scientifiques, économiques et littéraires. Nous avons pris en compte les élèves ayant effectivement intégré les grandes écoles. Ce mode de calcul nous permet de ne pas comptabiliser plusieurs fois des élèves reçus à plusieurs concours. Pour mesurer le taux global d'intégration, établissement par établissement, nous avons rapporté le nombre d'élèves intégrés à l'effectif total dans les classes prépas de chaque lycée. Dans les rares cas où la prépa avait inscrit un nombre d'élèves supérieur à son effectif, nous nous sommes basés sur le nombre d'inscrits. Les données brutes concernant le nombre d'intégrés et leur lycée d'origine proviennent des bureaux des concours des grandes écoles. Pour les prépas littéraires, les ENS et la plupart des écoles de la BEL (Banque d'épreuves littéraires) ne communiquant pas l'origine de leurs élèves, nous avons interrogé directement les lycées et recoupé le nom des intégrés avec les listes nominatives fournies par les grandes écoles. Quant aux effectifs des prépas, ils nous ont été fournis par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) du ministère de l'Éducation nationale. Nous n'avons pas classé les prépas ayant des effectifs inférieurs à 15 élèves : leur score fluctue trop, en fonction d'un intégré en plus ou en moins, pour être comparé aux autres. Vous trouverez néanmoins leurs résultats pour mesurer leurs performances. » (*Sophie Blitman, Philippe Mandry et Mathieu Oui.* Janvier 2013, http://www.letudiant.fr/etudes/classes-prepa/classement-le-palmares-des-prepas-de-l-etudiant-11637.html consulté en juin 2013)

diants sur toute la France et sont donc en mesure de présenter aux concours des très grandes écoles les meilleurs prétendants. Leurs résultats ne peuvent que séduire les nouveaux aspirants pour qui «il n'y a rien à perdre à présenter un dossier aux plus grandes prépas ». Les cinq premières CPGE scientifiques ont des taux moyen d'intégration[52] qui varient en fonction des options et des établissements, de 85% à 90%. En économie, le taux est de 45% à 60%. Enfin en Lettres, les deux premières CPGE ont un taux de 28% à 40%. Ces grandes CPGE sont très connues, on en retrouve certaines en haut de liste de tous ces classements. En 2010, 37% des étudiants nouvellement admis à Polytechnique provenaient de seulement deux établissements et ils étaient même 47% dans le cas de l'ENS Ulm.

L'effet « pairs » (Nakhili, 2010), qui met en avant les éléments agissant sur la « perception de la rentabilité des études » auprès des lycéens, vaut tout autant au sein des CPGE et des choix qui s'y attachent. Il agit comme une source de mobilisation ou même comme un groupe de référence pour les étudiants d'origine plus modeste n'ayant pas intégré les dispositions relatives à l'orientation (connaissances du système éducatif, rationalisation des projets scolaires, etc.). C'est le cas de Nadia (établissement OS) qui dispose d'un faible capital informationnel : *« au niveau des concours en fait il y a des concours, dans chaque concours il y a une banque de notes/ enfin c'est très complexe et bon une fois que l'on connaît c'est simple quoi, pour les profs c'est facile, mais ceux qui connaissent personne qui sont en prépa ça va pas être inné pour comprendre ! »*

Cette dimension complexe des concours et de ce qu'ils permettent s'apparente, pour ceux qui n'en connaissent rien, à la découverte d'une nouvelle partie du « labyrinthe de verre » (Berthelot, 1993) et fondent de nouvelles aspirations. Ainsi, lorsque l'on observe les niveaux de concours indépendamment des choix d'orientation professionnelle, on constate que les préparationnaires des établissements de proximité ont des ambitions plus modestes que leurs homologues des établissements de centre-ville. Pour les étudiants des CPGE scientifiques de proximité, la banque d'épreuves la plus fréquemment citée est e3a[53,] elle donne accès à des écoles spécialisées donc moins prestigieuses. Dans le meilleur des cas, il svisent le Concours Commun Polytechniques

52 Le taux moyen d'intégration est calculé à partir de effectifs des CPGE par voie et option ayant intégré une des très grandes écoles (polytechnique, centrale, mines, ponts Paris, HEC, Audencia, ESSEC, IEP, ENS, ETC.)

53 Le concours e3a fédère plus de 60 écoles d'ingénieurs en un seul concours.

(CCP[54]). Leurs pairs des mêmes classes mais dans des établissements de centre-ville visent les très grandes écoles, Centrale et les Mines (grandes), CCP et n'envisagent e3a qu'en solution de repli. Ce qui correspond aux « *concours de base* » pour les uns représente un maximum pour les autres. Il faut préciser que nombre d'entre eux préparent et passent plusieurs concours en se fixant un niveau minimum et maximum, le tout devant favoriser l'intégration dans une école, au moins. Ce choix peut aussi être un calcul stratégique qui s'appuie sur le nombre de places disponibles, la place du dernier entré l'année précédente, le temps de préparation à considérer, le discours d'anciens étudiants ou des pairs actuels ou de ce que Darmon (2013) appelle la « divination professorale ». L'orientation post-CPGE est souvent liée à l'établissement du fait du recrutement. Le discours des élèves révèle un effet établissement très important comme l'illustre l'exemple des concours préparés.

Tout cela s'inscrit dans une dynamique d'endorecrutement social qui agit comme un déterminant incontournable de l'orientation post-CPGE. Les ambitions des uns modèlent celles des autres. Mais la distinction par le prestige reste l'apanage de ceux et celles qui disposent des préalables nécessaires à l'orientation. Le défi de l'anticipation comme critère concomitant à la construction d'un parcours scolaire sans faille devient alors une nécessité absolue dans la grande compétition des classements. Il n'est qu'à se rendre sur l'un des nombreux forums dédiés aux CPGE pour mesurer combien l'avenir est au centre des préoccupations. S'en suit donc une nécessaire planification de l'avenir. Et de la même façon qu'au palier d'orientation post-bac s'opposait planification systématique et relative, à l'issue des années prépa cette opposition n'est que renforcée par les concours.

Nous avons vu que la place occupée par l'établissement sur le « marché scolaire » définissait la sélection ainsi que le niveau d'ambition des aspirations effectives. Il semble finalement que le niveau de recrutement des établissements participe de la construction d'une culture temporelle qui est lui singulière. En sélectionnant un certain type d'élèves, comme nous l'avons vu dans le chapitre 7, l'établissement constitue un groupe d'élèves. On peut dès lors faire l'hypothèse que ce dernier conditionne la culture temporelle de la CPGE.

54 Le Concours Communs Polytechniques fédère 33 écoles d'ingénieurs en un seul concours ; il est plus sélectif que e3a.

Dans les CPGE les plus prestigieuses, la population est très majoritairement favorisée, les ambitions particulièrement élevées et le niveau d'exigence est adapté aux ambitions (pratiques pédagogiques temporelles très strictes). La culture temporelle y est donc davantage empreinte de l'*éthos* temporel des classes dominantes, ce qui rend nécessairement plus difficiles les conditions d'acculturation pour ceux qui sont extérieures au groupe de référence. A l'inverse, dans les CPGE de proximité, la culture temporelle est plus empreinte de l'hétérogénéité sociale. Modifiées par l'arrivée de ces « nouveaux élèves », ces CPGE leur semblent en tout plus adaptées. Deux modèles d'acculturation antagonistes émergent de cette dichotomie. Un premier modèle à sens unique correspond aux établissements et aux classes où la population dominante issues des classes supérieures et l'institution véhiculent un modèle de supériorité qui conduit les boursiers de ces établissements à une « désaffiliation du monde antérieur » (Berger et Luckmann (1966). Le second modèle d'acculturation suppose davantage une interpénétration des cultures temporelles institutionnelles et socioculturelles. Le fait que le temps institutionnel s'adapte à ces nouveaux préparationnaires souligne la dimension éminemment interactive du processus d'acculturation au sein de ces établissements.

Nous nous attacherons, dans la suite de cette partie, à mettre en exergue et à évaluer la distance entre les cultures temporelles des boursiers et des CPGE en vue d'appréhender le processus de construction sociale du rapport au temps dans sa globalité. Notre analyse longitudinale permettra d'apprécier la spécificité des boursiers de CPGE à différents moments de leur vie et de leurs études.

## 9.2 Des portraits pour saisir le temps

Après avoir évoqué les fondements de la socialisation temporelle de notre population dans la deuxième partie, puis les caractéristiques du milieu temporel que forment les CPGE, nous allons à présent nous consacrer à l'étude du temps durant les deux années de CPGE. Il s'agit à la fois de rendre compte de l'expérience temporelle de ces étudiants boursiers, d'en comprendre la cause et d'en saisir les effets, mais aussi, afin de compléter la définition du temps des CPGE, d'en saisir plus finement les cultures temporelles. Nous avons pour cela recours aux études de cas telles que Lahire (2002) les a utilisées

dans ses « portraits sociologiques ». Notre volonté est bien de « suivre les dispositions de l'enquêté, de saisir leur modulation ou leur transformation dans le temps, d'observer leur activation et leur mise en veille selon les multiples contextes de la vie » (p. 44), non pas ordinaire, mais en CPGE.

Dans cette sous-partie, nous présentons huit portraits tirées des trois filières de CPGE. Nous avons ici fait le choix de ne prendre que les étudiants ayant mené à terme leur deux années, afin d'évaluer le processus sur l'ensemble des périodes de la CPGE (intégration , passage en 2e année et concours). Nous traiterons dans un autre chapitre les études des de cas de ceux qui n'ont pas suivi tout le cursus préparatoire.

Chaque étude de cas n'est pas un portrait sociologique complet mais une part de ce qui fonde l'expérience temporelle des étudiants de CPGE pendant ces deux années[55]. Il y a deux raisons à cela, l'une d'ordre pratique et l'autre scientifique. Du point de vue pratique, il aurait été certainement peu opportun de présenter 18 études de cas dan sun même chapitre et nous n'aurions pas gagné en exhaustivité, attendu que certaines expériences se rejoignent. Par ailleurs, nos données ne permettent pas une comparaison systématique entre les expériences, eu égard à la disparité du niveau d'information recueilli. Enfin, ce choix répond à une volonté scientifique de souligner les cultures temporelles des CPGE, autant que les disparités de maîtrise du temps et les modes de résolution ou d'adaptation des dispositions temporelles des étudiants. Les études de cas présentées forment une galerie de rapports au temps et témoignent des différents types d'adaptation à la culture temporelle de la CPGE intégrée. Nous avons sélectionné les études de cas à partir des deux niveaux temporels étudiés (CPGE, étudiant). Concernant la CPGE, nous avons distingué les trois filières et pour chacune présenté deux ou trois établissements selon leur place sur le « marché scolaire », enfin nous avons sélectionné des voies pour leurs spécificités (Chachan, Chartes). Les étudiants ont été sélectionnés selon deux critères : un cursus complet (2 ans) et au moins deux entretiens sur les deux années. Lorsque deux étudiants répondaient à ces conditions pour un même types de CPGE, nous avons tenu compte de la place que l'étudiant accordait à la CPGE dans son

55 Les informations recueillies sont extraites de l'ensemble des entretiens menés avec une personne. On y retrouve des thèmes transversaux précis et choisis mais aussi des thèmes plus singuliers présentés. Les récits d'expérience sont amenés par une question identique pour tous : « comment ça se passe cette année ? ».

parcours scolaire (but, étape, objectif, projet, etc.). Ces critères ont été construits sur la base d'une analyse transversale qui nous a permis de dégager des grandes tendances. De tels choix limitent nécessairement la portée des analyses individuelles. C'est pourquoi, nous n'avons pas cherché à interpréter le discours mais à saisir, dans les discours, le processus à l'œuvre et les modalités de résolution propres à chacun, selon la situation vécue.

A l'instar des portraits de Lahire (2002), nous n'avons pas souhaité les présenter sous un titre qui aurait influencé le lecteur et limité l'expérience temporelle à une formule accrocheuse mais restrictive. Les titres sont donc les prénoms des jeunes auxquels nous avons accolé une fiche synthétique des principales variables comportant une valeur temporelle étudiées dans les chapitres précédents.

*Définition des codes*

Concernant la famille, nous reprendrons les codes utilisés dans le chapitre précédent, à savoir la composition du couple de parents et le niveau d'expériencialité familiale.

Nous avons par ailleurs souhaité faire apparaître les principaux éléments de l'enfance soulignés dans les chapitres précédents en signifiant le niveau d'implication dans le temps parental éducatif et les loisirs pratiqués.

Temps parental éducatif :

- pas du tout impliqués : les parents ne portent aucun intérêt aux différentes sphères de l'enfance (temps libre et école).
- peu impliqués : les parents n'ont pas de projet éducatif particulier et sont davantage des spectateurs intéressés par chacune des sphères, intervenant peu tout en restant bienveillants. Nous adjoignons « intérêt scolaire » lorsque les parents vérifient les devoirs et insistent sur la nécessité de l'école sans pouvoir trop aider.
- Impliqués : les parents sont présents dans les différentes sphères de l'enfance, s'intéressent au travail scolaire qu'ils suivent régulièrement, ainsi qu'aux différents choix d'orientation sans aucune imposition ou négociation.
- très impliqués : les parents sont très présents dans chacune des sphères. Ils ont

une influence importante dans les choix scolaires et dans l'orientation.

En ce qui concerne les loisirs, nous les avons juste énumérés sans chercher à leur donner une signification. Cependant, afin de mesurer la gestion du temps dès l'enfance nous avons distingué les activités qui se sont succédées, de celles qui étaient simultanées. La virgule est utilisée pour marquer la succession, « et » est utilisé pour marquer la simultanéité.

Enfin, nous avons synthétisé le parcours scolaire en précisant le type d'établissement fréquenté dans le secondaire, son implantation, les éventuels stratégies de contournement selon la visée dominante (expressive, instrumentale, réflexive) et la mention au baccalauréat. Enfin, nous avons détaillé les indications de l'orientation dans l'enseignement supérieur : filière et voie de la CPGE intégrée, échelon de la bourse sur critères sociaux, place de l'établissement sur le « marché scolaire » en précisant le niveau (national ou régional) et l'implantation géographique.

## 9.3 La filière littéraire

Pour cette filière, nous avons retenu trois études de cas. Chacune présente une situation très différente. Le premier cas est celui d'une étudiante en CPGE Littéraire AL (Lettres) d'un établissement assez prestigieux dans la région, le deuxième cas est celui d'un étudiant de BL (Lettres et sciences sociales) dans un établissement de second rang d'une région voisine et le troisième cas est celui d'une étudiante en préparation de l'école des Chartes à Paris, dans un établissement très prestigieux au niveau national.

### *9.3.1 Mélodie*

**Famille :** homo-pop, peu dotée, 1 sœur cadette, parents séparés, mère vendeuse (au chômage) dip. N.IV, père cuisinier, dip. N.V.

**Enfance :**

**Parents :** peu impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** football

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** établissement privé d'une Ss. Préfecture rurale, visée expressive, (opt. Latin) - (44)

**Lycée :** établissement public d'une Ss. Préfécture urbaine (opt. Latin Grec) - (44)

**Bac L :** Mention AB,

**Post-bac :** CPES + Lettres AL, ech. 5, interne, Établissement *oversubscribed* de niveau régional (44)

Mélodie est une assez bonne élève au parcours scolaire relativement classique, elle fait partie des étudiants qui sont passés par la CPES. Elle veut être prof depuis toujours, depuis qu'elle est née plaisante-t-elle, comme pour marquer l'ancrage de son projet au-delà des considérations scolaires. Mais malgré cette aspiration précoce, elle précise ne jamais avoir orienté sa scolarité en fonction de cette envie. Au moment des inscriptions post-bac, elle s'était inscrite à la fac de Lettres, même si, dit-elle c'était « *sans trop de conviction ».* Alors, lorsqu'on lui a proposé d'intégrer la CPES, elle a accepté car elle avait *« un peu peur de partir à la fac sans vraiment avoir de but »*, et préférait se laisser un an de plus pour décider de ce qu'elle souhaitait réellement faire ensuite.

Après son année de CPES au Lycée Condillac, elle intègre une CPGE Lettres dans le même établissement. Un choix qui n'a rien du simple *continuum* mais constitue plutôt une stratégie qui dévoile un réel projet étayé par les probabilités de réussite : *« Le niveau entre deux ans de licence en Lettres et, j'sais pas, deux ans de prépa Lettres c'est quand même pas du tout le même quoi ! [...]Enfin surtout niveau méthode, parce que le reste on peut l'apprendre par soi-même mais euh, c'est quand même plus sûr. Et c'est prouvé ! Parce que les résultats au CAPES et à l'agrégation sont meilleurs pour ceux qui ont fait les prépas ».* Son choix d'établissement articule l'instrumentalisme à une visée plus expressive : *« Je vois pas l'intérêt d'aller, enfin je veux dire pour ce que je veux faire, Condillac suffit entre guillemets. Et puis après partir à... y'a Angers où y'a un moins bon niveau. Enfin c'est un moins bon niveau parce qu'il y a personne... Mais j'ai pas envie j'ai pas du tout envie de partir de Nantes, donc c'est un peu casanier et tout, mais j'ai pas envie de rechanger ».*

Sa bourse lui a permis d'être interne et elle en est ravie, dans la mesure où cela lui fait gagner du temps et lui permet de ne pas être seule *: « Moi je préfère, enfin déjà au niveau déplacement, c'est moins chiant. Manger au self, c'est pas super bon, mais bon, on s'habitue. Et puis enfin j'aime bien rentrer le soir, être avec des gens [...] Moi je trouve ça agréable de rentrer, d'avoir des gens tout le temps et puis c'est quand même assez calme, donc ça va ».* Elle est aussi très contente de sa classe : « *y'a pas de*

*problème et puis même l'ambiance et tout, je suis surprise dans le bon sens, on a une bonne classe, un bon groupe*, *c'est sympa ! ».*

Le changement le plus important concerne le rythme, qui lui paraît aussi régulier que dense. La présentation qu'elle fait de sa semaine ressemble à une imbrication de cadres temporels qui semblent former un temps unique et cyclique :

> *« Tous les matins on se lève, c'est ça qui est chiant en prépa. On a cours à 8h tous les matins, c'est ça le plus dur je crois. Ben, la journée on a cours de 8h à... ça dépend, 17 - 18h. Souvent juste après, j'fais pas grand-chose, et après, nous on est à l'internat donc on mange vers 7h. Et puis après le soir, on travaille plus ou moins efficacement, avec les autres des fois. C'est un peu la même chose tous les jours. Plus les colles des fois le soir aussi, mais on n'en a pas énormément. Euh, voilà c'est une semaine, c'est comme ça tous les jours, et puis vendredi soir ou samedi midi, si on a un devoir, on est en week-end, on en profite un peu et voilà, c'est très routine ».*

La somme de travail à fournir est aussi un grand changement pour elle qui n'a jamais vraiment travaillé autant et qui était déçue du niveau en CPES. Cette première année en CPGE lui demande « *beaucoup de boulot après les cours et en dehors ».* Chaque soir, elle travaille jusqu'à 22h ou 23h, voire plus tard parfois : « *Il faut quand même travailler régulièrement chaque cours, enfin relire au moins pour ne pas être débordé au dernier moment et s'y prendre un peu à l'avance quand même ».* Elle essaie donc d'anticiper autant qu'elle le peut. C'est notamment le cas en langues puisqu'elle a les informations deux à trois semaines à l'avance. La gestion du temps libéré doit aussi intégrer cette anticipation : « *Il faut s'y mettre dès le début par petits bouts, parce que sinon on se retrouve le dimanche, comme la dernière fois, à passer toute la journée à faire un commentaire ».* L'agenda est alors important, elle le regarde régulièrement même si de son point de vue, cela ne sert pas à grand-chose puisque les semaines sont quasiment identiques et que *« de toute façon à part les grands devoirs on n'a pas souvent les dates à l'avance ».* Elle use donc de techniques qui lui permettent de visualiser l'urgence et de lui rappeler constamment le cadre temporel : *« Moi, j'aime bien l'idée des Post-it,* [ah Ouais ?] *Ouais, ouais, sur mon bureau j'ai tout le temps des Post-it pour me rappeler ce que j'ai à faire, autrement c'est... J'ai pas d'organisation très carrée, je regarde ce que j'ai à faire et je fais en fonction de la priorité ».*

En CPGE, les cours forment un cadre de référence sur lequel s'appuient la fragmentation du temps et son organisation. Autant dire qu'en dehors des périodes

scolaires Mélodie doit construire son propre rapport au temps. C'est dans ces moments-là, qu'elle doit faire preuve d'une grande autonomie temporelle. Elle sait l'importance du planning et en établit d'ailleurs un : « J*'essaie, mais je le suis pas souvent. Souvent c'est l'espoir. Je me dis je vais faire un planning, comme pour les révisions pour le bac, tu fais un planning mais tu le suis pas du tout ».* Cela ne l'empêche pas de réussir, puisqu'à l'issue de la première année, elle passe sans difficulté dans la classe supérieure.

Au moment où nous la rencontrons pour la troisième fois (janvier 2012), son conseil de classe vient de passer. Elle est très satisfaite de ses résultats mais n'en tire pas de nouvelles ambitions : « *J'ai des bonnes notes et les profs sont contents... Après, les concours, j'm'en fous un peu ».* Cette indifférence pour les concours n'est pas une coquetterie mais renvoie à un constat très pragmatique: *« On est 1500 élèves donc, en partant de là, même les premiers de la classe ont peu de chance d'être admis donc euh. ça ne va pas être évident. Je vais passer mes concours mais je ne pense pas les avoir ! »* Son projet professionnel, bien qu'encore instable faute de connaissances sur le champ des possibles, n'a pas changé. Elle envisage donc d'intégrer une troisième année de licence de Lettres classiques à Nantes, et de préparer les concours pour devenir professeur de Lettres dans le secondaire.

Alors que les journées de cours sont aussi longues en deuxième année, le rythme de travail s'accélère et entraîne un allongement du temps personnel *: « Je commence tous les jours à 8h et je finis à 16h ou 18h et après j'essaye de travailler avant le repas mais ce n'est pas très efficace et je travaille aussi après manger. C'est un peu répétitif mais bon. Je reste très tard éveillée, je peux travailler jusqu'à 00h-1h, mais je me suis toujours couchée tard et je ne dors pas beaucoup. Il faut rentabiliser le temps ».* La rentabilisation du temps est permanente et nécessite de faire des choix d'investissement : « *On essaye de faire, dès que l'on a du temps, de faire des lectures et d'être efficace, ne pas s'éparpiller et je ne lis pas des trucs à côté pour moi, je lis que les bouquins pour les cours. [...]* M*oi je travaille plus l'histoire car c'est là qu'il y a le plus de dates, si on ne connaît pas les dates on n'a rien à dire. Je sais que je ne mets pas tant de temps que ça à apprendre, je relis beaucoup et je peux le faire en faisant autre chose, je peux apprendre assez efficacement. Oui je peux relire et regarder la télé ou l'ordinateur, je parle à quelqu'un.... mais pas tout le temps ».* Son temps de travail personnel est à la fois dirigé par la rentabilité scolaire et l'efficience temporelle au sens où il intègre

parfois d'autres temps sociaux. Cette perméabilité aux autres temps sociaux lui permet de ne pas consacrer trop de temps aux pratiques libres, sans pour autant qu'elle les abandonne toutes. En effet, tout ce temps de travail l'avait contrainte dès le départ à abandonner ses activités de loisirs (Football, guitare, cinéma) et ne lui permet plus de rentrer tous les week-ends, surtout quand il s'agit d'un week-end qui ne dure que 24 heures : « *parce qu'avec le devoir le samedi, le week-end on n'en a pas ! Pour un peu que l'on fasse une petite grasse matinée le dimanche et la journée est vite passée, et puis c'est vrai que c'est fatigant ».*

Le rythme est plus soutenu du fait de l'augmentation du nombre de devoirs sur table ou ceux à faire à la maison (DM). Ce sont particulièrement les premiers qui déterminent le contenu des semaines. C'est en effet les évaluations qui conditionnent les priorités : *« On ne peut pas tout répartir tout le temps, on a une matière que l'on bosse et le reste on le met en veille.* […] *Pratiquement, on stresse pour ça et du coup on bosse que ça. Et sinon on se dit : "j'ai un devoir samedi, il faut que je fasse ça, c'est le plus important" ».* La recrudescence des devoirs sur table rend selon elle toute organisation impossible : *« Moi, j'ai du mal à en trouver une* [organisation]. *Quand il y a quelque chose à faire, je le fais et puis voilà. Même s'il y a des échéances à long terme... et les devoirs on savait il y a 3 mois quelle semaine il y a avait tel devoir... mais c'est presque impossible de programmer les révisions, genre faire un planning en disant je révise ça. En tout cas moi je n'y arrive pas du tout, mais ça ne m'a jamais posé problème ».*

Bien qu'elle croule sous le travail et qu'elle ne parvienne pas à s'organiser, elle reste néanmoins mobilisée sans visiblement trop de stress. Son ambition modérée semble même fonctionner comme un anti-stress. Car, concours ou pas, le rythme est toujours aussi soutenu. L'intérêt intellectuel y est pour beaucoup : *« Même si c'est difficile parfois... tout ce que j'apprends je ne pourrai plus le faire plus tard ».* Mais il y a aussi la volonté de rendre hommage à sa mère tout en souhaitant ne pas se retrouver dans la même situation qu'elle : *« C'est ma mère qui m'a encouragée et elle n'a pas eu la chance de ... elle a passé le bac et elle ne l'a pas eu. Elle m'a toujours dit d'aller le plus loin possible et je n'ai pas envie de regretter un jour, et je veux aller jusqu'au bout ».*

A peine soumise à la pression des concours, Mélodie construit son temps selon les exigences hebdomadaires sans plus d'anticipation qu'il ne lui en faut. Elle ne subit pas le temps mais ne le maîtrise pas totalement. Elle n'anticipe pas plus qu'elle ne le peut,

persuadée que, dans tous les cas, il est impossible de le faire au regard de la masse de travail. Sa culture temporelle familiale ne la prédispose pas à une grande maîtrise du temps. Néanmoins, elle parvient à surnager par sa force de travail, car depuis le lycée c'est une « bosseuse ».

Contrairement à ses pairs, elle n'a pas suivi un *continuum* auquel auraient contribué ses notes. Elle a saisi l'opportunité que lui offrait la CPES de prendre du temps avant de s'orienter. Elle a alors choisi la CPGE non comme l'étape obligatoire d'un projet mais comme une façon de rendre plus effective son aspiration. Ce qui était un désir est devenu peu à peu un projet qui a évolué au gré de son niveau d'ambition. La présence d'un projet de départ qui ne dépend pas de la CPGE semble lui avoir permis de ne pas sombrer dans l'angoisse permanente des concours et de leur incertitude. Ce n'est toutefois que partie remise puisque l'agrégation la confrontera à son tout à l'incertitude, même si de toute évidence, elle aura mis d son côté toutes les chances pour l'obtenir.

Vis-à-vis de l'avenir, Mélodie est sans aucun doute dans une perspective de conquête que sa mère l'a encouragée à construire, mais elle semble ne pas parvenir à le planifier. La CPGE est pour elle un rempart face à l'hypothèse du chômage mais correspond aussi à un désir d'ascension sociale. Dans les deux cas, il s'agit de prévoyance, et la volonté d'intégrer la fonction publique est du même registre. Devenir enseignante est un projet qui allie harmonieusement son intérêt pour les Lettres, la réalité du marché scolaire de sa filière et sa représentation de l'avenir. Malgré une impression dominante de sécurité dans son discours, elle conserve l'apanage de ces nouveaux étudiants pour qui la conquête reste à déchiffrer :

> *Mélodie : J'espère que j'aurai un boulot qui me plaira, d'être prof peut-être autre chose, du moment que ça me plaise c'est le principal, après...*
>
> *Intw : Une situation professionnelle ou tu te sentes bien, du côté de l'enseignement ?*
>
> *Mélodie : Oui, je pense. Je ne peux pas le savoir avant mais il faut bien se lancer dans quelque chose.*

### 9.3.2 Marie

**Famille :** homo-sup, en ascension, fille unique, mère comptable dans la fonction publique, dip. N. III ;

père multi-travail (conducteur scolaire), dip. N.II.

**Enfance :**

**Parents :** très impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** karaté, théâtre, guitare, chorale, BD, jeux-vidéo

**Scolarité secondaire :**

**Collège** : contournement carte scolaire, visées expressive et instrumentale, établissement privé, centre-ville d'une Préfecture (opt. Latin) - (44).

**Lycée :** établissement « donjon », Préfecture (opt. Latin) - (44)

**Bac L :** mention TB

**Post-bac :** Lettres-Chartes, ech. 1+ mérite, héberg. Foyer de jeunes filles, Établissement *oversubscrided* de niveau national (75)

La scolarité de Marie a, depuis l'école primaire, donné lieu à de réels choix : école élémentaire Freinet pour sa pédagogie, collège privé pour éviter un établissement public de mauvaise réputation, et enfin lycée « donjon ». Les parents de Marie sont très impliqués dans la vie de Marie, leurs choix suivent des visées très expressives. Il ne s'agit pas de contourner la carte scolaire pour un meilleur établissement. Alors qu'un collège privé très renommé se trouve en face de chez eux, ils préfèrent l'ambiance plus intimiste d'un petit établissement privé. Cette implication est aussi importante dans l'orientation de Marie.

A la suite de son stage de 3e, elle décide de devenir archiviste, c'est à partir de là que se construit son projet. Un projet qui va mobiliser des ressources au-delà de la famille. A la suite du stage elle se rend avec ses parents au salon de l'orientation avec l'objectif d'y glaner les informations nécessaires : « *Là, j'ai regardé un petit peu ce qui se faisait dans le domaine de l'archivistique. Donc ça m'a permis d'avoir le nom de l'Ecole des Chartes. Savoir un petit peu où c'était, où on la préparait puisqu'il n'y a que trois classes, une à Strasbourg, à Toulouse et à Paris. Et puis ensuite, mon directeur d'établissement en troisième connaissait un chartiste, donc il a pu me parler un petit peu de l'école, de comment ça se passait. Et puis après, ça s'est fait via les conseillers d'orientation et puis un petit peu sur internet pour aller voir sur les forums, le site de la prépa. Et puis après, s'inscrire, parce que c'est surtout la prépa de La Ferronnerie qui m'intéressait ».*

On peut d'ores et déjà parler de projet dans la mesure où cela oriente son activité, le travail scolaire en premier lieu : « B*ah moi ça a été... non parce que dès la seconde je*

*savais que je voulais aller en prépa après, donc ça a été un travail sur trois ans j'veux dire ». S*on activité extra-scolaire est aussi consentie comme un « investissement » pour le projet. Alors que son lycée fête son bicentenaire et mobilise pour cela des lycéens, elle travaille aux côtés d'un professeur d'histoire sur les documents de l'époque napoléonienne. Mais elle n'y voit pas de stratégie, tout cela n'est finalement qu'une « *suite de coïncidences et de coups de chance ».*

Ce qui ne l'empêche pas d'être stratégique. Le choix de l'établissement dans lequel elle veut préparer son concours est avant tout instrumental. L'école des Chartes offre environ 25 places chaque année[56] pour les 120 étudiants des trois classes qui préparent spécifiquement à cette école et ceux qui se présentent par d'autres biais. Or comme l'explique très bien Marie : *« La Ferronnerie en remplit tous les ans au moins 14, entre 12 et 16 places, donc euh, c'était quand même plus, plus judicieux, enfin moins risqué d'aller, si je pouvais, de m'inscrire là ».* Son projet est suffisamment déterminé pour intégrer au plus vite des stratégies.

A son arrivée en CPGE, « *la première chose qui contraste avec le lycée, c'est déjà un, la quantité de travail et puis deux surtout, moi ce qui m'a fait vraiment drôle, c'est l'indépendance dans le travail ».* Le cours n'est effectivement plus l'essentiel du travail, il n'en est que la partie émergée :

> *« Là bon, nous on a énormément d'histoire cette année, 10 heures d'histoire sur 20 heures en tout, donc c'est énorme. Et le cours que l'on fait en classe n'est qu'une toute toute petite partie de ce que l'on nous demande en contrôle et en oraux. Donc il faut que l'on travaille les deux tiers du programme par nous-mêmes en achetant les bouquins par nous-mêmes, en faisant des fiches nous-mêmes, sans appui du prof, parce que les cours ne servent qu'à renforcer des points de détails, donc du coup c'est tout ce travail indépendant au départ, puisque le cours n'est qu'un squelette ».*

Marie a pourtant donné très tôt une importance toute particulière au travail personnel et à son inscription dans le temps :

> *« Ça a été beaucoup mes parents, qui m'ont quand même beaucoup aidée, qui m'ont aidée dès le collège, qui m'ont accompagnée, qui m'ont aidée à prendre conscience de l'importance de ce travail sur le long terme. Et puis*

56 Le nombre de postes mis aux concours d'entrée, leur répartition entre les deux concours et entre les deux sections pour le concours d'entrée en première année sont arrêtés annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

*les discussions avec les profs aussi, et puis avec aussi des élèves plus grands que j'ai pu rencontrer, pendant des portes ouvertes, ou euh, au cours, même des rencontres fortuites, qui m'ont vraiment expliqué que euh, un travail soutenu régulier, pas forcément très intense mais qui soit toujours présent en arrière-plan quelque part, aide vraiment énormément pour pouvoir soutenir un rythme comme celui qu'on nous demande cette année. »*

Mais en CPGE, chaque seconde compte, il faut donc redoubler d'effort : *« c'est vraiment non seulement une attention très soutenue en cours avec de la prise de note qui doit être vraiment précise ou on perd le fil, si on est inactif pendant quelques secondes... Et puis le fichage des livres aussi, ça c'est quelque chose qui... Enfin, apprendre à lire en diagonale, rapidement, efficacement, à retenir les informations clés ».*

La recherche d'efficacité est pour elle une exploration à part entière qui doit conduire au bout des quatre premiers mois à une organisation rigoureuse : *« On ne sait vraiment travailler qu'en janvier. De septembre à décembre, c'est vraiment quatre mois où on se tâte. Est-ce que je fais mes fiches par écrit ? Est-ce que je les fais par ordinateur ? Est-ce que j'aime travailler dans ma chambre, à la bibliothèque, au CDI ? Est-ce que j'aime déclamer mes cours dans ma chambre ? Est-ce que je mets de la couleur ? Enfin, c'est vraiment quatre mois... Les premiers quatre mois de la première année c'est vraiment du tâtonnement ».* Elle évalue son organisation à l'aune de l'indicateur « universel » des CPGE : *« Il y a quand même très souvent des oraux ou des contrôles en classe prépa, et donc les contrôles et les notes servent de baromètres un petit peu pour savoir quelle méthode adopter ».*

L'autre changement concerne les notes qui chutent inexorablement par rapport au lycée et particulièrement dans un lycée aussi prestigieux que La Ferronnerie : « Q*uand on arrive dans une prépa avec quarante personnes autour de nous, on est à La Ferronnerie et on se dit "houlala, je ne vais jamais réussir !". Au premier contrôle, pour peu qu'on ce soit un petit peu planté, on pense que tout le monde est meilleur que soi, on pense que tout le monde à de meilleures capacités de travail, ça c'est vraiment l'écueil, avec un grand E ».* En effet, comme elle le précise *très bien : « En prépa c'est pas la note en elle-même, c'est la position dans la classe, par rapport à... Parce que si vous avez 5, mais la moyenne de classe est de 3, ce ne sera pas la même chose».*

Cette mise en concurrence des étudiants de CPGE amène chacun à se situer par rapport

aux autres, même la coopération est sujette à la comparaison : *« On échange des fiches dans la classe, et quand quelqu'un envoie une grosse fiche, tout le monde se dit "oh il a travaillé, moi j'ai rien fait !". Et c'est un petit peu un effet domino, un petit peu, qui peut être un peu, avoir un effet comme un cercle vicieux un petit peu, finalement ».*

Marie a donc choisi de s'en départir pour ne pas sombrer dans une compétition sans fin qui n'aboutit pas selon elle à de meilleurs résultats mais à une dérégulation des relations et à un enfermement sur soi. Alors, afin d'éviter les travers d'une émulation déshumanisée, elle profite des rencontres que l'internat rend propice pour renforcer sa propre expérience de celle des autres : *« Moi déjà, ce qui m'a beaucoup aidé au départ, c'est de discuter de l'expérience des deuxièmes années. Puisque bon j'ai la chance d'être dans un foyer à proximité du lycée, où cohabitent les premières, les deuxièmes années ou même les cubes*[57] *parfois et mêmes des gens qui ont déjà fait deux années de prépa et qui sont partis à la fac ».* Cela ne la protège pas de la pression et de l'urgence mais l'aide à relativiser les moments les plus difficiles : *« Quand, vraiment, on a un moment vraiment une crise de panique ou vraiment une crise d'angoisse, ça peut arriver : regarder l'agenda, tourner la page et voir que dans trois jours on a un oral, un contrôle. Et puis, pas hésiter à en parler, c'est vraiment aussi ça la clé ».*

Comme une évidence, réussir à surmonter cette urgence, *« c'est d'abord du boulot ! Ça bon, bah pas forcément en quantité, mais surtout en qualité. C'est pas parce qu'on bossera jusqu'à deux heures du matin que ça changera grand-chose ».* C'est aussi s'ouvrir aux conseils et au dialogue avec les deuxièmes années et les enseignants qui donnent des conseils. Mais il faut surtout ne pas se laisser submerger et *« garder son sang-froid et pas hésiter à adapter sa conduite, son travail, et son état d'esprit aux circonstances telles qu'elles se présentent au final ».*

La prépa de l'école des Chartes est parmi celles qui a le moins d'heures de cours (entre 20 et 24 heures par semaine) mais nécessite tout autant, voire plus de travail personnel. Le récit que Marie fait de sa semaine montre à quel point le temps y est rationalisé depuis le rythme nycthémère à la moindre activité :

*« Le lundi, soit je profite pour bien dormir, enfin de me lever le lundi matin*

57 « Cube » et « bica » sont les termes indigènes pour indiquer le nombre d'années. Cube indique une troisième année, « bica » une quatrième.

*relativement tard pour pouvoir tenir toute la semaine ensuite, soit en cas d'urgence je mets un réveil et je bosse de 8 h à 10 h. Mais c'est quand même assez rare, parce que ce qui est important aussi, c'est le sommeil dans l'emploi du temps. Je fais partie des 5%, je pense qu'on en a discuté dans la classe, des 5 ou 10% des gens qui se couchent à 22h tous les soirs. Parce que moi, à moins de 8 heures et demi, 9 heures de sommeil, je ne tiens pas la route le lendemain. Donc, du coup, après on a cours, donc le lundi toujours jusqu'à 15h30, euh, comme d'ailleurs le mardi où on fait aussi 8 h–15h30. […] Je me débrouille pour être revenue au foyer et prête à travailler. Et, de 16h à 20h, je travaille soit à la bibliothèque du foyer, soit dans ma chambre. Et puis ensuite, entre 20h et 22h, c'est la fin de soirée, donc le repas, etc, puisque la cafeteria est commune. […] Vous savez, les filles ça a besoin de discuter tout le temps, donc, bon, on arrive à manger vers 8h jusqu'à 9h moins le quart. Et puis après le temps de ranger deux trois affaires, de faire la toilette et puis il est temps d'aller se coucher. Et puis le mercredi j'ai cours de 8h à midi. Donc ensuite, le théâtre, comme il est de 5h et demi jusqu'à 6h et demi. Je mange au lycée, je travaille donc de 1h à 5h. Donc ensuite 5h30, 6h30 théâtre et puis de 7h à 8h c'est pareil, je retravaille. Après, on retrouve la même chose, le jeudi c'est 8 heure-15 heure 30, donc on retrouve la même chose et moi j'ai pas cours le vendredi ».*

Afin de favoriser l'imbrication de chaque cadre temporel dans un temps uniforme, la régularité de Marie emprunte à la temporalité cyclique de l'école sa forte ritualisation du temps.

Le vendredi libéré, comme chaque jour dégagé de l'obligation scolaire (cours), implique une plus grande autonomie temporelle, qu'elle parvient à gérer malgré la double injonction qu'elle attribue à ce temps : travail et loisirs. Le premier s'immisce toujours dans le second, le temps dévolu aux activités non scolaires restant nécessaire mais consenti comme un « investissement » et le temps semi-scolaire nécessaire mais pas jusqu'à épuisement:

*« Le vendredi en général je me débrouille pour pouvoir travailler 8 heures dans la journée. C'est l'objectif ! Donc, quitte à des fois tenir la petite fiche horaire pour se dire : "là j'ai travaillé tant de temps il me reste tant à travailler". Et puis la même chose le samedi et dimanche, une journée où j'ai pas cours, je vais travailler entre 6 ou 8 heures à peu près. Et sachant que bah, j'ai fait mes 6 heures ou mes 8 heures, même si je sens que j'ai pas fini, eh bien j'arrête parce que je sais très bien qu'au bout d'un moment je ne suis plus efficace. Parce que comme je fiche sur ordinateur, passer plus de huit heures devant un écran, c'est pas possible. Et puis après, bah du coup j'en profite, parce que le footing c'est pas trop trop ma tasse de thé, donc si j'ai le temps je vais plutôt faire un long tour à pieds en essayant d'aller voir les monuments. Plutôt en histoire moderne, c'est-à-dire qui date de la fin du Moyen Age. Donc euh, début 16ème jusqu'à la Révolution, on*

> *parle entre autre de l'évolution de Paris, donc des monuments qu'il y avait avant du Paris très haussmannien, etc. Donc, après aller se balader dans Paris pour comparer ce que l'on a vu en cours, par exemple des hôtels particuliers ou des places, comme la place Vaubert par exemple, c'est intéressant de pouvoir comparer le Paris moderne et le Paris d'il y a plusieurs centaines d'années ».*

Ici, ce n'est pas le temps de travail personnel qui est perméable à d'autres temps, mais les temps sociaux non-scolaires qui sont perméables au temps scolaire.

Cette discipline de travail s'accompagne d'une discipline hygiéniste, et le sommeil n'est pas la seule attention que Marie porte à son temps physiologique : « V*raiment les règles d'or du début d'année que j'essaie de tenir constamment, c'est ne pas sauter de repas. Aussi au niveau de l'hygiène, il faut vraiment que l'hygiène de vie soit, à la limite, même si paradoxalement on a moins le temps, il faut qu'elle soit encore plus nickel qu'en terminale. Là, je veux dire que ce qui se passe, c'est que si l'on fait une nuit blanche, là, pour la rattraper, enfin pour rattraper les heures de sommeil, c'est très difficile ».* Le temps physiologique est placé au même niveau que les autres temps *importants*. Chacun remplit une fonction spécifique, mais tous sont tournés vers un seul et même objectif : l'efficacité dans le travail scolaire pour mener à bien son projet.

En somme, l'ascétisme de Marie n'est pas qu'une discipline du travail, c'est une discipline temporelle globale que commande la plus grande efficacité de chaque instant :

> *« Si on sent que l'on a besoin de 8 heures de sommeil et qu'on se les donne pas, parce qu'on veut absolument travailler, c'est une mauvaise stratégie. Parce qu'ensuite, l'attention en cours sera moins bonne, l'efficacité dans le travail sera moins bonne. Donc, même si la comptabilité des heures sera plus importante, le rendement sera moins bon. Donc sommeil et hygiène de vie. Donc : alimentation et sport. Et puis savoir aussi se ménager des moments de détente ».*

Elle justifie aussi cette discipline temporelle par la nécessité d'inscrire le savoir dans le temps, et de le mobiliser dans les meilleures conditions au moment voulu : *« Avoir des connaissances à l'état brut, que l'on aura accumulées en travaillant jusqu' à 2h du matin pendant trois semaines, bah ça sera une chose. Mais si après le jour de l'examen, on n'a pas les idées claires pour pouvoir les organiser, pour pouvoir choisir lesquelles sortir, pour s'exprimer, parce qu'on sera complètement carré, bah ça marchera pas ! ».* Marie semble avoir fait de sa première année un exercice

d'application des règles élémentaires du métier d'étudiant en CPGE.

C'est donc sans surprise qu'elle intègre la seconde année, alors que douze personnes ont abandonné à l'issue de la première. Durant tout ce temps, elle ne se sentait pas dans la dynamique du concours qui, du fait d'un nombre tellement limité de places, force au travail solitaire. Au contraire, elle percevait même certaines formes de solidarité *: « On se passe des fiches, y'a de l'entraide. Moi je vois, tout à l'heure j'avais oublié de prendre ma date de colle pour la rentrée, on me l'a donnée, le délégué me l'a donnée ».* Ce qui pourrait sembler logique, ou tout du moins plus habituel dans d'autres filières, devient presque un acte de solidarité dans cette CPGE hyper-sélective.

En janvier de sa deuxième année, lors de notre deuxième rencontre, elle nous avoue que : « *la première année c'était le bon vieux temps et qu'on travaillait juste pour passer en 2ème année. La perspective était lointaine alors que cette année on est en compétition avec 187 personnes, il y a huit cubes et des bica*[58] *et il y a que 11 places ».* Cette nouvelle perspective, où la concurrence est omniprésente, induit une nouvelle forme de rapport au savoir : *« Apprendre pour apprendre je ne suis jamais allée aussi loin »* et quelques désillusions : *« Ma naïveté n'avait pas envisagé, au début, que chez les historiens, il y avait des gens médiocres qui se tirent dans les pattes et de voir que même là ça se passe comme ça, c'était un peu une déception ».*

Puis l'approche des concours oblige à reconsidérer l'avenir, que la chaude ambiance de la première année avait exclu :

> *« On se met dans l'optique dès la première année de prépa de se dire que l'on va avoir le concours. Il faut essayer un minimum de se programmer mentalement et de ne pas partir en se disant que l'on fait 2 ans et qu'on fera autre chose à la fin, ce ne sera pas grave. Pendant la première année, on a encore le temps et même si les résultats ne sont pas terribles on verra... Et puis, la deuxième année, c'est un rappel à la réalité et on voit que l'on peut ne pas avoir le concours. Ce que l'on envisage pas en première année ».*

Face à l'incertitude, l'hyper-rationalisation du temps reste la meilleure réponse que Marie puisse faire : « *La journée est réglée au millimètre près. Donc c'est encore pire cette année et on réussit encore plus à rationaliser le temps. En nombre d'heures, je*

58 « Cube » et « bica » sont les termes indigènes pour indiquer le nombre d'années. Cube indique une troisième année, « bica » une quatrième.

*travaille plus que l'année dernière... réussir à optimiser le temps de la journée, dormir assez, manger, travailler assez et aller faire du sport deux fois par semaine, c'est la condition sine qua non... ».* La ritualisation des temps sociaux et l'anticipation des cadres temporels à venir deviennent des réflexes qui assurent une meilleure maîtrise :

> *« Lorsqu'on fait la vaisselle ou la lessive on va réfléchir au timing à faire le lendemain ou l'après-midi. Donc le vendredi soir, quand on fait la vaisselle et que l'on a le samedi et le dimanche de libre. On se dit qu'on va se lever à 8h, je travaille de 8h à 13h et comme j'ai telle ou telle colle, je vais faire 4h de médiéval, 1h d'espagnol, après de 13h-13h30, je mange, après je re-travaille de 13h30-20h, donc je vais faire 1h de littérature, le latin. Et le samedi on sait à quelle heure on va faire quoi, le timing est respecté... C'est un peu effrayant à dire comme ça mais au moins on sait que l'on a travaillé 10h, il reste plus que ça et faire la même chose le dimanche... tout en calculant que l'on va être trop fatigué la semaine qui suit si on travaille trop, donc... Ça m'est arrivé de travailler 10h le samedi et 11h le dimanche et le lundi il n'y avait plus personne. Il ne faut pas que je travaille plus de 10h sinon je vais être fatiguée. C'est un peu un exercice comme le sudoku, plus on en fait et plus on est efficace. Et puis c'est un atout, tout ce qui est de la vie quotidienne, on met moins de temps à faire la lessive, à manger, à faire les courses car on a nos petites habitudes finalement, on sait où l'on va prendre l'article, lequel on prend... Comme il faut être régulier, c'est l'habitude qui permet d'améliorer la rentabilité et le rendement dans le boulot.»*

L'habitude revient à un conditionnement des attitudes. Alors qu'en première année il s'agissait d'harmoniser les temps sociaux, il s'agit à présent de les limiter à une tâche aussi brève que possible. Bien qu'elle tente de limiter les dommages que cause sur elle trop de travail, elle avoue que cette année est si difficile que *« tout le monde est crevé, tout pâle ».* Ce n'est plus simplement une vie d'ascète, c'est une vie monacale.

Marie fait assurément partie des maîtres du temps qu'évoque Darmon (2013). Son ascétisme n'est pas fait de renoncement mais de rigueur. Elle ne retranche pas les cadres temporels, mais les imbrique au profit du cadre dominant qu'est la CPGE. Elle conditionne son temps aux exigences de ce dernier faisant montre de ses dispositions temporelles autant psychologiques que pragmatiques.

Une maîtrise du temps construite autant dans sa famille qu'au gré d'une scolarité où la visée expressive a toujours été plus importante que l'instrumentalisme. Elle a planifié depuis la seconde son destin scolaire en direction de l'école des Chartes. Son capital informationnel et l'implication parentale sont au fondement d'un projet qu'elle élabore

dans sa totalité, soutenue en cela par différents adultes. Elle parvient grâce à eux à une planification systématique de son parcours scolaire, depuis sa 3e jusqu'au métier visé, en passant pas les différentes étapes et stratégies pour y accéder le plus sûrement possible. Il ne s'agit pas d'un vague objectif et encore moins d'une aspiration « rêvée » : « M*oi ce que je désire c'est plutôt me pencher vraiment sur la conservation et l'étude des documents archivistiques en eux même ».*

Sa vie d'étudiante ne rompt pas réellement avec ce à quoi elle s'était préparée. Son discours relève parfois de celui du sportif de haut niveau. Tout est pensé autour de la performance à accomplir. Pourtant, son ethos temporel ne résiste pas à la deuxième année qui la contraint à revoir sa temporalité, passant d'organique à mécanique. En effet, le temps de Marie est au départ très harmonieux, il s'inscrit dans un système global où chaque temps trouve sa place, dès lors qu'il est orienté vers son objectif principal. Puis, il devient mécanique au sens où il exclut toute activité qui s'oppose à la rentabilité du travail, à l'instar d'une mécanisation de l'activité qui éconduit le cadre temporel naturel.

Malgré l'incertitude que représentent les concours, Marie éprouve un sentiment de sécurité vis-à-vis de l'avenir car ce projet n'est pas construit que sur une trajectoire. La possibilité d'échouer anticipe divers scénarios possibles, mais toujours alimentés par son projet professionnel : « S*i c'est la fac, ça dépendra du Magistère mais ça peut mener vers un INP* [Institut National du Patrimoine]*, ou une ENS, il y a cinq départements où on prépare les archives. Et toutes les facs d'histoire peuvent les préparer... même souffler la place des chartistes, arriver sur les mêmes postes. On verra bien. Intégrer, ce serait bien ! ».*

Lorsqu'elle se projette dans les dix années à venir, elle ne craint pas pour son insertion professionnelle situation, elle s'inquiète davantage des effets indésirables d'une l'acculturation qui l'éloignerait de son milieu d'origine. Marie craint finalement que ce processus ne débouche sur une assimilation qui n'autoriserait plus le maintien de sa spécificité culturelle : « *Comment j'espère ne pas me voir dans 10 ans plutôt ! Pour le sacre*[59]*, il y a des copains de certains cubes qui ont intégré, et il y en a qui ont intégré l'école des Chartes qui sont tous avec leur petit tailleur, ils se prennent au sérieux, ils sont un peu tristes franchement... Certains normaliens et certains cubes à qui on a dit*

59 Le Sacre annuel du roi et de la reine de 2e année, est un rite auquel tous les étudiants de cette CPGE participent.

*que c'était l'élite et ils le croient. Il faut surtout rester soi-même, garder du recul par rapport à la situation et avoir du second degré et de ne jamais se prendre au sérieux au maximum ».*

### 9.3.3 Thibaut

**Famille :** homo-pop, peu dotée, 4 frères et sœurs, mère vendeuse à domicile, dip. N.IV ; père ouvrier, dip. N.V.

**Enfance :**

**Parents :** impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** football, athlétisme, jeux vidéo

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** établissement public (opt. Latin) d'une Ss. Préfecture rurale. (53)

**Lycée :** établissement public (opt. Sport), d'une Ss. Préfecture rurale. (53)

**Bac :** ES, mention B

**Post-bac :** CPGE Lettres BL, ech. 2, appartement demi-pensionnaire, 1ère année : Établissement *undersubscrided* hors région*;* 2e année : Établissement *oversubscribed* de niveau régional (44)

Tandis qu'il prépare l'entrée à l'IEP de Rennes, un cousin passé par une CPGE Lettres AL très prestigieuse lui soumet l'idée d'un CPGE Lettres BL : *« j'ai regardé les matières et je me suis dit : "ça me plaît carrément". Donc du coup je suis parti comme ça et je me suis dit aussi, sur 45 prépas, je me suis dit, ça me laisse encore le choix pour le métier plus tard, ça me laisse encore un large choix surtout la BL ».* Les statistiques sont à l'origine du projet puisqu'il avait fait en parallèle de la CPGE une demande de DUT statistiques *« au cas où »* mais son objectif est d'intégrer une des écoles de statistiques tout en laissant ouvert le champ des possibles professionnels.

La spécificité de la voie BL ne lui laisse que peu de choix, il présente un dossier dans différentes CPGE sans trop connaître le niveau de sélection. A sa grande surprise, il est refusé à Nantes et intègre finalement *« par défaut »* une CPGE *undersubscrib*ed qui ne propose pas de seconde année, qui ne *« laisse passer que la moitié de la classe ».* Le fait de ne pas être intégré dans un *continuum* de deux années, le pousse à l'anticipation. La stratégie est alors simple même si l'avenir semble flou *: « bah, être dans les quinze premiers, ouais si on est 30, être dans les quinze premiers pour essayer d'aller en*

*khâgne à Nantes. C'est ça pour le moment, donc bah là je sais pas… j'attends les conseils de classe du premier semestre pour voir où j'en suis dans la classe. J'arrive pas trop à me situer pour le moment ».*

Lorsqu'il évoque la rupture entre le lycée et la CPGE, c'est par le déracinement qu'il vit comme une dichotomie de sa vie sociale : *« C'est comme si j'avais deux vies ! J'ai ma vie sur le Havre et celle de Château. Bah ouais, c'est un peu comme ça. C'est vrai que c'est un peu comme ça, puisque là je suis 6 semaines sur le Havre, et donc du coup, j'ai d'autres amis. C'est vrai que c'est pas du tout les mêmes amis, on n'a pas du tout les mêmes conversations ».* Il ressent cette différence dans les sujets de conversation, où le sport, sujet qu'il affectionne particulièrement, n'est pas la préoccupation majeure des adeptes de la culture légitime : « *Par exemple, bah là, je sais que j'ai un bon groupe de copains avec le groupe d'athlé, donc on parlait sport ou des trucs dans le genre… tandis que là, dans la classe, y'en a pas beaucoup qui font du sport, donc du coup... Si ! Y'en a quelques-uns, mais pas plus que ça, y'en a beaucoup qui vont faire de la musique dans la classe, ou des trucs dans le genre ».*

C'est pourtant bien ce déracinement que Thibaut appelait de tous ses vœux. L'affectation en CPGE lui offre ainsi une occasion de dépaysement social qui répond à se recherche d'un « autre univers ». Il aspirait aussi à un dépaysement géographique : *« Bah rien que le fait de rester tout le temps sur Château, euh dans une petite ville, ouais, ça commençait à me soûler un peu, j'avais besoin de changer un peu d'air, j'avais vraiment besoin de changer d'air ».* Mais surtout, il avait « *besoin d'avoir un peu de liberté ».*

Son établissement ne propose pas d'internat, il a donc fait le choix de louer un appartement tout en étant demi-pensionnaire. Ses parents l'accompagnent dans cette prise d'autonomie : « P*ar exemple, pour payer le loyer, c'est mes parents qui payent, mais ils prennent une grande part de mes bourses quoi ».* Ses bourses servent à payer une partie de l'hébergement et de l'alimentation. Elles viennent compléter une épargne commencée au lycée avec la bourse au mérite que lui a conféré sa mention au brevet de collèges. Thibaut a donc très vite envisagé un coût à ses études qu'il envisageait déjà longues en entrant au lycée.

Ne rentrant que toutes les cinq semaines, il est aussi obligé de prendre en charge les

tâches courantes, qu'il organise selon un rituel presque immuable : « *je pense que je réussis à bien gérer. Je fais mes courses le samedi aprem', après le DS quoi. Et euh... Ouais, donc les courses et après le lavomatic ».*

La difficulté principale de Thibaut tient à son organisation générale du temps. Le souhait de travailler dans un environnement qu'il voulait propice se transforme en un choix chronophage : *« Par exemple rien qu'un truc, les deux premiers mois, j'allais souvent bosser à la B.U, sauf que la B.U elle n'est pas à côté du lycée et moi j'habite à côté du lycée. La B.U, elle est pas du tout à côté du lycée, elle est à une demi-heure quasiment, à pieds. Donc du coup, je descendais à la BU à pied, une demi-heure et après, le temps de remonter, ça me prenait encore plus vu que c'est... Donc voilà, et donc rien que ça, ça me bouffait du temps le soir pour bosser ».* Ses différentes spécialisations optionnelles viennent alourdir un emploi du temps déjà bien rempli et lui imposent un rythme soutenu dont pâtit le sommeil : « J*e prenais l'habitude de me réveiller la nuit, enfin très tôt le matin* [3h00]*, pour pouvoir bosser. Ça me dérange pas.* […] *En prépa, on commence par réduire les nuits pour pouvoir bosser et donc du coup, je réussis à résister un peu à la fatigue, y'a pas de soucis. Je prends de la vitamine tout ça. Ouais, je dormais 5 heures par nuit pour pouvoir bosser mais ça suffisait bien quoi ».* Il s'impose un cadre temporel de travail personnel très rigide, où les sorties et le sport, qu'il appréciait tant ont quasiment disparu. Il a aussi exclu les réseaux sociaux *: « bah par exemple Facebook, je me suis enlevé puisque ça me prenait trop de temps [...] je me rends compte que sinon pour bosser, c'est super chaud quand j'ai Facebook ».* Mais cet ascétisme fait de renoncement ne résiste pas aux journées vidées des cours qui dictent le rythme du travail : « L*e dimanche des fois j'ai du mal à bosser quoi ».* C'est encore plus difficile pendant les vacances où il est replongé dans son milieu temporel d'origine : *« En vacances, j'ai du mal à m'y remettre. Mais j'en profite vraiment. Toute façon, je m'étais dit la première semaine : "j'essaie de revoir tout le monde, je me pose avec ma famille !". Voilà, donc voilà ! Non mais du coup, c'est dur de bosser ici* [chez ses parents]*, quand je reviens ici, donc c'est aussi bien que je reste là-bas le week-end ».*

Sa vie de préparationnaire ne semble pas très stressante, même s'il avoue se retrouver pour la première fois dans une réelle compétition qu'il n'est pas certain de remporter : « B*ah par exemple dans le lycée où j'étais, je suis le seul ES à avoir été en prépa. Donc*

*du coup, c'est pour ça !* […] *Là je me suis retrouvé dans une classe où on était tous à peu près du même niveau, donc au final ça fait bizarre ».* Il n'attribue pas une grande importance au classement, car, dit-il : « *toute façon on sait que la prépa où on est, on n'a pas de chance d'aller à l'ENS par exemple ».* L'absence de seconde année limite les possibles et par là-même les aspirations.

Pour sa seconde année de CPGE Lettres BL, Thibaut fait des demandes à Strasbourg, Melun et Orléans. Il est accepté dans chaque établissement mais Nantes, une CPGE *oversubscribed* régionale, était sa priorité depuis le départ. Au moment où nous le rencontrons pour la deuxième fois en janvier, il est plus détendu et semble presque affranchi des obligations de CPGE, tant l'admission dans une ENS lui semble improbable : *« De toute façon, cette année je la prends bien plus cool que l'année dernière. L'année dernière, ils nous disaient qu'ils allaient en prendre 15 alors qu'on était 30. Tandis que là, on est beaucoup moins et ils nous préparent à l'ENS mais on sait très bien qu'il y en aura très peu qui l'auront dans la classe ».* Il nous dit avoir, l'année passée, « *complètement saturé* » du manque de sommeil qu'il s'imposait. Cela l'a même conduit à remettre en cause ses choix scolaires et ses choix de vie : *« je me disais : "A quoi ça sert de se prendre la tête comme ça ? ».*

Même s'il est plus détaché lors de sa deuxième année, cela reste toutefois difficile du fait de la différence de niveau entre les deux CPGE. De sorte que les notes baissent : *« il y a des matières comme en maths, on galère pas mal, où il y a une sacré marche. Disons que oui, l'année dernière on ne faisait quasiment pas de maths et là, on voit vraiment ce que sont les maths et euh...J'me ramasse de bons petits gadins en maths mais sinon ça va ! J'arrive à me maintenir au milieu de la classe donc euh… ».* Une « marche » et des « gadins » qui ont fini par faire évoluer son projet originel et ses choix de vie. Thibaut en vient à reconsidérer ce qu'impliquent ses ambitions. Il ne souhaite plus être statisticien et a restreint son objectif à la scolarité à venir : *« en maths, je m'en sortais mais ça a commencé à me soûler et c'est vers la géo, là c'est... Déjà en première, terminale, j'ai toujours adoré la géo et euh déjà ça me trottait…et là je me vois bien aller à Paris en géo et après sur l'aménagement du territoire ou géo enseignement. Mais là, je vais plus sur l'aménagement du territoire ».* Un nouveau choix qui n'écarte ni le prestige, ni la distinction qu'induit la sélection.

Lorsque nous lui demandons laquelle des université parisiennes il entend intégrer, sa

réponse renvoie à la naïveté sous-entendue de la question : « *La Sorbonne, logique ! ».* Il souhaite y intégrer un Magistère. Ce nouveau projet est accrédité par les professeurs qui le présentent comme une aspiration effective pour les étudiants de CPGE : *« Logiquement...à ce qu'on entend des profs, c'est bon ! Les places à la Sorbonne, pas de soucis, mais il ne faut pas non plus lâcher les bras, il faut tenir dans chaque matière ».* De cette formation, il ne connaît que l'essentiel : la sélection, l'utilitarisme et le prestige : *« Si j'ai bien compris, le Magistère, en gros, c'est : entrée sur concours. C'est un peu plus sélectif et des classes réduites. Et j'en ai parlé avec ma prof de géo et apparemment c'est assez bien réputé donc euh... ».* Cette volonté d'intégrer une filière sélective répond à une forme de distinction qu'octroie la CPGE, et à laquelle les parents semble encourage : « *Mes parents, ça les embêtait un peu que je fasse une prépa et que j'aille en Licence après en L3 ».* Puisqu'il est certain de ne pas intégrer l'ENS, et que les possibilités sont réduites pour sa filière, le Magistère constitue le dernier rempart contre l'université de masse, une façon de conserver un entre-soi et des conditions de travail, que la sélection assure.

La révision de ses aspirations à la baisse et un emploi du temps moins dense lui permettent dorénavant de vivre une vie étudiante plus accomplie dans laquelle le temps s'est ouvert aux temps : *« Ce qui est bien, c'est qu'on a notre samedi qui est libre. Du coup, nos devoirs sont le lundi aprem' donc on a le temps de faire une soirée le vendredi soir. Par exemple on finit à 17h. Il y en a plusieurs dans la classe, comme ça, ils sont là… ils se disent : « on est en prépa, on suit des cours intéressants mais on n'a pas envie de se prendre la tête et comme de toute façon on sait bien que l'ENS est quasi inaccessible, donc du coup... ».* Il a aussi repris le sport : *« Je sais que ça va dépendre des semaines, mais le week-end, je vais courir au moins une fois et après j'essaie de me faire un footing dans la semaine. Je sais que là on a un match contre Condillac en volley et il faut que j'y aille ».* Cela lui permet enfin de rentrer chez ses parents tous les 15 jours.

Malgré la préparation des concours qu'il entend quoi qu'il en soit présenter, cette deuxième année est finalement pour Thibaut l'occasion de revoir ses priorités et de redéfinir ses choix de vie :

> *« Dans l'ensemble, c'est que l'année dernière, je ne vivais que pour la prépa, que pour aller sur Nantes l'année prochaine ! Aller sur Nantes en*

*2eme année. L'année dernière, je bossais pour préparer l'avenir alors que là, je me rends compte qu'il faut profiter du présent et que je ne pouvais pas continuer à faire ça continuellement. Je ne me vois pas comme ça. Et si ça se trouve, si j'avais repris cette 2eme année...si je l'avais reprise comme la 1ere année, ça aurait peut-être pu payer à la fin, peut être pris à l'ENS. […] Cette année je me suis rendu compte que je...c'est vraiment...un seul objectif : avoir de l'argent après pour pouvoir voyager. Mais euh je me dis que je n'ai pas besoin d'avoir une grande école...ou d'amasser des millions pour avoir ça quand même. ».*

Inscrit en première année dans une CPGE modeste, l'adaptation fut moins difficile, mais son objectif personnel, d'être pris à Nantes, l'a contraint à des exigences de travail et donc une occupation du temps spécifique. Il lui fallait s'assurer d'être dans la première moitié de la classe. Il a donc cherché à réduire l'incertitude par sa force de travail. Cette attitude implique une soumission du corps aux exigences temporelles quand les autres ressources font défaut.

Au contraire de Marie et Mélodie, Thibaut a vu son projet évoluer vers d'autres horizons. L'afflux d'informations mal maîtrisées l'a conduit à échafauder des rêves de grandes écoles dont il a dû se départir. Son rapport au temps, autant que son rapport à la vie, ou plus exactement son rapport à l'avenir et au présent, s'en sont trouvés modifiés. Tandis que le premier supplantait le second lors de la première année, les deux se sont harmonisés pour construite un temps qui articule hédonisme étudiant et travail scolaire. Ce changement a aussi initié un nouveau rythme beaucoup moins soumis au temps institutionnel. Son organisation ne cherche pas à rentabiliser le temps par des activités « investissement », mais à harmonisation différents temps sociaux, temps scolaire et activités « loisirs ». Cela ne l'empêche pas de nourrir un projet où prestige et distinction suivent les desseins que tracent les CPGE. Thibaut est de ces boursiers que décrit Hoggart (1970), il « appartient à deux mondes à la fois : il subit, plus que tout autre élève, l'influence de l'école et des valeurs scolaires,) il n'en reste pas moins attaché à la vie du groupe familial et à ses valeurs » (p. 351).

La CPGE lui a permis de porter un regard moins incertain sur l'avenir sans tout lui concéder. Ses nouvelles aspirations professionnelles sont au service d'une vie dont il entend se délecter : « *Dans 10 ans* [rires] *? Bah...euh...du coup, avec un travail dans l'aménagement du territoire, normal, qui me permette de pas mal voyager. C'est l'une de*

*mes motivations depuis l'année dernière, c'est de pouvoir avoir un métier qui paye assez bien pour pouvoir voyager. Après, je ne sais pas… dans la vie…un métier dans l'aménagement du territoire...bah du coup, avec une femme qui aime bien voyager aussi, on va dire ça comme ça ».*

*****

Les étudiants des CPGE littéraires sont soumis à une forme de travail dans laquelle les cours doivent être complétés par de nombreuses lectures et leur « fichage ». Le travail sur des ouvrages constitue une large part du temps de travail personnel. Ce dernier est alors fragmenté selon des cadres temporels très différents en fonction du type de tâche demandé (fiche, traduction, etc). La maîtrise du temps n'est donc pas une gestion de l'urgence, mais davantage une tentative d'anticipation sur des périodes plus ou moins longues durant lesquelles il s'agit de se prémunir face à l'inexorable urgence à venir. Cela n'empêche évidemment en rien le sentiment d'urgence, car le volume de travail à anticiper cumulé à un travail à plus courtes échéances, accélère nécessairement le rythme. Mais cette quête d'anticipation soulève un usage du temps tout à fait particulier du fait même du type d'exercice demandé et du degré d'autonomie temporelle nécessaire pour y parvenir. Les différentes voies impliquent bien entendu des spécialisations particulières, cependant le travail personnel reste pour l'essentiel basé sur des exercices qui permettent la coopération tels que l'échange de fiches de lecture. Il est donc souvent fait référence à ces pratiques. Elles ne sont pas pour autant collaboratives, au sens d'une pédagogie qui s'appuierait sur l'entraide, mais sont nécessaires pour parvenir à tout faire. Elles s'apparentent en cela davantage à une division rationnelle du travail scolaire qu'à une quelconque forme de solidarité.

Pour les trois étudiants interrogés, l'arrivée en CPGE est un choc. Celui-ci est plus ou moins important, selon la préparation antérieure et l'établissement intégré. Les formes d'adaptation oscillent entre la discipline temporelle qui admet d'autres temps sociaux et la privation de sommeil qu'oblige la soumission au temps de travail.

Chacune des trois études de cas présente des caractéristiques tout à fait particulières du mode d'adaptation. Mélodie s'inscrit dans une routine ritualisée, qui lui permet de ne pas se sentir submergée. Entourée de ses pairs à l'internat qu'elle préfère de loin à la cité U

(pour en avoir fait l'expérience durant un an), elle se sent d'autant moins soumise au temps que son année de CPES l'y a préparée autant méthodologiquement que psychologiquement. Elle a d'ailleurs très naturellement continué dans le même établissement, là où elle a construit ses repères et engagé son adaptation. Mais pour elle, la clé réside dans son niveau d'aspiration. En ne donnant que peu de place aux concours dans son projet, elle limite la pression qu'impose la concurrence. Au contraire, elle s'assure d'un avenir plus certain qu'il ne l'a jamais été. Ces deux années de CPGE lui garantissent un bon niveau dans une université peu prestigieuse. Pour reprendre la métaphore du « *frog pound effect* », (Davis, 1966, in Draelants 2013), elle deviendra « cette grosse grenouille dans une petite mare ».

Marie cherche, quant à elle, à harmoniser la configuration des différents cadres temporels pour mieux les maîtriser. Elle s'appuie pour cela sur l'expérience de ses pairs et professeurs mais aussi sur une discipline temporelle. L'expériencialité joue dans cet établissement un rôle considérable dans la reproduction de la culture temporelle. L'expérience des « anciens » est finalement une synthèse des conseils de ceux qui ont réussi. L'enjeu n'est donc pas d'harmoniser les temps sociaux mais d'homogénéiser les cadres temporels sous l'égide d'un cadre unique qui n'admet aucune autre règle que celle de l'efficience. Le passage d'un temps libre perméable au travail à un temps de travail poreux à quelques temps sociaux traduit très bien le processus d'acculturation temporelle que vit Marie. En passant de l'harmonie des cadres à leur imbrication totale pour n'en former qu'un, elle emprunte le trait culturel dominant qui doit lui permettre de parvenir à ses fins. Mais cette acculturation se limite au temps présent. Elle n'entraîne pas de modifications dans sa représentation de l'avenir. Les concours se rapprochant, Marie prend conscience du risque de ne pas être admise. Mais ce n'est pour elle qu'une éventualité à laquelle il convient de ne pas céder. Elle reste donc malgré tout attachée à un sentiment de sécurité vis-à-vis de son avenir, comme pour se « conditionner » à la réussite dit-elle.

Thibaut est des trois, celui qui a le plus subi le temps. Étudiant dans un établissement de province réputé moins exigeant, son adaptation aurait dû être assez simple. Mais sans aucune connaissance du système de sélection au sein des CPGE, il se trouve très vite débordé par la pression que lui assène l'incertitude de l'année à venir. Thibaut, livré à lui-même loin de sa famille, ne parvient pas à la maîtrise gestionnaire du temps. Il se

perd dans l'excès de travail et d'autonomie jusqu'à se décourager. Ses cadres temporels peinent à s'imbriquer. Son lieu de travail, le trajet, la décohabitation sans internat, l'amènent à une autonomie temporelle et matérielle trop difficile à gérer en même temps. Au prix d'importants efforts, il parvient à son objectif : être à Nantes, dans une grande ville pas trop loin de chez lui. Une fois sur place, il goûte au plaisir d'être étudiant et inverse la tendance. Ce n'est plus l'avenir qui dicte son activité comme c'est majoritairement le cas en CPGE. Il ne cède pas non plus à un hédonisme populaire exempt de toute considération de l'avenir. Thibaut réinterprète finalement le temps selon les deux cultures temporelles, ce que les anthropologues appellent le syncrétisme pour désigner la combinaison de trait issus de différentes cultures.

Toutes ces formes d'adaptation sont éminemment liées à des objectifs ou à des projets personnels ainsi qu'au doute d'y parvenir. Chaque étude de cas renvoie en ce sens à un doute temporalisé qui définit l'engagement de l'action dans l'avenir. Mélodie qui souhaite intégrer l'université de Nantes s'angoisse pour le devoir à venir. Thibaut s'inquiète de ne pas pouvoir intégrer une deuxième année et, lorsque c'est fait, il se laisse alors le temps de vivre d'autres temps. Marie travaillait pour passer en deuxième année et n'a vraiment commencé à ressentir du stress qu'à l'abord des concours qui sont pour elle une étape décisive pour son projet. En effet, le doute suggère l'hypothèse de l'échec et donc la remise en cause des objectifs ou du projet. Plus l'aspiration est effective, moins le stress est important. Le travail se trouve alors libéré de sa contingence. Réussir suffit, il n'est plus besoin d'exceller pour être meilleur que les autres, travailler ce qu'il faut sans se « tuer à la tâche ». A l'inverse, la compétition pour un nombre de places limité obscurcit l'avenir, il ne reste dès lors que le temps de travail comme rempart à l'incertitude.

Enfin, la spécificité des CPGE littéraires tient à ce que Millet (2003) appelle « l'inégal rattachement de l'avenir professionnel au présent des études ». Même s'il est avéré que la filière est la moins sûre des CPGE, pour qui veut intégrer une grande école, elle n'en est pas moins avantageuse pour la suite. Là où elle n'est pas une nécessité dans le projet, comme pour Mélodie, elle devient néanmoins un facteur favorisant la réussite et participe d'un avenir moins incertain. Quand le capital informationnel fait défaut, plus encore dans les voies où le champs des possibles est limité, la CPGE, quoiqu'elle puisse être parfois décourageante, favorise la construction d'aspirations souvent prestigieuses

qui restent effectives. Pour Thibaut, le projet semble clair au départ mais se déconstruit avec les difficultés rencontrées et le désir de ne pas vouer toute sa jeunesse à ses études. Enfin Mélodie a joui d'heureux hasards qui l'ont assurément aidée à rendre plus effective son aspiration de départ et à la revaloriser. Mais pour Thibaut comme pour Mélodie, le capital informationnel ne se construit qu'au fur et à mesure, inclinant alors les projets au gré des possibles qu'ouvrent les résultats, et conférant au choix une nouvelle forme d'urgence dans laquelle il n'est aucune anticipation possible. Dans le cas de Marie le projet professionnelle est si précis qu'il s'apparente vu son étroitesse à une forte prise de risque

Ces trois études de cas mettent en avant des niveaux de planification très différents qui vont du projet précis dans lequel l'anticipation dépasse la prévention pour tendre vers la prévision, à la tactique qui adapte l'objectif en fonction de la situation, ce que Felouzis (2001) appelle des « microchoix », c'est-à-dire l'élaboration progressive des choix en fonction des moyens plus que des fins.

## 9.4 La filière scientifique

Il est très difficile de rendre compte de la complexité de cette filière. Le nombre de voies (7 en première année), la spécificité des classes étoilées et de débouchés, ne pouvaient être restitués en quelques études de cas. Nous en avons retenu trois qui, chacune à leur façon, permettent d'appréhender l'impact de cette complexité sur le rapport au temps : une en physique, technologie et sciences de l'industrie (PTSI) dans un établissement de second rang, une deuxième en mathématiques, physiques (MP) dans une des plus prestigieuses CPGE de France et enfin une dernière en physique, chimie (PC) dans un établissement *oversubscribed* au niveau régional.

### *9.4.1 Malik*

**Famille :** homo-pop, migrante, 1 sœur cadette, mère assistante maternelle, (cadre en Algérie), dip. N.III ; père ouvrier, (cadre en Algérie) dip. N.III.

**Enfance :**

**Parents :** peu impliqués dans le temps parental éducatif. Intérêt fort pour la scolarité.

**Loisirs :** handball.

**Scolarité secondaire :**

Scolarité en Algérie jusqu'au collège.

**Lycée :** établissement public périphérique d'une Préfecture (49).

**Bac :** S, mention B.

**Post-bac :** PTSI, éch. 5, demi-pens., établissement de second rang (49).

Lorsque nous rencontrons Malik pour la première fois (décembre 2010), il vit depuis quatre ans en France. Ses parents, cadres en Algérie, ont vécu un réel déclassement social en quittant leur pays, mais leur volonté d'immigrer est un projet familial choisi, au sein duquel l'école tient une place très importante. Malgré une arrivée tardive dans le système français, Malik résume ainsi son parcours scolaire en France : « *Ça va, ça s'est bien passé ! J'avais quand même un peu de difficultés en français et en langue aussi. Bah en anglais je continue à galérer, en français aussi ».* C'est au cours de sa terminale, durant les journées d'orientation organisées dans son lycée qu'il entend parler des CPGE pour la première fois. Avant, il pensait intégrer la fac parce que, dit-il, *« je ne connaissais rien d'autre ».* Et lorsqu'un ami lui dit vouloir intégrer une CPGE, Malik lui répond : *« C'est nul ! Il faut pas faire ça, ça sert à rien, tu travailles pour rien ».* Pourtant, après avoir obtenu son bac S avec mention, il revoit son aspiration initiale et intègre finalement une CPGE PTSI dans un établissement près de chez lui. Il justifie le choix de la voie, à la fois par intérêt intellectuel, puisqu'il avait déjà une option lourde « sciences de l'ingénieur » au lycée et par la stratégie : *« Y'a l'école des arts et métiers après, donc ils recrutent beaucoup sur la filière PT [...] 550 places, alors qu'en PC, y 'en a peut-être 20 ou 25 ».* Il ne souhaitait pas non plus quitter le foyer familial : *« Déjà je préférais rester à la maison, parce que quand même, c'est plus simple de revenir le soir travailler chez soi. Le lit, son lit c'est mieux ».*

La concurrence au sein de la classe est pour lui un changement radical par rapport au lycée : *« On ressent quand même l'esprit concours. Par exemple, quand le prof il donne les notes, généralement il fait passer une feuille pour qu'on vérifie tout et là, on voit bien qu'il y en a certains qui regardent où est-ce qu'ils sont et qui regardent tous les autres aussi. Au lycée y'avait pas ça ! Normalement, ils donnent une note et ils s'en foutent du reste. Mais là, on sent quand même...Généralement c'est ceux qui sont en*

*haut du classement, ils veulent aller plus loin et garder leur place quand même ».* Une pratique d'autant plus dérangeante, qu'il est parmi les derniers de la classe.

Devant la masse de travail, ses choix d'organisation ne se sont, jusque là, pas révélés efficaces. Il s'appuie pourtant sur des méthodes qu'il a expérimentées dans le secondaire et qui fonctionnaient très bien mais, elles ne sont plus adaptées en CPGE, où une minute est un temps précieux :

> *« Au collège et au lycée, j'arrivais en cours, le prof il fait le cours, je comprends le principe du cours. Je comprends ce qu'on fait, les formules, généralement je vois d'où ça vient, je les retrouve rapidement le jour du devoir. Ou alors, y'en a certaines, il faut les connaître aussi, c'est pas... J'ai toujours fait comme ça [...] Ça a toujours fonctionné. Le cours, je l'ai jamais réellement su, en fait. […] Mais cette année, il faut les connaître par cœur, c'est ça la différence, c'est sûr. Et c'est pas plus mal quoi, parce qu'au DS, on va plus vite quand on connaît son cours, la formule, au lieu de passer trois minutes à la retrouver, on la connaît déjà, trois minutes de gagnées ».*

Il pense ne pas avoir « *les bonnes méthodes »,* alors il essaie *« un peu de tout pour voir ce qui marche le mieux ».* Il travaille par exemple moins les disciplines qu'il pense bien maîtriser mais très rapidement, cela s'avère être une mauvaise stratégie : *« Forcément, comme je ne travaille pas beaucoup ça, ça me fait chuter ».* Il exclut les temps sociaux qui ne sont pas directement rentables pour la CPGE. Il met dès le début de l'année scolaire, un terme à son implication sportive qui lui demandait trop de temps : *« Cette année plus le temps ! Y'a des entraînements le samedi matin, j'ai DS, je peux pas. Y' a des entraînements le lundi soir, à 19h, je peux pas parce que je prends des cours d'anglais à côté aussi ».* En énumérant ses renoncements et ce que lui demande d'investissement sa scolarité, il prend alors conscience que la CPGE a absorbé presque tout so*n temps : Toute la semaine je vais en cours, je ne sors pas en semaine, en week-end je ne sors pas no*n plus *! [Rires] Maintenant que j'y pense ouais, je sors à peu près un week-end par mois* ». Malik a beaucoup de mal à trouver une organisation qui lui permette de ne pas subir perpétuellement le temps de la CPGE. Il en va de même de l'avenir.

Il nous confie, à cette époque, ne pas réellement savoir ce qu'est un ingénieur mais vouloir tenter tout ce qu'il est possible de faire pour le devenir : *« Enfin, je compte tous les essayer. Nous, dans cette filière, on n'en a pas beaucoup ».* La bourse qui permet de ne pas payer les concours, laisse libre cours a ses aspirations « rêvées » : « *Par exemple,*

*pour les concours Central Sup'Elec, ils coûtent quand même plus de 180€, mais comme je paie pas, ça ne coûte rien d'essayer quoi. Alors que si j'étais pas boursier, j'aurais pas essayé, parce que je suis sûr de ne pas l'avoir ».* Cette boulimie du concours n'est pas sans objectif *: « Pour moi, ce qui serait bien, c'est dans le domaine de l'aéronautique, mais y a pas beaucoup d'écoles aussi [...] Dans la conception, dans les moteurs, enfin dans l'avion en lui-même, mais pas dans la gestion ».* On retrouve dans ses aspirations, un réel engouement pour la mécanique, un attachement au concret, qu'il oppose à l'abstraction des mathématiques.

Nous le rencontrons un an plus tard à la même période. Après un début de première année qui avait commencé dans le *« fond de la classe »* (27/29), et grâce à un travail acharné, il a fini dans le premier tiers, ce qui lui a permis de passer en deuxième année. Comme la précédente, *« c'est galère »,* mais plus encore que l'an passé. Il lui semble que le temps s'est accéléré : *« C'est le temps, j'ai l'impression qu'il n'y a pas assez le temps. Il y a beaucoup de travail, c'est un peu plus stressant que l'année dernière. L'année est plus courte, les concours arrivent super vite. Les cours, ça va vite. »*

Il a réussi à ritualiser sa semaine pour mieux la contrôler mais la densification de son emploi du temps lui rend impossible toute maîtrise. La longue liste qu'il fait de sa semaine témoigne de son sentiment de submersion et d'incapacité à en venir à bout :

> *« Lundi, on rentre en cours en forme. Le lundi soir, je prépare les TD de maths pour le mardi. Cette année, on ne les prépare pas alors que l'année dernière, on les préparait en cours. Le prof corrige au fur et à mesure, on les prépare à l'avance, il y a 3 personnes qui vont au tableau, et ils corrigent. Il faut les préparer. Le mardi soir, on prépare les colles du mercredi. Cette année, c'est un peu différent parce qu'on avait la même semaine, maths et sciences de l'ingénieur. Et en maths, on a des cours à apprendre et en sciences de l'ingénieur, il y a des colles à préparer. La semaine d'après, il y avait physique et anglais. Et en anglais, on avait des sujets à préparer. Cette année, ils ont regroupé la physique et l'anglais, donc il y a des semaines où il n'y a que des sujets à préparer, et sinon des devoirs à rendre, donc je m'adapte. Le mercredi, après les colles, il y a le TP de physique à préparer pour le jeudi. Et le jeudi, c'est la fin du TD de maths du mardi, ça prend deux TD pour le terminer. Dès qu'il y a un moment de libre, n'importe quel jour, on prépare un cours. Le samedi, je termine mon devoir du matin et je dors, car je manque de sommeil. Je ne tiens pas. Le vendredi soir, ça dépend, parfois je travaille ou je ne travaille pas. Et il faut vraiment que je travaille, je m'en rends compte. Le dimanche, c'est le TD de physique pour le lundi et ça prend tout le dimanche ».*

Il subit le rythme de travail et se sent obligé de prendre sur son temps de sommeil,

même si par ailleurs, il est conscient qu'il nuit à sa santé. En outre, les enseignants préviennent de ce genre d'attitudes en conseillant de ne pas travailler après une certaine heure : *« Habituellement, je ne bosse pas après 23h30. Après minuit, les profs considèrent qu'on n'est pas efficace. Mais la semaine dernière je travaillais jusqu'à 1h30... ».* Malgré les conseils, Malik force toujours un peu plus à mesure que le retard s'accumule. Cela témoigne de la force avec laquelle les étudiants de CPGE peuvent s'engager à « corps perdu » dans ces deux années. Il est impossible pour Malik d'anticiper devant une telle « panique temporelle » (Darmon, 2013). Ce sentiment d'accélération lui donne l'impression que, même en travaillant jusqu'à épuisement, il ne parviendra pas à récupérer son retard. « Bosseur » au lycée, il se rapproche à présent du « forçat » qui ne cesse d'augmenter son volume de travail sans jamais parvenir à tout rattraper :

> *Malik : Au final, je suis toujours débordé. Et les temps de repos ne sont pas réguliers. Dès que je suis fatigué, je ne fais rien après. Juste après les vacances, je suis reposé et je peux travailler plus, alors qu'à l'approche des vacances, j'en peux quasiment plus.*
>
> *Intw : Ca veut dire quoi, tu prends du retard ?*
>
> *Malik : Ça s'accumule et, à la fin, j'essaye de rattraper tout ça, mais ce n'est pas vraiment possible. Je dors plus tard et la fatigue s'accumule. Et ça arrive juste avant les vacances.*

Sa maîtrise du temps se limite à celle du retard et du manque de sommeil qu'il accumule. Les temps doux deviennent alors culpabilisants, ils n'ont pas de place dans cette urgence. Ses seuls moments de détente sont les repas qu'il cherche sans cesse à rendre encore plus efficients en leur conférant plusieurs fonctions. Il semble vouloir densifier les cadres trop souples qui rompent le fragile équilibre de la rigueur et de la régularité et pèsent comme une responsabilité qu'il n'assumerait pas :

> *Malik : « Je regarde un film en mangeant et je profite de faire un maximum de choses en même temps.*
>
> *Intw : Tu n'as pas de temps à rien faire ?*
>
> *Malik : Non.*
>
> *Intw : Ce n'est pas possible ?*
>
> *Malik : Il faut faire n'importe quoi, mais quelque chose, même si ce n'est pas travailler. Mais quelque chose, sinon je culpabilise de ne rien faire ».*

Un an auparavant, il évoquait son désir d'intégrer une école aéronautique. Cette année,

ses aspirations ont laissé place à l'implacable réalité des notes : *« L'école, c'est en fonction des résultats. Il y a des écoles généralistes, et ce sont les plus dures à avoir, et après ça dépend du classement* […] *Là, je me dis que je suis plus à l'aise en électronique. Et tout ce qui est matériaux, je n'aime pas. ».* Les notes modifient finalement son rapport au savoir qui devient, dès lors, encore plus instrumental qu'il ne l'était jusqu'à présent. Il réoriente les priorités en fonction d'objectifs à court terme. L'univers des grandes écoles lui reste d'ailleurs en grande partie abscons. Il peine à nous expliquer les différences entre les écoles. Il a retenu que certaines étaient généralistes et d'autres spécialisées, mais il ne parvient pas à orienter son action vers un objectif plus précis que celui de se fermer le moins de portes possibles.

Bien qu'il ait intégré un établissement de second rang qui présente donc un niveau d'exigence modéré, Malik peine à s'adapter aux deux niveaux du temps : présent et avenir. Concernant, le temps de la CPGE, ses dispositions temporelles ne lui permettent pas de le maîtriser, il fait partie des étudiants « dominés par le temps » (Darmon, 2013). Même en réduisant la durée des autres temps sociaux et de son temps de sommeil, il n'est pas parvenu à s'extraire de cette urgence autrement que durant les périodes de vacances. Son choix de rester chez ses parents, le temps de la CPGE semble rendre plus difficile son adaptation, chaque jour est une nouvelle plongée dans le temps de la CPGE, mais chaque soir est un retour au milieu temporel domestique beaucoup plus labile et certainement moins propice au travail que ne l'est l'internat. Comme il le précise, ce n'est qu'une fois que tout le monde est couché chez lui, qu'il peut vraiment bien travailler.

En ce qui concerne son avenir, il est ouvert mais très flou. Ses résultats moyens, son manque de capital informationnel lui imposent d'adapter ses aspirations selon ce qui lui est présenté comme effectif. Pourtant au-delà des conseils, il reste une part d'aspiration rêvée dans son son souhait de tenter tous les concours. Cala pourrait être stratégique pour celui qui envisagerait de pouvoir échouer là où il se présente.Mais tenter les concours, qu'on se dit certain de na pas avoir, tient plus de l'abandon à la chance et est finalement peu stratégique, puisque cela implique encore plus de travail. Il semble que la méritocratie façonne une représentation passive de l'avenir, c'est-à-dire un choix élaboré à partir de ce que les résultats permettent. Cette « stratégie méritocratique » est

moins un projet qu'un objectif : intégrer la meilleure école selon les résultats obtenus aux concours.

Le projet migratoire familial a construit une perspective de conquête que Malik conserve comme objectif. Ses disposition scolaires l'ont aidé jusque là, mais en CPGE son adaptation reste difficile du fait d'un manque de maîtrise du temps, que l'alternance de milieux temporels rend difficilement surmontable, et d'une méconnaissance totale du système des grandes écoles.

### 9.4.2 Julien

**Famille :** hypergame en ascension, parents séparés, mère secrétaire médicale, dip. N.V ; père cadre, dip. N.III.

**Enfance :**

**Parents :** très impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** tennis et piano.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** contournement de la carte scolaire, visée instrumentale, établissement privé de centre-ville d'une préfecture (49).

**Lycée :** contournement de la carte scolaire, visée instrumentale, établissement privé de centre-ville d'une préfecture (49).

**Bac S :** mention TB.

**Post-bac :** PC*, éch.4 + mérite, internat, établissement *oversubscribed* de niveau national (75).

Dès le collège, Julien a été scolarisé dans un établissement privé relativement prestigieux du centre-ville. L'objectif était de contourner une carte scolaire, qui l'aurait amenée vers un établissement de *« mauvaise réputation »*. Sa bourse au mérite, obtenue grâce à sa mention « très bien » au brevet, lui permet de payer sa scolarité dans un lycée privé du centre-ville. Il intègre la série scientifique du baccalauréat dans le but de devenir vétérinaire. Puis, par manque d'intérêt pour les sciences de la vie et de la terre (SVT), il change d'aspiration et souhaite devenir pilote ou contrôleur aérien, mais sa vue ne le lui permet pas. Il souhaite néanmoins rester dans l'aéronautique. La CPGE

s'impose alors comme une double évidence : un *continuum* scolaire pour les bons élèves et une étape obligatoire vers les grandes écoles de l'aéronautique.

Son premier choix se porte sans hésitation vers les meilleures CPGE parisiennes dotées d'internat. Il fait une demande sur les établissements régionaux les mieux côtés, mais, dit-il « V*raiment, c'était pas ce que je recherchais. Je voulais vraiment aller dans le meilleur que je puisse faire à mon niveau* ». Il intègre donc Alexandre Emma, un établissement très réputé mais qui n'a pas de meilleurs résultats aux concours, que la CPGE régionale. Le choix de Julien n'est donc pas uniquement un choix instrumental au sens des chances de réussite, c'est aussi un choix prestigieux.

Après une expérience malheureuse dans un collège privé de centre-ville, où il fut raillé pour son origine sociale modeste, sa plus grande appréhension était de partir et de se "*retrouver tout seul sur Paris* ». En intégrant un établissement prestigieux, il allait peut-être revivre la même expérience désagréable. En définitive, il a, pour la première fois de sa vie, trouvé des amis qui lui correspondent : *« J'sais pas si c'est au niveau... Le niveau qu'on a au niveau scolaire, je sais pas. Mais, même au niveau des conversations, c'est pas du tout le même type de point de vue. Et vraiment, le fait qu'on regroupe, entre guillemets, les gens par niveaux, ça crée des liens plus forts, parce qu'il y a plus de points communs après ».* Il s'est donc très vite *« senti à l'aise ».* Il a aussi découvert une *« nouvelle famille »* qui lui permet d'expérimenter la décohabitation, tout en étant encadré : *« J'ai appris à apprécier le fait de vivre, enfin, de faire un peu ce que je veux, même si on fait pas ce qu'on veut. On a d'autres parents, entre guillemets ».* Enfin, en tant que boursier, Julien bénéficie des services d'une association dans laquelle il est parrainé par un polytechnicien, ce qui lui permet une acculturation individualisée et forcément plus douce.

Comme tout le monde en prépa, Julien a un emploi du temps chargé. Tous les jours de la semaine, il a cours de 8h à 17h, sauf le mercredi après-midi, hormis lorsqu'il a des devoirs surveillés (DS). La densité de son emploi du temps l'a contraint à abandonner certaines options qu'il pensait pouvoir conserver, et à se concentrer sur d'autres priorités : « J*'ai voulu continuer, mais j'ai abandonné parce que j'avais plus l'impression de perdre mon temps qu'autre chose quoi [AH OUAIS ?] Ouais, voilà pis euh, non, non, j'pense que c'était plus productif pour moi de faire des maths plutôt que de rester en allemand* ». Sa curiosité intellectuelle résiste mal aux exigences de la CPGE.

Il n'a pas cours le samedi, ce qui lui permet de passer tous les week-ends chez un de ses parents. Ces moments sont à la fois une rupture avec le quotidien de la prépa, une sécurité affective et un soutien *« pour tenir mentalement »*.

Malgré des colles d'une heure, deux fois par semaine, qui peuvent prolonger la journée de cours jusqu'à 19h, il semble tout à fait satisfait de cette pratique pédagogique propre aux CPGE. Elles lui servent de bornes temporelles et constituent une forme de fragmentation sociale, dans laquelle il semble plus aisé de maîtriser le temps :

> *« Non, les colles c'est pas dur à vivre, c'est même bien au niveau de... du rythme. Ça permet de … se motiver pour bien être à jour sur tout. Parce que bon, quand on est débordé, on aurait peut-être tendance à laisser le cours et faire directement l'exercice qu'on a à faire. Mais euh… Et finalement, bah après, ça se ressentirait sur le long terme quoi. Parce que c'est hyper important d'être régulier sur ton cours quoi [...] Donc non, les colles, finalement même si on n'a pas trop le temps, ça nous prend du temps, bon, mais au moins, ça nous pousse à être vraiment régulier quoi, c'est une bonne chose ».*

Julien consacre tout son temps au travail scolaire : *« Enfin, j'pense, ça m'ferait du bien de faire du sport de temps en temps, mais j'ai pas le temps. Non, c'est vraiment des choses qu'on abandonne quoi, voilà. Et, euh, sinon j'faisais du piano, pareil, on a un piano à disposition mais j'ai pas le temps ».* L'abandon qu'il évoque marque l'intériorisation du temps semi-scolaire comme un temps retranché et totalement imperméable aux autres temps sociaux. Il essaie toutefois de ne pas trop entamer son temps de sommeil et tente donc de le maîtriser afin de conserver toutes ses aptitudes intactes : *« Je peux pas me permettre de passer du temps sur autre chose, ou alors je vais le regretter parce qu'après...* [Rire] *Ouais, on va dire que je mise sur essayer de pas me coucher trop tard. En fait, c'est ça mon loisir, me coucher à minuit parce que, ouais, le sommeil aussi c'est important, on a des grosses journées, on a besoin d'être en forme quoi ».* Il n'existe pour lui que deux temps : le travail et le sommeil, le second étant soumis au premier.

Il attache une importance de chaque instant à cette gestion du temps. Lors des devoirs surveillés (DS), qui lui semblent toujours plus longs que ce qu'il possible de faire, il partitionne le temps et l'attribue en fonction d'un rapport temps/points : *« Passer cinq minutes à regarder tout le sujet et à cocher les questions qu'on peut faire et les questions sur lesquelles on peut gagner des points quoi ».* Au contraire, les devoirs

maison (DM) qui nécessitent une gestion sur une durée plus longue, impliquent un minimum d'anticipation, s'il souhaite avoir le temps de « bien faire » : « *Ouais dès qu'on reçoit quelque chose, pas le commencer de suite mais au moins le regarder, avoir un aperçu, profiter de toute la distance dans le temps pour euh... Jusqu'à la date qu'on doit rendre* ». Le discours de Julien n'est qu'une reproduction des conseils, ce n'est pas sa méthode mais la méthode officielle, celle à laquelle il faut adhérer si l'on veut réussir.

Bien qu'il ait intégré le discours pédagogique qui souligne les vertus de la régularité et de la rigueur sans tomber dans l'excès, cela ne l'a pas empêché de se retrouver submergé par le travail : *« J'étais vraiment débordé quoi, et euh, faut essayer de pas rester trop longtemps débordé parce qu'après si on lâche, si on lâche le cours, c'est vraiment dur de rattraper, de suivre sur les chapitres suivants quoi. C'est ça qu'est le plus dur, oui, c'est l'endurance, c'est ne pas lâcher. Dès qu'on commence un p'tit peu à lâcher, les notes descendent tout de suite »*. Il associe ce débordement à sa manière de travailler, copiée sur le lycée, et comprend que cela ne suffit plus à venir à bout d'un programme dense et rapide : « *Au lycée, j'me rends compte que j'étais vraiment trop lent. J'passais trop de temps sur certains trucs mais, ça posait pas de problème au lycée parce que j'avais le temps. J'avais même le temps de faire autre chose, mais là, vraiment, on n'a pas le choix ! Si on veut tenir, il faut absolument s'adapter. Si on veut rester, euh, dans cette… enfin ici* ». Il faut donc selon ses propres expressions : *« savoir se remettre en question sur ses méthodes de travail »,* « *vraiment classer ses priorités* » et finalement *« savoir abandonner quand on n'y arrive pas »*.

Au moment de l'entretien, Julien ambitionne d'intégrer une classe étoilée, ce qui est d'ailleurs sa principale source de stress car la concurrence est très rude pour y parvenir : *« Oui, parce que sachant qu'ils nous disent que notre classe, c'est ceux qui fournissent le plus de classe étoile après, sachant que c'est les vingt premiers qui vont en étoile dans ma classe, moi je suis vraiment à la limite, donc, euh, j'en sais rien, on verra bien après »*.

Un an plus tard, nous le rencontrons à la même période. Il a intégré la classe étoilée mais le discours a évolué. La CPGE est devenue un calvaire de plus en plus difficile à porter et l'avenir lui paraît soudainement beaucoup moins certain qu'il ne l'était :

*Intw : Alors, qu'est-ce que tu fais cette année ?*

*Julien : Qu'est-ce que je fais cette année ? Je suis en 2ème année de prépa, là... Voilà, j'attends que cela se finisse avec impatience !*

*Intw : C'est vrai, tu en as marre ?*

*Julien : Oui, oui, j'en ai marre... là, vraiment... marre... donc euh... la deuxième année, ce n'est pas comme la première, c'est encore plus dur ! C'est plus de... euh, stress, parce que l'objectif, on sait qu'il arrive. Donc, moi je me pose beaucoup plus de questions sur ce qui va se passer après... En première année, c'est euh... ? Je sais que je ne disais pas ça l'année dernière... Maintenant, je me dis que c'était cool. C'était dur, mais je n'avais pas vraiment de gros stress à part, euh, finalement, la grosse échéance que l'on avait, c'était de savoir où est-ce que l'on allait finir l'année d'après. Si on avait la classe étoilée ou non étoilée tout ça. Voilà ! Maintenant que j'y suis, j'ai vraiment peur de ne pas avoir l'école que je veux ».*

Dans cette classe hyper-sélective qui prépare les meilleurs élèves aux meilleures écoles, ses résultats chutent dramatiquement. Pour la première fois de sa vie, il est dans le dernier quart de la classe, ce qui l'amène à douter de son choix et de son avenir :

*« Je voulais vraiment l'avoir cette étoile et à la fin, je n'y croyais plus trop. Finalement, je l'ai eue tout juste et... ce qui fait que je suis vraiment à la ramasse dans la classe dans laquelle je suis. Je n'ai pas le niveau moyen de la classe. C'est assez dur car finalement, je me demande si c'est un bon choix ou non, parce que si je n'étais pas aller en étoile, si j'avais un rythme plus adapté au mien, peut-être que j'apprendrais plus que maintenant. Après d'être dans une bonne classe, on me tire vers le haut, c'est ce qu'on me dit. Mais, si on est tout le temps à la ramasse derrière et qu'on n'apprend rien derrière, ça ne sert à rien ».*

Le choix de l'étoile, qui était si évident l'an passé et revendiqué comme un *continuum* volontaire, est devenu un choix conduit par la pression et le manque d'informations :

*Julien : « En même temps, en première année, tout le monde nous pousse à aller en étoile.*

*Intw : Qu'est-ce qui vous pousse à aller en étoile ?*

*Julien : Bah, les meilleurs débouchés, forcément quoi ! D'aller dans la meilleure classe. Après, on ne se pose pas forcément la question de savoir si c'est bon pour nous. On n'arrive pas à se situer quand on est en première année. On ne sait pas, euh, on ne peut pas savoir à l'avance si ça va être bien pour nous d'aller en étoile. Ça paraît logique que l'on veuille aller dans une classe étoile a priori. Quand on y est... ».*

Il traverse alors *« des périodes de déprime »* et lorsque nous lui demandons ce qui lui permet de tenir le coup : *« Bah, l'objectif et puis le fait de se concentrer sur une seule chose : le travail. Tant que l'on pense pas à autre chose, ça va, mais quand on pense à ce que l'on pourrait faire à côté... ».* Alors, il renforce l'ascétisme et le retranchement

pour ne pas se rappeler tout ce qu'il a « *mis de côté* » et se limite à la seule chose importante pour lui : *« Je me rends compte que, moins j'en fais et plus j'arrive à me concentrer, et mieux j'arrive à me rattraper sur mon niveau ».*

Outre une ambiance de classe *« plus concours »* et donc plus pressurisante, la nouvelle difficulté de Julien ne concerne plus l'organisation du présent mais la construction de l'avenir : « *J'ai beaucoup plus peur ! Je suis vraiment en train de réaliser que, là, cette année, c'est sérieux. Et, il ne faut pas que je rate parce que c'est déterminant pour mon avenir, quoi ».* Il intègre les concours dans une acception plus large de l'échec. La CPGE n'est plus un palier vers les écoles mais un moyen qui conditionne la réussite de sa vie. Les expressions qu'il utilise pour signifier ses difficultés soulignent l'incertitude qui l'envahit : *« Je suis vraiment dans le flou », « je n'aime vraiment pas du tout cette précarité ».*

En tant que boursier, il ne paie pas l'inscription aux concours. Alors, poussé par un profond sentiment d'insécurité et par l'incapacité de faire un choix à ce moment là, il s'est inscrit à presque tous les concours : *« Je ne voulais pas me fermer des portes. Je me suis inscrit au mois de janvier, je n'avais pas encore une très grande visibilité. J'ai préféré m'inscrire à tout. Après, heu, je ne suis pas forcément obligé d'y aller ».*

Pourtant, il n'est pas prêt à sacrifier ses deux années passées à travailler. Il se refuse par exemple à intégrer une école de la banque d'épreuves « "e3a"[60] » : *« Surtout, il n'y a que deux bonnes écoles dans "e3a" ».* Même si son envie de travailler dans l'aéronautique reste un objectif stable, ses nouvelles ambitions sont rapidement modérées par les professeurs : *« SUPAERO, ça m'aurait vraiment bien intéressé. Ça, c'est les Mines, c'est dans les premières des Mines. Récemment, j'en ai parlé avec ma professeure de physique qui m'a dit, que pour moi, à moins que je ne fasse une 3ème année, ce ne serait pas bon pour cette année ».* Alors, il se retranche sur une école de la banque d'épreuves des concours communs polytechniques (CCP), un peu moins prestigieuse et donc plus facilement accessible, qui devient son principal leitmotiv : *« Il n'y a qu'un seul objectif dans ma vie, c'est d'être à l'ENAC* [École nationale de l'aviation civile] *l'année prochaine ».*

---

60 "e3a" fédère plus de 60 écoles en un seul et unique concours. Cette banque d'épreuves est plutôt orientée vers les écoles spécialisées

Il revient finalement à son projet de départ, celui qu'il nous avait présenté lors de son entrée en CPGE, quand l'ENAC était la seule école qu'il connaissait dans l'aéronautique : « *Quand on arrive dans l'enseignement supérieur, on se rend compte vraiment de ce qui se passe, où sont les difficultés.... On est un peu submergé par tout ce qui est possible de faire et par toute la complexité du système. Je ne pensais pas qu'il y avait autant d'écoles d'ingénieurs ».* L'accès à une information où le prestige est un argument fondamental, pousse Julien à augmenter le niveau de ses aspirations sans réellement en maîtriser les implications. Car même s'il a eu l'occasion en début d'année scolaire de se renseigner dans le cadre de journées dédiées, il se contentait des informations concernant le temps des études, sans se soucier de ce qu'elles présageaient d'avenir : « *Sur les prospectus, je regardais quoi, les emplois du temps et je ne regardais pas ce qu'il y avait après ».*

Dès son enfance, Julien a été soumis à une succession d'activités (piano, sports, école) l'obligeant à une certaine discipline temporelle qui rappelle les familles dont le temps, entièrement tourné vers l'école, est performé (Haicault, 2000). En plus d'être un « investissement », chaque activité extra-scolaire s'inscrivait dans une forme ascétique des loisirs (piano : 2 heures quotidiennes ; sport hebdomadaire obligatoire) qui témoigne, pour reprendre l'expression de Grossin (1996) d'un « dressage temporel ». Cette discipline lui a permis d'intégrer durablement des dispositions temporelles commandées par la rigueur et la régularité. Le processus d'acculturation temporelle de Julien a commencé très tôt, bien avant la CPGE. L'anticipation ne visait pas l'adaptation ou la préparation, mais une assimilation complète au modèle de référence : les classes supérieures. Le choix des activités de loisirs, les établissements privés de centre-ville, l'orientation vers les filières et les établissements sélectifs témoignent d'une volonté de distinction sociale et d'entre-soi, que son discours met en exergue à chaque fois qu'est évoquée la composition d'un groupe.

Pendant ses deux années de CPGE, Julien s'est constamment appuyé sur cette rigueur et cette régularité. Son adaptation a été une forme d'ascétisme des plus radicales. Il a, pour cela, a renoncé aux temps non-rentables et retranché le cadre temporel de son travail personnel. Un phénomène que son passage en classe étoilée n'a fait qu'amplifier, car il a eu sur lui, l'effet inverse du « *frog pound effect* ». Dans les derniers de sa classe, il a

douté de son avenir alors même qu'il avait fait ce choix pour l'assurer. Sa « boulimie » de concours est un exemple flagrant du sentiment dominant d'insécurité qu'il nourrit vis-à-vis de l'avenir. Il s'inscrit à toutes les banques d'épreuves mais n'a pourtant qu'un seul objectif : l'ENAC. Il cherche à se rassurer avec les banques d'épreuves plus faciles d'accès, tout en refusant d'intégrer les écoles les moins prestigieuses ("e3a"). La classe étoilée a aussi introduit une part non négligeable d'aspirations « rêvées », qui ont fini par lui faire perdre pied dans un projet, au départ, relativement précis. En intégrant une CPGE, il croyait à la promesse d'un avenir certain, mais en déplaçant son niveau d'aspiration, il s'est confronté au doute, un sentiment nouveau qui mêle déception et nécessité de choix.

En intégrant une CPGE très prestigieuse, Julien se trouve confronter à un double difficulté : le niveau d'ambition et les exigences associées. Alors que ses rêves d'enfant (vétérinaire) avaient fait place à des aspirations plus effectives (ENAC), celles-ci, confrontées à une culture temporelle dominante où l'avenir est une distinction prestigieuse, se sont laissées aller au rêve (AEROSUP). Mais son niveau de maîtrise temporelle ne lui a pas suffit à venir à bout de l'exigence encore plus forte des classes étoilées. Le retard, s'est accumulé et ses notes ont chuté, le contraignant à revenir à son projet de départ. Son discours laisse penser que c'est le prestige de la CPGE qui l'aurait contraint à augmenter son niveau d'aspiration. Or il s'était fixé dès la première année l'objectif d'intégrer une classe étoilée comme une suite logique que lui permettait son niveau scolaire. Ce sont bien ses résultats qui ont défini ses choix. À l'inverse de Malik, ceux-ci étaient bons et lui offraient la possibilité d'intégrer une classe encore plus prestigieuse. Il n'y a pas de réelle stratégie au sens de la maîtrise temporelle, mais un désir de prestige auquel il accorde une grande efficacité symbolique. Julien est bien dans une perspective de conquête depuis l'enfance, mais la planification est toujours difficile quand les ambitions sont détachées de l'information et que celle-ci est tardive. Jusqu'au baccalauréat, sa maîtrise du jeu scolaire lui suffisait à élaborer les prémices d'un projet scolaire que la culture temporelle de la CPGE lui a fait oublier au profit d'ambitions plus grandes, mais moins certaines. Et quand nous lui demandons de se projeter dans les dix prochaines années, à ce moment-là, l'avenir semble se dérober sous ses pieds et finit comme une aspiration rêvée : *« Je ne sais pas euh... J'aimerais bien euh... travailler à l'aéroport de Paris… Et avoir mon appart' dans le Quartier latin euh... c'est tout... C'est ça... C'est de ça dont j'ai envie, de travailler dans un aéroport et*

*la vie à Paris ça, ça me plaît aussi donc euh... Voilà, comment je me vois... J'espère que j'aurai une vie sociale intéressante aussi ».*

Cette étude de cas met en lumière l'attraction qu'exerce ou peut exercer la culture temporelle de la CPGE. Celle-ci ne se limite pas à une simple adaptation au rythme, c'est aussi une transformation des représentations de l'avenir qui agit comme une reconfiguration des aspirations.

### 9.4.3 Peter

**Famille :** hypergame, héritière (grd-père paternel), parents séparés, 2 frères et sœurs, mère comptable, dip. N.IV ; père cadre, dip. N.I ou II ; beau-père : professeur des écoles.

**Enfance :**

**Parents :** très impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** théâtre.

**Scolarité secondaire :**

**Collège** : établissement public rural (latin) – (85).

**Lycée :** établissement public rural (latin) – (85).

**Bac :** S, mention TB.

**Post-bac :** MP, éch.1 + mérite, demi-pensionnaire, hébergé en cité universitaire, établissement *oversubscribed* de niveau régional (44).

Peter a toujours été un « bosseur ». Il s'est orienté en CPGE sur les conseils des enseignants qui encourageaient les meilleurs élèves de son établissement à poursuivre dans cette filière. Poussé par son père à intégrer une « bonne » CPGE : il choisit Condillac. Ce n'était pourtant pas son projet initial. Pratiquant le théâtre depuis plusieurs années, il avait même envisagé à une époque de devenir comédien et d'entrer au conservatoire : *« Je m'éclatais là-dedans comme c'est pas possible ! Au début, je me disais : "Ah tiens, je pourrais peut-être essayer d'en faire un métier". Mais c'est difficile, c'est risqué. Oh bah, on va partir en prépa, c'est plus tracé, c'est plus encadré et puis j'ai moins de chance de me planter ».* La prévoyance l'a emporté sans qu'il n'y ait d'objectifs précis, ni même une grande familiarité avec le système.

Au moment de notre premier entretien, en février de sa première année après le bac, il n'a effectivement aucune idée de ce qu'il envisage à la suite de la CPGE. Son horizon

temporel ne dépasse pas les deux années à venir : *« J'ai appris un peu comment se passait l'après prépa en arrivant ici. Je m'en étais pas du tout occupé, je venais pour deux ans, pour faire, pour voir jusqu'où je peux aller, jusqu'où je peux tenir. Euh, pis après on verra et même maintenant, je ne sais absolument pas ce que je veux faire ».* L'avenir que certifie la CPGE semble lui suffire à éprouver un sentiment de sécurité assez important pour qu'il ne se destine qu'au travail scolaire : *« Je trouverai bien ! En sortant de prépa normalement y a pleins de portes qui sont ouvertes.* […] *Et puis bah, après, après, je me trouve un métier et puis après on verra. Pour l'instant, je mets mes rêves, mes envies de côté, et je me consacre à un vrai métier entre guillemets ».* Ce sont les discussions avec ses pairs qui lui vont lui faire découvrir les ENS. Il se dit, alors, tenté de devenir prof de maths, mais finalement, son niveau du moment ne lui permet pas d'envisager ces concours.

Le seul temps de la CPGE se suffit à lui-même. C'est pour lui *« une école de la vie »* ou plus exactement la représentation qu'il se fait de ce qu'est la vie professionnelle :

> *« C'est vrai que je trouve que c'est un peu comparable, en moindre mesure peut être, à ce que l'on pourra vivre plus tard. A savoir, être sollicité de toute part à pleins de trucs différents, et être obligé de régler pleins de problèmes en même temps, sans vraiment savoir comment les régler. Ça fait penser un peu à ça, parce qu'on est tout le temps sous pression. On a tous le temps des colles, devoirs etc., qu'on est obligé de travailler des heures et des heures par jour et les loisirs, bah, on doit les mettre de côté un peu. Et je me dis que c'est une bonne chose pour progresser ».*

Sans objectif ou projet, Peter associe pourtant déjà sa vie professionnelle à l'urgence, à la pression et à de lourdes responsabilités chronophages. Il est difficile de savoir si ces représentations existaient avant la CPGE ou s'il s'agit d'un discours plus institutionnel. Dans les deux cas, elles témoignent d'une forme de soumission anticipée au temps dominant, vu comme le grand ordonnateur des autres temps sociaux.

La quantité de travail demandée en CPGE ne le dérange pas. Il est habitué au travail et à la pression que ses parents, spécialement son beau-père enseignant, lui imposent depuis qu'il est petit. Au lycée, il dit avoir travaillé déjà beaucoup plus qu'il ne le fallait, mais en CPGE, sa capacité de travail ne suffit plus : *« Rapidement je me suis rendu compte*

*que, même en travaillant, même les maths, la physique, ouais, bah non, non, je n'y arrive pas ».* C'est selon lui une question de méthode d'apprentissage : *« Pendant tout le collège, tout le lycée, je me suis reposé sur ma mémoire. C'est-à-dire que, bah, sans m'en rendre compte, j'apprenais tous les exercices par cœur, enfin, à force de les faire, de les travailler et de les faire... Je me les notais dans la main, entre guillemets, et puis je les avais, et je pense que j'ai jamais été habitué à réfléchir [...] Et j'ai jamais, enfin, j'ai l'impression de ne jamais avoir réfléchi. Ça fait très bizarre de s'en rendre compte ».*

En CPGE le temps du lycée, celui où il prenait le temps de bien faire et d'en faire plus, ne convient plus. Il faut savoir en faire plus et plus rapidement : *« Ça, les profs ils nous le disent : " Si au bout de 10 minutes vous avez pas une idée de la solution, c'est mort ! L'exercice vous allez passer une heure à le chercher et c'est pas la peine ! ".* Mais, il ne parvient pas à fragmenter le temps en unités rentables : *« Et en général, je passe 20 minutes, une demi-heure à chercher et je me dis :"c'est pas possible, je connais mon cours, j'en ai fait, je vais bien y arriver, c'est pas possible ! ". Et non, non, en général ça marche pas, enfin y a des fois ou ça marche, mais souvent ça marche pas ».* Alors, il attend *« le déclic »* que sa professeure de physique lui a prédit, un moment où tout devrait s'éclairer.

Habitué à gérer une grosse quantité de travail, le cadre temporel qu'il s'impose reste perméable aux autres temps sociaux. C'est d'après lui, une des conditions *sine qua non* pour s'assurer les meilleures dispositions d'apprentissage : *« Je m'oblige à faire des pauses toutes les heures et demie, pour écouter la radio en podcast. Je reste un week-end sur deux, enfin, ça veut dire que je reste deux semaines sur Nantes, je rentre chez moi toutes les deux semaines. Le week-end où je reste, je m'oblige, ça me fait plaisir, mais je m'oblige aussi à sortir le samedi soir. Donc, je vais au cinéma, en général tout seul, ou parfois avec quelqu'un qui reste de la classe. Mais je m'oblige à sortir un peu pour penser à autre chose, parce que sinon, au bout d'un moment le cerveau il en peut plus ».* Peter superpose les cadres temporels comme une réponse à l'injonction de ne pas se laisser submerger par le travail. L'application stricte des règles officielles (rigueur, régularité) ne l'empêchent pas d'être débordé, au point qu'il mesure le temps en chapitres de retard :

*« J'ai pris un retard phénoménal pendant la première période. Pendant les*

*vacances de la Toussaint, j'ai rattrapé tout mon retard. C'est-à-dire que j'avais deux ou trois chapitres en retard dans chaque matière en gros. Je les connaissais, mais très, très rapidement et voilà. Donc, j'ai rattrapé tout mon retard pendant la Toussaint. Je me suis dit "bon bah cette fois-ci, je fais mieux, j'essaie de faire plus d'exos, de m'organiser différemment jusqu'à Noël". À Noël, j'avais encore un ou deux chapitres de retard dans chaque matière en gros. Et euh ... là, en février, y'a deux semaines de plus, c'est-à-dire que, si on avait arrêté les cours y a une semaine, ça allait, c'est-à-dire que j'étais à peu près au point dans chaque chapitre. Mais là, je commence à prendre du retard, c'est-à-dire que j'ai un chapitre de retard en maths ».*

Ce retard l'oblige à définir des priorités entre les matières, entre les types de devoirs, ce qu'il n'avait jamais fait jusqu'alors. Laisser tomber un exercice, un devoir, une matière est une concession qu'il n'avait jamais faite avant. Pour lui, c'est se dérober face à la difficulté et admettre qu'il ne peut pas, qu'il ne sait pas.

L'autre grande difficulté de Peter tient au rythme que lui imposent ses conditions d'hébergement. Habitué à neuf heures de sommeil, cette année les contraintes matérielles l'ont obligé à passer à 7h, ce qui lui coûte beaucoup : « C*'est même physiquement... C'est-à-dire que je tiens quelques semaines comme ça, mais là, ça fait six semaines qu'on travaille, ça fait six semaines que je me couche à 22h30, 23h tous les soirs et lever 6h le matin, parce que j'ai une demi-heure de bus ».*

Lorsque nous le rencontrons en décembre, un an plus tard, Peter est passé en deuxième année. Il envisageait la classe étoilée mais n'a pas été accepté. À y repenser, il se dit que *« c'est peut-être mieux comme ça ! »*, car cette année se passe mieux pour lui : « *Il y a des choses qui se sont débloquées, toutes les maths et tout ce que l'on essayait de nous faire avaler, l'algèbre de merde et tous les trucs infâmes qu'on voulait nous faire avaler l'année dernière.* […] *Il fallait attendre que ça se décante.... Que ce soit pour les maths ou pour autre chose, il faut attendre que ça se décante, je commence à mieux bosser, à savoir bosser ».* Il admet avoir été submergé l'an passé et ne pas être parvenu *« à être efficace »,* à *« aller à l'essentiel »,* à *« engranger plus de choses plus rapidement ».*

Cette année, le rythme lui semble même avoir ralenti, ce qui lui a permis de trouver une organisation. Mais il est difficile de savoir si le nouveau rythme lui a permis de s'organiser ou si sa nouvelle organisation lui permet de maîtriser un peu plus le temps. Cette nouvelle aptitude a quoi qu'il en soit de réels effets, qu'il évalue toujours en

chapitres : *« L'année dernière, je suis arrivé aux vacances de la Toussaint, j'avais trois ou quatre chapitres de retard dans chaque matière. Cette année, je suis arrivé aux vacances de la Toussaint, j'avais peut-être un chapitre de retard en physique et en maths, ça allait à peu près ».* Savoir travailler revient donc pour lui *« à être régulier et à garder le rythme et ne pas se laisser dépasser par les événements ».*

Son adaptation ne s'est pas limitée à une meilleure organisation, il a aussi défini des aspirations plus effectives en se limitant à ce qui lui semble accessible :

> *« Moi, j'aimerais bien faire une école généraliste, mais le problème c'est que les écoles généraliste, c'est Centrale. Moi, à la base, je voulais faire l'ENS pour être prof. Mais bon, l'ENS même en faisant 5½, je ne l'aurai pas. À moins d'avoir une grosse révélation là-dessus, mais je ne crois pas. Si je veux devenir prof, je fais un Magistère dans une fac, je passe mon agreg' et puis voilà. Mais, je ne suis pas trop sûr de moi et je préfère être dans une école généraliste. Et pour ça, il faudrait les Mines ou alors une Centrale.*

Peter justifie le choix d'une grande école plutôt qu'un Magistère par une hésitation quant à son avenir. Il ne souhaite pas se décider tout de suite et préfère attendre d'être certain de ce qu'il veut pour limiter le champ de ses possibles par une spécialisation. Cette justification cache un niveau de prestige visé, il ne souhaite pas intégrer n'importe quelle école : « *Je ne veux pas faire de "e3a", c'est peut-être orgueilleux de le dire, mais je ne suis pas venu à Condillac pour faire une école "e3a", à moins qu'il y ait vraiment quelque chose qui m'intéresse. Il y a vraiment des écoles très spécialisées, comme dans la céramique et tout ça mais... c'est affreux ce que je vais dire, mais quand on est ici, on vaut mieux que "e3a"».* Le prestige visé n'est donc pas qu'un objectif scolaire, c'est aussi une volonté de se distinguer scolairement et *in fine* socialement par la hiérarchisation des concours. Cette représentation hiérarchique des ambitions est construite à partir de différents niveaux d'informations : *« Petit à petit, on en parle entre nous, je ne crois pas qu'il y ait eu vraiment une présentation. Mais avec les plaquettes qu'on peut avoir, et en discutant avec les élèves de sup, de spé, petit à petit, on apprend ce classement, CCP, les Mines, Polytechnique, "e3a", on les connaît tous. Je ne crois pas qu'on se soit renseigné spécialement. Peut-être qu'on nous a montré une diapo, en montrant des grandes écoles, c'est ça, du moins prestigieux au plus prestigieux ».* Quelle que soit l'école qu'il intégrera, sa seule perspective stable est à présent celle de devenir enseignant. Mais, s'il devait choisir cette voie, il viserait l'agrégation. Parce que, dit-il, il est *« poussé à ça »*. Il sait aussi qu'il souhaite enseigner en CPGE, car il préfère *« parler*

*à des gens intéressés »,* en opposition au secondaire où les élèves ne seraient pas intéressés. À aucun moment de l'entretien, il n'imagine que son métier puisse s'exercer dans d'autres filières du supérieur.

Son discours intègre une large part d'aspiration « rêvée », cela tient à la fois à la gratuité des concours et à la nature aléatoire qu'il leur attribue : « J*e vais m'inscrire aux Mines, je vais m'inscrire à Centrale, pour voir. C'est idiot, mais j'aime bien leur sujet, en général, je me débrouille pas trop trop mal. On ne sait jamais sur un coup de chance ! »* On retrouve le recours à la chance comme légitimité de l'aspiration « rêvée ».

Même s'il ne sait pas réellement ce que sera demain, Peter est content d'être en CPGE et des effets de cette expérience : *« La prépa, c'est vraiment un truc…quand on y rentre, et bien on n'est pas pareil que quand on en sort. Des souvenirs vraiment pas possibles… Et j'aime vraiment ce milieu. Et c'est vraiment constructif comme truc ».*

Malgré un ethos scolaire des plus performants que ses parents ont largement contribué à construire, Peter n'a pas eu la facilité d'adaptation que ses capacités de travail lui laissaient penser. Après une première année durant laquelle il a été submergé, il a eu le *« déclic »*. Sans devenir un « maître du temps », il a réussi à ne plus le subir. Cependant, il faut noter que Peter n'a pas pu intégrer le niveau qu'il visait (classe étoilée) et que c'est cette modération institutionnelle de ses ambitions qui est la raison la principale de son adaptation.

Sûr d'avoir *« quelque chose* » après la CPGE, Peter ne s'est intéressé aux concours que tard, mais au fur et à mesure que s'est enrichi son capital informationnel et éclairci la complexité des concours, le niveau de ses ambitions a augmenté. C'est le prestige de l'école qui guide ses choix plus que l'intérêt pour un métier. Même son envie d'être enseignant n'est qu'une perspective parmi d'autres, une conquête qui ne trouve pas encore de planification, mais qui s'inscrit, dans tous les cas, dans une recherche de distinction. Ce type d'ambition lui avait déjà été imposé par son père lors de son choix de CPGE, qui se devait de ne pas être « *n'importe quelle prépa ».* On retrouve ici une forme de « stratégie méritocratique », c'est-à-dire un objectif de niveau et de distinction qui prévaut et suffit à assurer l'avenir sans besoin de le définir précisément. A la différence de Malik, Peter s'est fixé un seuil minimum, en dessous duquel il n’intégrera

pas l'école, ce qui qui souligne le sentiment de sécurité vis-à-vis de l'avenir. En effet, le seuil minimum répond à une double fonction, la distinction et l'assurance d'un niveau minimum d'insertion professionnelle.

Il y a finalement dans le processus d'acculturation de Peter une forme de dualité des cultures temporelles, la culture de référence instiguant les objectifs et celle d'appartenance n'en donnant pas les moyens. C'est-à-dire qu'il a, comme Julien, intégré depuis longtemps la distinction comme ambition minimum, mais, comme Malik, il ne parvient pas à maîtriser l'avenir du fait d'un capital informationnel qui semble se limiter à la hiérarchie des grandes écoles.

*****

Le point commun à ces deux premières filières est que les étudiants ne doivent pas prendre de retard et être régulier, s'ils veulent absorber le volume de travail dans le temps imparti. Dans chacune, le temps semble n'exister que dans le savoir, on compte en livres ou en chapitres, en travail à faire ou qu'on ne fera pas. La filière scientifique se distingue néanmoins de la filière littéraire par ses modalités de travail et son rattachement complexe à l'avenir professionnel.

En effet, dans la filière scientifique, une grande partie du travail est liée aux cours qui constituent l'élément primordial du temps dans cette filière. Plus que de scander les semaines, ils en sont le fondement, attendu que même les exercices sont articulés aux éléments vus en cours. L'autre partie du temps de travail est composée d'exercices relativement courts. C'est la somme des cours, dont le contenu est dense et le débit rapide, et d'un nombre d'exercices toujours plus important que le temps disponible pour les faire, qui implique une fragmentation du temps en unités transposables aux apprentissages (exercices, chapitres, etc.). Le travail personnel s'inscrit donc dans une gestion de l'urgence du moment. Il s'agit de séquencer en durées limitées chaque temps de travail pour rationaliser au mieux le temps disponible. A l'inverse de la filière littéraire, la culture temporelle de la filière scientifique tient davantage de la maîtrise gestionnaire de l'urgence du moment que de l'anticipation. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas besoin d'anticiper mais que la somme de courtes séquences donne le sentiment d'urgence immédiat.

Aucun des étudiants rencontrés dans cette filière n'a réussi à maîtriser cette urgence dès la première année. Si pour certains, la deuxième fut l'occasion d'une moindre soumission, voire d'une maîtrise du temps, ce ne fut le cas que pour ceux qui avaient revu à la baisse leurs ambitions ou s'étaient vu refuser l'accès à une classe étoilée. Et même pour ceux-là, le *« déclic »* n'a pas toujours suffi à les extraire de l'urgence. Tous ont opté pour un ascétisme majoritairement fait de renoncement. La succession de temps courts, denses et rapides, conduit en effet à un sentiment persistant de débordement, de submersion qui rend encore plus inacceptables les autres temps sociaux, voire physiologiques. L'envahissement du temps de sommeil constitue en général un bon indicateur de soumission au temps. Lorsque le sommeil est entamé, c'est que tous les autres temps sociaux ont déjà été réduits ou exclus de l'emploi du temps.

Malgré des disparités de méthode pour tenter de venir à bout de l'urgence, le type d'adaptation semble beaucoup plus homogène ici qu'il ne l'est dans la filière littéraire. C'est vraisemblablement parce que l'urgence imposée par les séquences courtes ne laisse pas une grande marge de « créativité » dans l'organisation, alors que l'anticipation implique, elle, de plus longues durées et conduit à une plus grande autonomie temporelle.

La seconde spécificité de la filière scientifique tient à son rattachement complexe à l'avenir professionnel. Dans la filière littéraire, les banques d'épreuves, les concours et les métiers forment une masse d'informations relativement obscure. Les voies scientifiques - exception faite pour les quelques-unes dont le champ des possibles est limité - nécessitent un capital informationnel conséquent pour élaborer un projet et des stratégies. Pour la plupart des jeunes rencontrés, c'est bien leur cheminement au sein de la CPGE qui les amène à penser l'avenir en terme de niveau de concours. Là encore, le type d'établissement est prépondérant, puisque le discours des enseignants et des pairs vient activer de nouvelles ambitions, corrélées au prestige de leur CPGE. On observe pour les interrogés plus souvent la définition de limites inférieures que de limites supérieures. Le niveau visé ne dépend pas que du niveau atteint, il est fonction du niveau pensé comme « mérité ». L'intériorisation du système scolaire méritocratique semble imposer l'idée de place, plus que de projet. Pour ceux qui ont un objectif en arrivant, ce sont les notes qui vont délimiter le champ des possibles et fonder les possibles projets.

Ces trois études de cas nous ont en outre permis de mettre en avant l'autonomie temporelle qu'implique l'absence du séquençage des journées par les cours. C'est effectivement pendant les week-ends « à la maison » ou durant les vacances, que la discipline temporelle est la plus difficile à tenir et que le travail est jugé moins efficace. Résister au milieu temporel d'origine, là où les cadres sont plus souples et plus hétérogènes, est compliqué dans la mesure où les étudiants souhaitent laisser un peu de place à la nécessité de travailler chaque jour un petit peu, pour ne pas totalement perdre la rigueur et la régularité. C'est en ce sens faire preuve de beaucoup de rigueur que d'être capable d'intégrer un cadre rigide dans un milieu temporel labile. Cela demande une grande autonomie temporelle. C'est-à-dire une capacité à se soustraire au temps dominant d'un milieu temporel. Attendu que l'espace définit le milieu temporel, on comprend aisément que l'internat et les autres formes d'entre-soi, comme les foyers, puissent faciliter la régularité et la rigueur. A l'inverse, ceux qui sont amenés à rentrer chaque jour chez eux, doivent redoubler d'efforts pour ne pas céder à la douceur du temps familial.

Enfin, il nous faut noter que malgré certaines lacunes dans l'information sur leur avenir, tous les étudiants rencontrés sont dans une perspective de conquête. Cependant, leur niveau de planification reste pour la majorité d'entre eux très relatif, dans la mesure où on n'observe pas de réel plan de vie mais plutôt un objectif à court terme : l'intégration de la meilleur école.

## 9.5 La filière économie

Avec quatre voies qui préparent toutes aux grandes écoles de commerce et aux ENS, la filière Économie et commerce (Éco) est d'une organisation assez simple. Au bout des deux années, elle propose une place à tous ces étudiants ou presque. La représentation de l'avenir y est très fortement corrélée à la hiérarchie des écoles. Bien que numériquement plus importante que la filière littéraire, la filière économie et commerce ne sera examinée qu'à travers deux cas. Notre choix se justifie par le peu d'étudiants de notre corpus (4) dont deux sont traités ici et deux le seront dans le chapitre suivant. Nous présenterons d'abord CPGE Éco scientifique *oversubscribed* de niveau régional

puis une CPGE Cachan Droit *oversubscribed* de niveau national. Cette dernière voie « économie, droit, gestion » se différencie des autres, par sa récente apparition et un mode pédagogique qui associe la CPGE à l'université.

### 9.5.1 Pierrick

**Famille :** hypogame, peu dotée, 3 frères et sœurs, mère « famille d'accueil », dip. N.III ; père agriculteur, dip. N.V.

**Enfance :**

**Parents :** impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** basket.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement privé milieu rural (latin) – (44).

**Lycée :** Établissement privé milieu rural (LV3 : Italien) – (44).

**Bac :** S, mention TB.

**Post-bac :** Eco voie scientifique, éch.1+ mérite, interne, Établissement *oversubscribed* de niveau régional (44).

Pierrick ne connaissait pas les CPGE en terminale, il envisageait néanmoins d'intégrer une école de commerce après le bac. C'est un membre de sa famille qui lui a soufflé l'idée, en lui précisant que ça lui assurerait plus de chances d'intégrer une *« bonne école »*. Condillac a été son premier choix. Elle cumulait les deux visées : proximité et instrumentalisme : *« Parce que c'était une prépa nantaise pas loin, assez bien classée, on va dire. Au niveau national, elle doit être dans les vingtièmes, ça laisse pas mal d'opportunités. Et puis une ambiance assez bonne, quand je l'ai visitée, elle paraissait sympa ».* La présence d'un internat a joué un rôle important dans son choix : *« J'ai préféré prendre l'internat pour pas perdre deux heures de transports. J'ai beau être pas loin* [env. 30km]*, mais les transports en commun sont assez mal desservis, donc ça fait une heure, une heure et quart, tous les matins, tous les soirs. Donc, ça aurait pesé un petit peu dans l'emploi du temps ».* Ses conditions matérielles d'existence suivent cette logique du gain de temps, qui doit lui permettre de ne se consacrer qu'à son travail scolaire.

Au moment de notre premier entretien (décembre), il est ravi de son choix. En s'orientant en CPGE, il avait *« l'image qu'on peut en avoir en regardant des reportages*

*télé, ou des choses comme ça, travail jusqu'à une heure, deux heures du matin, des profs qui nous rabaissent à tous les DS ou des choses comme ça ».* Or, pour lui, tout va pour le mieux, d'autant plus qu'il est dans la première moitié de la classe, comme il se l'était fixé.

Il ne voit pas réellement de différence entre le lycée et la CPGE : « *L'organisation est la même, on a un prof titulaire, des profs fixes, des heures fixes, des classes fixes, c'est juste la charge du travail qui change. L'organisation reste la même* […] *Même au niveau ouais des difficultés, non pour moi y a pas vraiment une fracture énorme par rapport au lycée ».*

Il évalue en nombre de pages le volume de travail : *« Bah, on a 6 heures de cours d'histoire par semaine. Donc, en fait, on a trois plages de deux heures. Moi, je prends mes cours par ordinateur parce que c'est de la prise de note rapide, autrement si je le prends en papier, ça ressemble à rien et c'est impossible à apprendre. Et donc, en deux heures, on tape a peu près 7 - 8 pages, et donc par semaine, ça nous en fait environ 25 ».*

Finalement pour Pierrick, le grand changement, c'est la quantité de travail à fournir pour obtenir des notes qui restent somme toute moyennes : *« Je travaillais pas autant, je me cantonnais à ce qu'on me demandait de faire au niveau des exercices et ça suffisait pour retenir le cours et pour réussir. C'est vrai que là... ».* Il a donc adopté une méthode pour chaque matière qui lui semble importante. En histoire, il *« bachotte »*. En mathématiques, il fait surtout des exercices « *parce que les mathématiques c'est comme ça qu'on nous dit d'apprendre ».* En langues, il n'a pas de méthodes, ce qui explique, selon lui, ses faibles résultats. Il travaille tous les soirs de 20h à 23h30 pour avoir un peu de temps le week-end et organise son travail personnel selon le contenu de la semaine. Pour les colles, qui sont au nombre de deux par semaine, l'organisation de leur préparation dépend de la matière : « Q*uand c'est des colles de maths ou d'histoire, je m'y prends souvent le week-end. Et les colles de langues autrement je m'y prends la veille, revoir des points de grammaire qui m'avaient manqué la fois précédente où des choses comme ça. Mais, c'est des choses qu'on peut pas vraiment préparer parce que c'est des textes qu'on reçoit, donc on a pas de connaissances à avoir ».* En plus d'être une injonction à la régularité et un bon moyen de *« mettre à jour ses connaissances »*, les colles sont l'occasion de discuter de méthodologie avec les professeurs et d'adopter

rapidement les meilleures habitudes de travail. Pour les devoirs sur table, le niveau d'anticipation suit aussi l'importance de la matière :

> *« Ça dépend des DS que c'est, mais pour les gros DS, comme histoire ou les maths, je m'y mets dès la semaine d'avant on va dire. […] Les DS un petit peu plus légers, comme la philosophie, je m'y prends pas au dernier moment, on va dire l'avant-veille. Les langues, en début d'année je m'y mettais souvent au dernier moment, et finalement je m'y mets de plus en plus tôt pour y arriver un petit peu mieux. Ouais, j'essaie de prévoir un petit peu à l'avance pour ne pas être pris au dépourvu le jour J, parce qu'on se retrouve avec des gros programmes à réviser ».*

Bien évidemment, de telles semaines ne laissent aucun temps de libre pour autre chose que la sociabilité, à l'intérieur de l'établissement. C'est donc pendant le week-end qu'il profite de faire tout à fait autre chose : « *Je dors, je travaille, je reste un peu avec mes parents, je sors, voilà, pour m'aérer l'esprit on va dire ».* Après plusieurs années de basket, il regrette de ne pas pouvoir faire plus de sport, mais c'est un sacrifice nécessaire pour épargner du temps : « *Ça me prendrait trop de temps pour cette année, on va dire que j'ai fait un trait dessus, comme beaucoup* ». Alors, il s'est mis au jogging, moins chronophage et présentant un cadre temporel labile : *« On va dire, ça prend moins de temps, c'est moins contraignant. Parce que les sports collectifs, y'a des entraînements, souvent deux fois par semaine et puis des matchs le week-end, donc ça finit par faire beaucoup de temps ».* Avec tout cela, il parvient à conserver *« un rythme de vie équilibré ».*

A cette époque, Pierrick n'a encore aucune idée de l'école qu'il souhaite intégrer : *« Je vise rien pour le moment, c'est déjà très difficile de se classer dans la classe, alors se classer dans les autres prépas, c'est très dur pour le moment. Déjà on se classe, enfin on se fixe les objectifs par rapport à la classe, et après on verra bien ».* Il s'est quand même fixé un objectif, à partir des statistiques de placement de Condillac et le niveau des écoles qui y est associé : *« À Condillac, ils placent la moitié dans les 6 premières écoles on va dire souvent. Si j'arrive à être dans les 20 premiers, on va dire dans la première moitié de la classe, on va dire que c'est mon objectif [...] Si je pouvais réussir à avoir une des 6-7 premières, ça me plairait bien ».* C'est même cette ambition qui le motive. Et s'il avoue que « *l'envie d'avoir une bonne école, ça doit être un peu de fierté »,* il lui semble que c'est une ambition élémentaire en CPGE : *« Je pense qu'on est un peu obligé de vouloir, de vouloir taper haut, mais c'est un peu l'idée de la prépa :*

*donner le maximum pour avoir la meilleure école, donc finalement y'a de l'ambition là-dedans ».*

Quoi qu'il en soit, pour le moment, l'objectif est plus pragmatique : *« Je pense qu'on s'en rendra plus compte surtout l'année prochaine où on aura le programme des concours, pour faire les DS et tout ça. Cette année, je pense que c'est plus pour avoir une méthode et prendre le rythme, donc, on verra l'année prochaine ».*

En deuxième année, Pierrick semble y voir un peu plus clair dans les concours. Cela ne l'empêche pas, puisque la grande majorité des concours sont gratuits pour les boursiers, de vouloir tous les passer. Il prépare donc pour toutes les écoles « *de HEC jusqu'à la vingt-cinquième».* Il dit avoir *« préféré prendre large pour être sûr ».* Mais en réalité, il n'envisage pas une école au-delà de la dixième place du classement (sur les 35 établissements labellisés « grande école » que compte le territoire français). Il espère même obtenir HEC pour *« le prestige et la gratuité »,* même s'il doute d'y parvenir.

Dans la filière Éco, le classement des écoles compte plus qu'ailleurs, car le prestige n'est pas qu'une distinction, c'est aussi une stratégie : *« On a tel diplôme avec le nom de l'école. Il n'y a pas une spécialisation marquante entre les écoles, donc, c'est ça qui fait la différence ».* Il en veut pour preuve le parcours de l'élite politique : *« Ce n'est pas un hasard, quand on prend les cursus des ministres ou des secrétaires d'État de l'économie, ils ont fait HEC ou l'ENS ».* Ce classement dépasse l'idée d'école comme lieu de formation, il participe de la représentation de l'avenir. Les stages qu'offrent les entreprises *« font presque tout le CV»* et définissent un plan d'insertion professionnel. C'est ce qui explique que les aspirations de Pierrick reposent sur un niveau d'école, car ce n'est pas la spécialisation qui forme à un métier et conduit à un type de poste, mais le prestige de l'entreprise et de l'école qui assurent un poste dans un type d'entreprise. Le niveau de salaire à la sortie est donc relatif à l'école. C'est d'ailleurs un des principaux arguments de vente des écoles : *« Tu dois avoir des attentes minimum de salaire. Je pense que tu t'attends, consciemment ou inconsciemment, à avoir en gros le salaire promis par l'école quand tu rentres. Aujourd'hui, à GEM, il doit être de 38000 € par an, tu dois t'attendre à avoir un truc équivalent. Ça doit être ça, tes prétentions salariales, quand tu vas à un entretien ».*

Les écoles rivalisent de publicité pour « se vendre ». Au moment de notre deuxième entretien (décembre de la 2e année de CPGE), Pierrick dit avoir déjà reçu plusieurs dizaines de prospectus : « *J'en ai reçu 10, 20 par mois, des plaquettes d'école, même trois fois la même. C'est vraiment du clientélisme à outrance. Honnêtement, ça me dégoûte un peu en ce moment, parce que c'est vraiment...».* La filière Éco est foncièrement marquée par la problématique de l'argent. Chaque école (hormis quelques rares écoles publiques) coûtait en 2013 entre 7000 € et 15000 € par année[61], en dehors des frais annexes. Pierrick a donc commencé à économiser dès son entrée en CPGE, en épargnant l'argent de ses bourses. Ça n'est toutefois pas suffisant. Même si ses parents vont l'aider, il devra dans tous les cas emprunter la différence. Alors que l'emprunt d'argent est très souvent associé à la notion de risque, c'est très peu le cas ici : *« Normalement c'est pas risqué. Moi, j'ai été à la banque et j'en ai parlé avec les gens qui étaient là, et ils m'ont dit « y'a pas de problème ».* […] *Et puis même, quand on voit les taux d'intégration dans les... les taux d'emploi après les trois ans, y'a pas de problème. C'est plus de 90%, même aujourd'hui. Les chiffres de cette année, ça tombe sur du 80-90%, avec des salaires qui permettent de payer l'emprunt. Donc, normalement y'a pas de… ».* Eu égard au bénéfice escompté (la quasi-certitude d'avoir à la sortie un emploi bien rémunérée), le risque est donc extrêmement limité et le fait de faire un emprunt pour financer une école de commerce répond à un calcul tout à fait rationnel.

Il y a d'autant moins de problème que, concernant l'insertion professionnelle, c'est le prestige qui assure l'avenir. L'école permet d'accéder à un capital social : « Q*uand on est un ancien d'HEC, on peut appeler n'importe quel ancien, pour lui demander s'il a un stage ou un emploi ».* Concernant le salaire, c'est aussi le prestige qui détermine le montant : *« C'est genre un 36 000 € brut, ça fait environ 3000 € par mois, donc on est au-dessus du SMIC, même large. Après, ça dépend des écoles, ça baisse en fonction du classement ».*

À travers le récit de sa participation à une conférence dans une école de commerce, Pierrick explique très bien l'effet « capital social » :

*« Audencia organise, en fait, un cycle de conférences avec des anciens qui*

61 Une école dure trois ans.

*viennent présenter des emplois, en fait, pour que les gens qui sont dans l'école s'informent un petit peu. Et on nous a été invité en tant que Condillac et c'était super bien. Donc moi, j'ai été voir celui sur l'audit, j'ai fait audit. Je vais faire conseil et je vais faire banque - finance.* [...] *Mais ce qui était impressionnant, c'est que y'avait 4 anciens, et les quatre se sont présentés et à la fin de leurs présentations, ils ont tous dit : "bah, au final on est venu ici, demain y'a un forum sur l'audit où y'a plein d'entreprises de présentes, nous on y sera. Venez nous voir, on a trois stages de fin d'étude à pourvoir avec autant de postes à la fin". Donc en gros là, le soir même, y'avait 12 emplois avec des CDI qui étaient proposés, donc c'est énorme au final. Et ça, ça a été fait à chaque conférence en gros. Donc, y'avait une vingtaine de stages et de contrats de proposés, après c'est quasiment la certitude sur les deux trois ans au sortir de l'école ».*

D'après lui, il n'y a donc aucune inquiétude à se faire pour la suite. Au point qu'il résume la vie d'un étudiant d'école de commerce par son appartenance à l'école. Elle constitue un entre-soi durable. Le temps de l'école est plus important que celui de la CPGE, qui n'est en définitive qu'une façon d'intégrer les meilleures écoles.

*« Vraiment, une fois que l'on est rentré dans l'école, c'est association de l'école, vie étudiante de l'école. Et puis après, réseaux de l'école, boîte de l'école, gala de l'école [ON S'MARIE DANS L'ECOLE ?] C'est un petit peu l'idée, ouais* [rires]. *Il faut savoir, enfin je pense, qu'il faut garder l'esprit ouvert, mais au final, on passera énormément de temps à l'école sur les trois... Et puis, même une fois qu'on sera dans la vie professionnelle, ça sera dans notre intérêt de garder de bonnes relations avec l'école, pour avoir des jeunes, et puis même pour avoir d'autres possibilités de repasser par l'école pour trouver autre chose. C'est un petit peu dégouttant, parce que t'achètes tout ça au début, mais faut pouvoir l'acheter, mais une fois que tu l'as, c'est vrai que ça vaut le coût quand même. Enfin, on verra ça ».*

Une réalité dont il n'a évidemment eu connaissance qu'une fois en CPGE : *« Je savais que c'était vers une orientation assurée quand même, que j'allais pas non plus me retrouver sans job à la fin, mais pas à ce point-là, où c'était vraiment école contre école ».* Ça le convainc de viser le plus haut possible.

Malgré tout ce que lui promet l'avenir après une école de commerce, il est conscient que, quoiqu'il en soit, durant les études ce sera difficile. Et que pour réussir à équilibrer le budget, il devra prendre un job d'appoint. Mais il compte aussi sur les stages rémunérés. La stratégie que lui a confiée une enseignante est de trouver un pays où le niveau de vie est assez faible, pour que l'argent gagné en stage puisse aussi être épargné. Pierrick a d'ores et déjà choisi sa destination en intégrant ces nouvelles données : *« Moi, je sais que j'ai envie de partir en Amérique du sud, donc bon. Ça, en plus des bourses*

*de voyage, des salaires de stagiaires, y'a possibilité de bien vivre pendant ces périodes-là ».*

Pierrick a une grande maîtrise du temps. Pendant ses deux années de CPGE, il a reconduit des recettes qui avaient déjà fonctionné. Il lui fallait juste un peu adapter l'intensité. Il avait déjà intégré la rigueur et la régularité, comme des dispositions scolaires durables : « J*'ai toujours été un peu comme ça, à faire des travaux, m'y mettre et voir combien je mets de temps et à jauger. Je suis assez efficace dans le travail. Je sais me mettre au travail et quand je me dis que je mets 2h à faire quelque chose, je mets 2h. Donc, je me fais des plages de travail. C'était déjà rôdé ça, de planifier tout ça ».* Il était de plus doté d'une capacité et d'une volonté d'anticipation : *« C'est dès tout petit, ils* [ses parents] *me faisaient les devoirs. On regardait ce qu'il y a avait à faire la semaine d'après, et l'envie me venait de le faire, et après, j'étais débarrassé. Je le faisais au collège aussi. Et pendant les vacances, je faisais mes devoirs pour la rentrée le lundi et le mardi de la première semaine, et après, j'étais tranquille pour le reste des vacances. J'ai toujours un peu fonctionné comme ça ».* Pierrick se définit de lui-même comme un planificateur. Il anticipe et planifie *« pour ne pas être dépassé par le travail »* et pour *« mieux vivre »* assure-t-il. Il pouvait donc paraître étonnant qu'il n'ait pas pris soin de planifier son cursus scolaire. Mais, cela s'explique du fait que l'insertion professionnelle soit presque assurée à la sortie d'une école de commerce. Laquelle, est fortement corrélée à la hiérarchie des écoles, ce qui constitue une gestion de l'avenir par objectif plus que par projet. Aussi, est-il logique que le prestige se suffise à lui-même.

Pour ces mêmes raisons, et malgré l'incertitude vis-à-vis de l'école qu'il intégrera et donc de son insertion professionnelle, il éprouve une grande assurance face à l'avenir. La hiérarchisation des écoles est très claire. Les écoles de commerce françaises se sont installés depuis des années sur un véritable marché de la formation, encore national mais qui tend à s'internationaliser de plus en plus. Les résultats que les étudiants obtiennent dans le classement final apparente leur destin à une forme de méritocratie : aux meilleurs résultats, les meilleures places et les meilleurs salaires.

Dans le cas de Pierrick, l'acculturation temporelle n'as pas eu lieu parce qu'elle n'était pas nécessaire. En effet, la CPGE qu'il intègre n'exige pas de lui une restructuration de

sa culture temporelle de référence attendu qu'il a déjà intégré les fondamentaux de la maîtrise temporelle qui lui permettent de structurer son temps. Pour lui, les transformations se situent plus au niveau de l'avenir et c'est certainement l'élément fondamental de cette étude de cas qui montre que la filière Éco permet de renforcer les certitudes vis-à-vis de l'avenir du fait même de l'assurance d'obtenir une place, pour qui peut payer. Les capacités scolaires, psychologiques, temporelles ne suffisent donc pas à construire l'avenir, l'argent opère un rôle important dans cette construction.

Le second élément se situe davantage dans la construction des représentations que Pierrick se fait de son avenir. On perçoit très clairement que ses ambitions se précisent à mesure que son capital informationnel s'enrichit. Cependant, au contraire des autres filières, les ambitions n'ont pas nécessairement besoin d'être accolées à un projet, l'objectif suffit.

### 9.5.2 Bastien

**Famille :** homo-pop, peu dotée, 1 sœur cadette, mère ouvrière, dip. N.V ; père ouvrier, dip. N.V**.**

**Enfance :**

**Parents :** peu impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** théâtre.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement privé milieu rural (latin) – (44).

**Lycée :** Établissement privé milieu rural (latin) – (44).

**Bac :** ES, mention B.

**Post-bac :** Éco. Cachan Droit (D1), ech.5, loc. appart., Établissement parisien *oversubscribed* de niveau national (75).

La CPGE que Bastien a intégrée se distingue des autres par son organisation : *« C'est une prépa spécialisée en droit et en économie qui a une particularité, c'est qu'il y a un partenariat entre Paris I, implanté à la Sorbonne et le lycée. Et donc, en fait, on a une vingtaine d'heures à la prépa et en même temps quelques heures de cours en faculté pour assurer les équivalences en droit ».* Comme toutes les autres CPGE, elle prépare à des concours, plus spécifiquement celui de l'École normale supérieure (ENS) Cachan : « *qui forme notamment les enseignants agrégés en droit. Donc voilà pour l'objectif*

*général ».* L'ENS n'est pas la seule école visée, on y prépare Sciences Po Paris, l'École des hautes études en sciences de l'information et de la communication (CELSA) qui dépend de Paris I et les IEP de province. Ces derniers sont cependant déconseillés par les enseignants : *« Euh , oui, pour le niveau de la formation, ils considèrent que d'être rentré à Brétignolles, on a plus d'opportunités, on a un meilleur niveau. Enfin, selon eux, un meilleur niveau d'enseignement, qui fait que y'a pas vraiment d'intérêt à enchaîner sur un IEP ».*

Il a eu connaissance de cette voie au cours de sa terminale, en faisant des recherches sur internet alors qu'il préparait le concours des IEP de province. Son choix d'établissement est très clairement instrumental : *« Pourquoi à Brétignolles ? Euh là, bon y a un le statut, le fait que Brétignolles soit probablement la meilleure prépa, ça a joué, je pense, un petit peu, en me disant qu'on allait avoir une qualité d'enseignement qu'on aurait peut être pas ailleurs. Sinon, j'avais pensé à Nantes, mais comme c'était une prépa assez récente, je savais, je connaissais pas leurs résultats aux concours donc... ».* À travers les CPGE dans lesquelles il avait posé sa candidature, Bastien cherchait aussi à évaluer son niveau : *« J'avais mis Paris, et ensuite j'avais dû mettre Bordeaux et Nantes pour voir à peu près, et quelques prépas bien moins cotées, pour savoir où est-ce qu'ils vont me prendre. Et quand j'ai su que j'étais pris dans le numéro un, bah, j'ai dit oui. ».*

La cotation, si souvent exprimée, repose sur le nombre d'intégrations qu'a obtenu l'établissement les années. Une science peu fiable, qui reste toutefois le meilleur indicateur du lycéen en route vers les grandes écoles les plus sélectives ou les plus prestigieuses : *« C'est la prépa qui a chaque année entre douze et quinze places sur dix-sept places à l'ENS. Euh, c'est d'ailleurs pour ça que j'y suis allé ».* Mais, être dans la meilleure prépa a des conséquences : *« Y'a quand même une pression faut l'avouer. Y'a un objectif au final, c'est qu'ils gardent leurs places ».* Mais Bastien n'y voit que le gage d'une meilleure préparation. L'inconvénient majeur pour lui, c'est que Brétignolles ne propose pas d'internat. Outre *« la galère complète pour trouver un logement, surtout à Paris »,* qui l'a amené à vivre *« dans une chambre de bonne tout en haut, de 9m², à Neuilly »,* c'est surtout le coût exorbitant des loyers qui a posé problème : *« On arrive presque à 400 euros avec les charges ».* La bourse sur critères sociaux devient, dans ce cas, l'unique moyen d'étendre ses aspirations : *« Sans la bourse, j'aurais pas pu étudier à Paris, même avec la bourse je fais attention ».*

Sa semaine est, comme pour chaque étudiant de CPGE, plus que chargée. Mais, du fait des cours à l'université, le rythme y est bien moins régulier : *« On n'a pas des horaires de prépa, quatre heures le matin, quatre heures l'après-midi, parce qu'on est obligé d'adapter nos horaires avec la faculté, qui a parfois des cours, parfois le midi. Ça fait parfois des grosses journées de douze heures, avec des journées où y'en a beaucoup moins ».*

Le maître mot reste la régularité : « *Faut travailler régulièrement, euh, apprendre régulièrement parce qu'il y a beaucoup beaucoup de choses à apprendre ».* Mais cette culture presque traditionnelle aux CPGE, se trouve mise à mal par le temps universitaire qui bouscule le cycle des semaines ritualisées. C'est aussi cette alternance qu'il apprécie, même si ça accélère finalement sa semaine, que ça implique beaucoup de temps de transport (maison, université, lycée), ne lui laissant que peu de vie en dehors des études.

Son temps libre est une gestion très efficiente du temps libre. La sociabilité est imbriquée au temps de travail ou aux repas *: « J'ai quand même des p'tits moments. Parce que déjà, j'travaille souvent avec des amis, donc c'est plus sympa, parce qu'on parle on rigole, on va prendre un café, on s'arrête, donc déjà j'ai quand même une vie sociale. Après, souvent le soir, on mange entre amis ».* Il a aussi réussi à préserver quelques moments de détente qui restent malgré tout soumis à un cadre temporel collectif et construit : « *Un p'tit créneau de deux heures par semaine bien calé dans l'emploi du temps, avec les amis, on s'est mis d'accord, et euh ça fait le... Non, on arrive quand même le dimanche à faire une p'tite pause ».*

Être en appartement, lui impose un temps domestique qui prend nécessairement plus de place qu'en internat : « J*'ai ma chambre aussi à m'occuper, euh, entre le ménage et les courses ».* Ce manque de temps le pousse à faire preuve de plus d'efficience dans les temps libérés de la contrainte scolaire et à investir chaque temps d'objectifs spécifiques :

> *« Par exemple, je vais aller au musée, je vais essayer de tabler sur quelque chose qui a un intérêt, qui peut me servir. J'pense que y'a une notion de rentabilité. Parce que ça peut arriver qu'on prenne un après-midi où on fasse... Je sais pas, qu'on regarde une série qu'on aime. Mais après, on va arriver à la fin de la soirée en se disant "bah finalement, qu'est-ce que ça m'a apporté ? Rien !". Et donc, on va essayer de rectifier ça. Alors que j'ai*

*écouté France culture, j'ai fait ma vaisselle, et bah, un : j'ai appris plein de choses avec France culture ; deux : mon appartement est nickel, c'est pas mal ! ».*

La propension aux activités « investissement » ne fait pas partie de son *habitus*, c'est une règle contraignante qu'il se fixe pour rattraper, ce qui lui semble être un défaut de culture générale. Cet exemple traduit très bien l'assujettissement des boursiers à la culture de référence. Le temps doux n'a pas sa place dans un emploi temps surchargé, c'est littéralement une perte de temps.

Quoi qu'il en soit, rigueur et régularité restent les règles principales. C'est pourquoi, il travaille *« un p'tit peu tous les jours, du lundi au dimanche ».* Un « petit peu » forcément euphémique quand on parle de travail personnel en CPGE : *« Déjà tous les soirs, entre 20h et minuit, voire 1h du matin, j'arrête pas. Enfin, c'est travail non-stop ! Donc, ça, c'est tous les jours de la semaine, du lundi au dimanche ».* Il adapte toutefois son rythme à la demande : *« Par exemple, un soir, j'ai moins de travail, je peux me coucher à 23h. Le lendemain, j'ai un DS le lendemain, ça va être 10h et demi ».* Il en est de même s'il veut s'accorder un week-end familial. Il en anticipe les conséquences et les objectifs, car là aussi, la rentabilité est de mise : « *La semaine avant, je travaille beaucoup plus. Je ne sors presque plus de chez moi. Je vais à la bibliothèque, je travaille, je travaille, je travaille. Je vais dans le train, je travaille. Je sors du train, c'est fini ! Je m'accorde deux jours beaucoup plus relax et ça me permet de me faire beaucoup plus de sorties, de voir beaucoup plus de monde, de profiter de ma famille et de mes amis ».*

Le double statut d'étudiant, en CPGE et à l'université, a tout de même un défaut qui lui coûte : *« J'ai eu les vacances scolaires comme tout élève de prépa et à la Sorbonne, j'avais pas de vacances à la Toussaint, et j'aurai pas de vacance en février ».* Il ne peut donc bénéficier de ce temps de récupération, dont nous avons évoqué la double importance (gestion du retard ; cours et sommeil).

En tant que « bosseur », il a depuis longtemps intégré le travail comme « seconde nature » et le réfère à sa qualité méritocratique. Le temps dévolu au travail personnel, aussi important soit-il, lui semble presque normal : « C*'est exigeant, mais je pense qu'on à rien sans rien. Et que pour profiter de quelque chose, il faut aussi beaucoup. Il y a*

*une peine, un labeur. ».* Il associe d'ailleurs la CPGE à l'apprentissage de *« l'amour du travail »* et de *« l'effort intellectuel »*. C'est aussi son avenir qu'il y voit se construire. Bien sûr, il y a l'ENS qui présente l'intérêt non négligeable des études payées « *et l'assurance d'avoir un emploi à la clé ».* Mais il ne vise pas l'admission à l'ENS, qu'il juge trop incertaine : *« une chance sur dix milliards ».* Il a plutôt pour objectif l'admissibilité, qu'il a plus de chances d'obtenir et qui permet d'accéder à beaucoup d'autres écoles : *« Rien qu'être admissible à l'ENS, c'est l'ouverture de Sciences Po Paris en master, d'Audencia Nantes, de l'OM Lyon et de pas mal d'écoles, Censa, etc., et de concours ».* Et si, toutefois, il n'a pas l'admissibilité, cette classe préparatoire l'assure dans tous les cas de *« bien réussir »* ses études de droit et *« peut-être, grâce à ça, d'avoir une place au Magistère pour mieux préparer les concours administratifs ».* Car son projet professionnel, déjà engagé avant la CPGE, est de *« passer le concours pour devenir directeur d'hôpital ».*

Au moment du premier entretien (décembre), Bastien dit vivre finalement très bien « sa prépa ». Il sait que son niveau lui permettra de passer en 2ème année, de se présenter aux concours et de dépasser la reproduction sociale : *« c'est hyper positif. Et euh... ça prouve aussi qu'on peut y arriver en venant de tous le milieux, même du fin fond de la France* [rires] *».* Mais, lors de notre deuxième entretien, il nous explique qu'au second semestre : *« Ça a changé de vitesse et les matières abordées étaient plus énigmatiques, le droit devenait ennuyeux ».* Cette difficulté n'aura été que passagère mais les notes auront chuté, allant jusqu'à le faire douter de son orientation, à la limite de l'abandon. La différence de temporalité, entre l'université et la CPGE, a rendu l'adaptation plus difficile et les excès de travail nocturne plus fréquents à l'approche des partiels *: « Par exemple, pour les TD à la fac, comme c'est pas du tout pareil qu'en prépa, ils donnent le travail une semaine à l'avance, et pis parfois y a des recherches à faire et je suis perfectionniste, donc, euh, ça aide pas. Je me souviens d'une nuit, c'était le lendemain matin, et j'étais en train de le taper il devait être 4h, fallait que je me lève à 7h, j'avais quelques heures de sommeil, parce que ça s'accumulait. Chaque semaine, je perdais un petit peu, donc, c'est vrai que j'ai plus dormi ».* Un manque de sommeil qui a fini par le conduire aux urgences. Une fois les examens de l'université passés, le rythme a diminué et Bastien a retrouvé sa motivation et ses notes.

Dans le premier quart de sa classe, à l'issue de la première année, il est passé sans

encombre. Au moment où nous le rencontrons, en février de la deuxième année, le rythme est un peu moins soutenu puisqu'il n'a plus de cours à l'université. La charge de travail et la pression ont cependant augmenté du fait de la préparation des concours. Ses méthodes de travail personnel n'ont pas réellement évolué, il a surtout amélioré sa gestion du temps : *« Je suis un peu moins comme j'ai pu l'être l'an dernier, où je me couchais à 5 heures du matin pour préparer mon TD de relations internationales le jeudi soir, après avoir eu 8 heures de cours en prépa, et le lendemain... Bon, c'est vrai que j'ai bien réussi en relations internationales !* [Rires]*».*

D'après lui, c'est grâce à la pédagogie de Brétignolles qu'il y est parvenu. Parce que l'anticipation et la régularité y sont sans cesse ressassées comme message pédagogique : *« Je trouve que la méthode est très intelligente,* [il cite les enseignants]*" vous gardez une matinée ou une demi-journée par semaine pour préparer les contrôles de la semaine. Mais sinon, vous travaillez en continue, en prévision du concours, et vous révisez en permanence. Vous reprenez des points d'avant, tout en avançant, en préparant les séances d'après" ».* Une méthode qu'il tente de suivre à la lettre.

Dans cette voie, le cours n'est qu'un support au travail personnel : *« Nous, on travaille à la demande ! On fait pas de cours, on a des tonnes de poly et des tonnes de bouquins. En fait, la charge de travail à Brétignolles pourrait paraître rien du tout* […] *Mais en fait oui, à Brétignolles, ils nous envoient le poly de cours, donc, c'est à nous de l'apprendre, c'est à nous de le travailler. En cours, on disserte, on parle, on axe sur un point ou sur un autre, on reprend jamais tout le cours ».* Un méthode *« réservée aux avertis* » qui convient tout à fait à Bastien : *« Quand je vois mon cahier, y'a rien dedans ! Y'a des petites parties, y'a une opinion très orientée politiquement. En économie, bon bah, faut reprendre avec des manuels, plus classiques, plus standards, mais c'est ça qui forme aussi intellectuellement ».* La voie Cachan Droit implique une autonomie temporelle très importante puisqu'elle doit intégrer deux cultures que tout oppose, y compris la logique de la transmission du savoir. D'un côté la logique pédagogique des CPGE qui aide à construire un savoir d'ensemble, de l'autre les savoirs fragmentés de l'université qui ne constituent pas un ensemble de savoirs reliés les uns aux autres et paraissent donc dépourvus d'intérêt :

> *« Je trouve qu'en prépa, même si on a plus de brèves échéances, on a beaucoup plus un fil continu. D'une part, les profs rattachent toujours à ce*

*qui a été fait et ensuite renvoient progressivement à une logique d'ensemble. Je vois, coupler le droit et l'économie, ça a une logique et finalement tout ce qu'on apprend, ça se relie à ce qu'on a vu précédemment. C'est pas mal ! C'est bien fait, je trouve ! [...] Quand je vais à la fac, y'a des choses qui n'ont pas de logique, même au sein d'un même cours. Bah, y'a des fois…Je vois l'histoire, des institutions de l'antiquité, j'y ai assisté comme ça pour voir, bah y a aucune logique ! Alors que pourtant on pourrait se dire, voilà, c'est de l'histoire du droit, bah non, bah y a pas de logique ! Y'a pas de cohérence ! Et au final, on arrive au terme, on se dit "j'ai appris des choses qui vont pas me servir, qu'ont pas de cohérence entre elles". J'ai vu Cicéron, la semaine d'après j'ai vu les institutions d'Athènes, sans aucun lien entre les deux, sans voir est-ce que les institutions athéniennes ont pu influencer la pensée de Cicéron ? C'est aussi un choix des profs ».*

Cette différence pédagogique est, selon lui, l'une des raisons principales de ce qui fonde les manières d'étudier en ce qu'elle inscrit, ou non, le savoir dans une continuité permettant de se repérer dans le temps. Mais, de son avis, c'est surtout la distinction fondamentale entre les étudiants de « prépa » et les « autres ». Lui, ne se considère pas étudiant de l'université. : *« C'est pour ça aussi, qu'un étudiant en classe préparatoire est pas forcément un étudiant qui a plus de culture qu'un étudiant en fac, qui a plus d'intelligence. Mais, c'est un étudiant qui est plus ordonné, qui a des connaissances mieux maîtrisées, et surtout qui sait mieux rattacher à chaque chose ».*

Il ne se limite pas à distinguer les manières d'étudier, il oppose des cadres temporels, selon la rigueur associe : la densité de celui des CPGE en assure la qualité, au contraire de celui de l'université qui, par son irrégularité, ne permet aucune cohérence. A plusieurs reprises, il revient d'ailleurs sur la rigueur des étudiants de CPGE : *« Je lisais tous les documents qu'ils notaient, alors que je suis pas sûr qu'en fac, ils fassent toutes les références qu'ils notent pour préparer une séance ».* Sa méthode de travail intègre totalement cette force de travail. Pour s'en convaincre, il n'hésite pas se contraindre à une pression constante :

*« Mes méthodes, ça repose aussi sur une part de risque, en mettant plus de pression : "voilà, il me reste 60 jours, ça fait trois jours que je fais rien, il va falloir mettre la cadence supplémentaire". Et aussi, en alignant mes manuels de cours. J'en prends le plus possible. Quand je vais à la bibliothèque, je remplis ma carte de bibliothèque. Comme ça, je me dis : "Voilà cette semaine tu n'as pas utilisé ça. Ça, tu vas le rendre à la bibliothèque sans l'avoir même ouvert". Se mettre toujours plus que ce qu'il faut, pour faire a peu près ce qu'il faut. Être toujours en surcharge, en surrégime [...]C'est-à-dire toujours chercher plus. C'est presque être en combat avec soi-même, vouloir aller jusqu'à ses limites sans... en restant en*

*bonne santé, mais toujours ce point d'équilibre à chercher »*

La métaphore du combat révèle très bien celui qu'il livre pour se distinguer des « autres » et rejoindre le groupe de référence. Si sa gestion du présent a considérablement changé, la représentation qu'il se fait de son avenir n'a pas subi de grandes transformations. Cependant, de nouveaux intérêts sont apparus : *« y'a EM Lyon qui propose des places, c'est la quatrième école de commerce en France, donc c'est une voie un peu détournée, mais c'est assez intéressant. CELSA à Paris, l'école de communication de Paris IV Sorbonne, avec différentes voies en communication, journalisme, ressources humaines, ça, ça m'intéresserait par exemple. Après, y'a les grands Magistères, et je serais plutôt orienté vers le Magistère de Paris Sorbonne ».* Dans tous les cas, son but est de *« tout faire pour éviter la fac »,* c'est-à-dire les licences ouvertes à tous (les magistères sont dans les universités mais restent sélectifs). Pour lui, ce serait presque un déclassement scolaire que d'intégrer une licence non sélective, même s'il s'agit des plus grandes universités françaises. Cela signifierait que les deux années de prépa n'ont pas été rentables.

Bastien identifie très bien les leviers qui lui ont suggéré de nouvelles ambitions : *« Je pense qu'en classe préparatoire, y'a beaucoup d'émulation, que ce soit de la part des camarades ou de la part des professeurs. Y'a l'importance du prestige qui est mis en avant dès le début de la première année, avec une comparaison systématique aux promotions précédentes ».* Ce n'est pas une information ponctuelle qui aurait agi comme une rupture, c'est un processus long qui s'étale sur toute la durée du cursus : *« On acquiert progressivement l'importance du prestige, de l'étiquette, tout au long des deux années de prépa ».*

La proximité de grands monuments comme le Panthéon rend ce prestige palpable, car cette distinction est liée à l'histoire des Universités et des CPGE qui ont fait de Paris « *la capitale intellectuelle ».* La conséquence en est « *que les étudiants parisiens seraient meilleurs que les étudiants provinciaux ».* Même s'il concède que tout cela est *« assez faux »,* il admet aussi s'être construit dans ce système qui divise les étudiants en deux catégories, les ordinaires et les remarquables : *« Au final, je pense qu'au bout des deux années de prépa, on n'a plus envie de redevenir un étudiant lambda, au sein d'une fac, au milieu de 500 autres personnes, après avoir appris toutes les semaines, 100 mots de vocabulaire en anglais, par exemple ».* Pour lui, le travail fourni ouvre les portes du prestige qu'assure la sélection. De la même façon qu'il soulignait plus haut

« on a rien, sans rien », il suggère ici que « toute peine mérite salaire ». Sa place n'est pas une simple randonnée vertueuse, c'est un combat, comme il l'a bien précisé.

Cette recherche constante de la meilleure place, partagée par tous les étudiants de sa classe, induit une forte compétition qui n'est pas toujours de son goût : *« C'est atroce, c'est ce que je déteste le plus ».* Ça l'est d'autant moins qu'il en sort rarement vainqueur. Il la justifie néanmoins très bien : *« Je sais ce que je veux, très exactement je sais ce que je veux, simplement ça ne dépend pas que de moi. Quand vous espérez un établissement avec seulement 17 places, vous espérez que les autres se gamellent plus ou moins ».* C'est là tout le paradoxe du discours méritocratique qu'on retrouve très fréquemment chez les boursiers. Ils se distinguent des étudiants de l'université en justifiant leur place par le mérite de leur travail mais, en CPGE, où ils sont mélangés à tant d'autres bons élèves, le mérite prend un autre sens. La place escomptée n'est plus relative au travail fourni, mais à ce qu'il représente d'implication, selon l'origine sociale.

Les concours ont beau être méritocratiques, ils n'en sont pas moins incertains pour ceux qui n'ont que le travail. Or, c'est précisément l'échec qui nécessite d'anticiper une *« sortie de secours »* et c'est là que *« le problème se pose »* pour eux, savoir si *« telle sortie est meilleure que celle-ci »* alors que d'autres, mieux dotés en capitaux, n'auraient pas à se poser cette question. Très attaché à la dimension méritocratique de la réussite scolaire, à laquelle il attribue la légitimité de sa place, il est agacé des possibles qu'offrent les ressources financières dans le système des écoles prestigieuses : *« On paye et on aura un diplôme de Columbia ! C'est pareil si on va en Allemagne, ou si on fait toutes ces études à Saint* [inaudible] *en Écosse. On paye et c'est sûr, on aura un diplôme prestigieux. J'ai pas les ressources pour aller faire toutes mes années là-bas. Donc, moi par contre je compte sur le concours, sur son aspect méritocratique ».* L'inégalité des chances traduit *de facto* une disparité des représentations de l'avenir : « *Et donc moi par contre forcément, je me pose plus de questions parce que l'incertitude est plus importante ».*

Pour Bastien, la scolarité a été un *continuum,* dont l'objectif premier a toujours été de se distinguer de ses parents et de se démarquer de ses camarades, par un cursus prestigieux. Si son objectif n'est pas différent aujourd'hui, son aspiration de départ, par rapport à laquelle Sciences Po et les IEP de province étaient les concours les plus prestigieux, s'est peu à peu transformée. La découverte progressive de nouveaux

possibles et de nouveaux intérêts intellectuels, associée à la part d'incertitude propre aux concours, l'a conduit à élaborer différentes stratégies. Cela l'a aussi amené à penser son avenir à travers le classement de ses aspirations, en fonction de leur prestige.

La CPGE reste quand même, de son avis, une expérience sans égal. Bien qu'il ait eu quelques difficultés en première année, il y a appris à gérer cet équilibre précaire entre la submersion et la maîtrise totale. Non sans heurt, mais c'est, selon lui, tout l'enjeu de ses deux années que d'être parvenu à assumer un grande quantité de travail en un laps de temps limité, et une preuve de sa capacité de travail, de sa rigueur et de son mérite.

*****

La filière Éco se distingue à double titre des deux autres filières. D'abord parce qu'à l'interne, on trouve une voie très spécifique (Cachan D1), ensuite parce que le système de concours des grandes écoles de commerce ne nécessite pas de projet.

Tandis que les voies classiques (scientifique, économie, technologique) sont construites sur le modèle traditionnel des CPGE, le modèle « Cachan », intègre deux cadres temporels concurrents : celui dense et rigide des CPGE et la quasi anomie temporelle universitaire. La méthode recommandée reste toujours la même : régularité et rigueur. Pourtant, le travail et la gestion du temps y sont tout à fait différents. Pour Pierrick, le travail rigoureux et régulier forme un temps cohérent avec les cours, qui le sont tout autant. Pour Bastien, la rigueur et la régularité du travail se confrontent aux méthodes universitaires et à leur temps chaotique. Le cycle hebdomadaire des CPGE est dérégulé par des projections qui peuvent s'étaler sur plusieurs mois (dossiers, partiels, etc.). Dans une CPGE classique, l'harmonisation doit se faire entre le temps institutionnel de la CPGE et le temps socioculturel propre à l'étudiant. Dans le cas de la voie Cachan Droit, ce même processus implique l'harmonisation de trois milieux temporels très différents

Le rattachement de la filière Éco à l'avenir professionnel semble se construire différemment entre les deux voies, à partir de la définition d'un objectif de niveau d'école pour les voies classiques et un projet plus précis pour la voie Cachan Droit. Il n'existe pas a priori de différences tangibles dans les métiers auxquels préparent les grandes écoles de commerce, mais des différences liées au prestige du capital social qui leur est associé. La hiérarchie des écoles correspond à la sortie à une hiérarchie des

fonctions qui s'affirment peu à peu et déterminent au bout de quelques années des différences importantes de salaire liées aux différences de niveau de responsabilité. De toutes les filières, c'est certainement celle où l'argent est le plus essentiel à la fois pour parvenir à ses fins, mais aussi en tant qu'objectif. Par conséquent, la définition d'un projet reste facultative, seul compte l'objectif visé. La voie Cachan Droit est, quant à elle, très proche de la filière Lettres, puisque préparant à un nombre d'écoles limitées et plutôt prestigieuses. Le projet est plus souvent scolaire et défini à partir du type d'école intégrée. Mais certains ont aussi des stratégies d'école pour atteindre un objectif.

La première étude de cas met en avant l'importance des enchaînements institutionnels entre les CPGE et les grandes écoles de commerce. Le taux d'intégration dans les écoles les plus prestigieuses agit comme un indicateur de la probabilité d'accéder au niveau escompté. Plus la place qu'occupe la CPGE sur le « marché scolaire » est élevée, du fait de cette probabilité, plus les ambitions peuvent et doivent l'être. On retrouve cette même perspective dans la voie Cachan Droit. Il existe en définitive un seuil minimum d'ambition fixé officieusement par le prestige de l'établissement. C'est précisément cette représentation de l'avenir qui fonde une partie de la culture temporelle de la CPGE, l'autre lui étant immanente puisqu'il s'agit de la quantité de travail qu'implique le niveau ambitionné.

Bien que peu renseignés à l'arrivée, et le plus souvent dotés d'aspirations effectives modérées, les étudiants sont encouragés par l'enrichissement progressif de leur capital informationnel à développer des ambitions plus prestigieuses. Le type d'établissement et la voie constituent *in fine* des matrices de la représentation de l'avenir, en ce qu'ils fondent des niveaux de prétention minimum et maximum. On constate dans tous les cas un sentiment dominant de certitude face à l'avenir. Non pas que chacun soit certain de ce qu'il fera, mais qu'aucun ne doute qu'il trouvera un emploi et occupera un poste à responsabilités, pour lequel il sera très bien payé.

## 9.6 Les cultures temporelles des CPGE

Nous avons vu au début de ce chapitre que les CPGE constituaient un milieu temporel

relativement homogène. Cependant, l'expérience temporelle des étudiants montrent qu'il existe des différences fondamentales entre les CPGE. Elles fondent ce que nous avons appelé la culture temporelle d'une CPGE. Nous en définirons dans ce chapitre les grandes lignes, en commençant par l'apprentissage de ce nouveau temps qui s'effectue surtout en première année faisant de celle-ci une adaptation au présent. La seconde, comme nous le verrons, est davantage orientée vers l'avenir.

### 9.6.1 Fragmentation en cadres temporels

Le temps en CPGE est un temps retranché de tout. Selon l'expression de Grossin (1996) « il coupe la vie en deux périodes dans la durée quotidienne, hebdomadaire, annuelle » (p. 27). Effectivement, ce temps semble être imperméable aux autres temps sociaux. Il constitue un milieu temporel qui intègre plus aisément la densité et la régularité que la souplesse et l'irrégularité du temps.

Nous considérerons trois temps sociaux totalement libérés de la contrainte du travail : le temps de loisirs, le temps de sociabilité (parents et amis) et le temps domestique. Certains font des choix de gestion du temps qui intègrent différents niveaux de priorité, ainsi que l'ont montré Daverne et Dutercq (2013). Ceux qui avaient une activité sportive ou artistique, dans un cadre collectif, sont obligés de l'abandonner faute de pouvoir s'y investir complètement (entraînements, répétitions....). Mais cela ne signifie pas qu'ils abandonnent toutes activités sportives ou artistiques. Au contraire, pour certains ces activités sont nécessaires à leur équilibre et ils les intègrent comme faisant partie de leurs obligations scolaires. Le sens donné à l'activité est très souvent instrumental. C'est un sas de décompression indispensable à un temps de travail efficient. C'est pourquoi, les activités qu'ils s'autorisent doivent avoir un cadre temporel personnel (non collectif) et labile, ils doivent en effet pouvoir le modifier si besoin. La pratique d'un instrument ou encore la course à pied sont ainsi favorisées. La promenade est privilégiée par les nouveaux arrivants. Elle permet d'apprécier les charmes de la ville et de convertir la balade en culture générale, particulièrement pour les nouveaux citadins et plus encore pour ceux qui arrivent à Paris

La sociabilité est principalement tournée vers les pairs étudiants de CPGE qui

constituent une double économie temporelle. D'abord, parce qu'il est plus économique de se constituer un nouveau groupe que de tenter de maintenir l'ancien. Ensuite, parce que ce nouveau groupe constitue les fondements d'une acculturation rapide et durable. Non que les anciens camarades soient délaissés, les vacances sont toujours l'occasion de se les rappeler, mais plutôt que les nouveaux correspondent davantage à ce qui constitue le groupe de référence. Ce phénomène est souvent renforcé par la migration géographique.

Dans ce cas, la décohabitation fonctionne comme une expérimentation progressive de l'autonomie ou, pour reprendre l'expression de Galland (2007), comme une « double vie symptomatique du modèle étudiant : une double résidence permet à la fois d'expérimenter la vie de jeune et de profiter à l'occasion du confort du retour à l'enfance » (p. 141). C'est effectivement ce que ces étudiants viennent rechercher le week-end. Si tous les parents ne mesurent pas ce qu'est la vie en « prépa », tous veillent au bien-être de leur enfant lorsqu'il revient. Dans la chaleur du cocon familial, le milieu temporel est apaisant. Chacun s'y ressource à sa façon et tous y trouvent un grand réconfort. Pourtant, force est de constater que ces « retours » se font moins fréquents au fil du temps. Pris par l'urgence, submergés par le travail, entourés de nouveaux amis, devenus plus confiants, ils ont moins besoin de leurs parents. Ils les savent présents même s'ils ne sont pas là. Certains reconnaissent qu'en début de première année, pour vaincre la baisse de moral, ils ont téléphoné presque chaque jour à leurs parents. Puis, les mêmes se sont peu à peu émancipés et ont fini par ne rentrer que toutes les cinq semaines et ne téléphoner que rarement. Le temps dévolu à la famille devient un temps finalement moins rentable quand le degré d'indépendance permet de vivre sans. Il est alors possible d'investir ce temps ailleurs.

Le temps domestique comprend la réalisation des repas et les tâches matérielles. Il est uniquement le fait des jeunes qui ont décohabité mais qui ne sont pas en internat. Pour ceux-là, chaque temps a une double utilité. On fait la vaisselle en se cultivant, on s'aère l'esprit en mangeant, on range en se défoulant, etc. La plupart des locataires ont fait le choix de l'internat externé[62] pour gagner du temps. Néanmoins, certains préfèrent conserver au moins un repas qu'ils préparent eux-mêmes. C'est leur activité « loisir »,

62 Tous les repas sont pris au self du lycée.

celle qui permet de s'aérer tout en écoutant la radio ou en téléphonant. Les tâches matérielles sont souvent ritualisées, comme pour mieux les inscrire dans un temps total. En effet, les étudiants de CPGE abhorrent les temps doux, convaincus qu'ils ne servent à rien. Alors, même un temps qui n'est fait de rien, comme le sommeil, se trouve référé à son effet bénéfique espéré sur les conditions de travail. Il peut aussi être pris comme un capital temps à utiliser quand les journées sont trop courtes.

Le temps durant les semaines de cours semble finalement compartimenté en deux cadres temporels distincts : le temps scolaire et le temps semi-scolaire, les autres temps sociaux faisant figure de moyen au service des deux autres.

Le premier n'est pas réellement différent du second, tant les deux semblent n'en former qu'un seul durant les semaines de cours. Pourtant, leur structure respective les oppose. Si les deux cadres sont construits (en opposition à naturel), l'un est collectif et hyper-structuré par l'institution donc subi (temps scolaire), l'autre est personnel et structuré par chacun, donc choisi (temps semi-scolaire). Tandis que le premier épouse le cadre naturel nycthémère, le second n'hésite pas à le bouleverser pour s'étendre un peu plus quand le temps vient à manquer. Enfin, le premier est majoritairement passif et implique de suivre les règles et codes qui lui sont dévolus, le second est un temps actif qui n'a d'autres règles que celles que chacun lui attribue. Cette distinction souligne combien l'absence de cours nécessite une grande autonomie temporelle.

### *9.6.2 Autonomie temporelle*

L'autonomie temporelle, bien que plus ou moins importante selon la filière, est aussi une rupture importante avec le lycée. Les voies scientifiques sont celles qui en nécessitent le moins. En effet, le temps de travail y est fragmenté en exercices et chapitres qui forment autant de cadres stricts, de bornes temporelles précises et rapprochées. Il est donc plus aisé de s'y orienter. Cependant, la quantité demandée est toujours au-delà de ce qu'il semble possible de réaliser dans le temps imparti, constituant ainsi une course contre la montre. Les exercices visent l'acquisition des savoirs du cours, et leur nombre construit une capacité de résolution rapide ainsi qu'une capacité à gérer l'urgence du moment. L'anticipation est réduite au cycle hebdomadaire, construit comme une semaine

ritualisée. La filière scientifique est caractérisée par un temps fragmenté en courtes séquences qui se succèdent sans s'arrêter, donnant l'impression d'un rythme qui accélère le nombre de séquences (exercices). Cette accélération est particulièrement sensible en deuxième année qui est plus courte du fait des concours, et plus encore dans une classe étoilée où la quantité de travail demandée est supérieure du fait du « hors programme ». Les plus performants sont alors ceux qui arrivent à dominer cette accélération sans lui concéder plus de temps qu'il n'en faut.

Au contraire, les deux autres filières (éco, Lettres) fonctionnent sur la complémentarité des savoirs de cours et des savoirs livresques. Elles impliquent donc une large part d'autonomie temporelle. L'essentiel du travail personnel, consiste en une anticipation du cours à venir par la lecture et le fichage de livres. Cet exercice d'adaptation est au cœur de la gestion du temps. L'urgence est inscrite dans des durées plus longues qu'en sciences. L'apprentissage du temps revient donc à une organisation de l'urgence anticipée.

Les matrices disciplinaires ont aussi un effet sur les dispositions relatives à l'autonomie temporelle. Les « scientifiques » disent tous avoir du mal à se départir de la culture temporelle familiale durant les périodes de vacances. Ce qui se comprend aisément puisque, pour eux, la semaine est cadencée par le rythme qu'impriment les cours et les exercices donnés. De sorte que, lorsque la cadence disparaît, il est plus difficile de se l'imposer et d'investir le milieu temporel familial de la rigueur préparatoire. Les littéraires et les économistes sont plus habitués à organiser leur travail sur une durée plus longue. Il leur est donc plus facile d'investir une période vidée de son urgence artificielle. Cette autonomie temporelle est d'autant plus nécessaire quand les cours s'arrêtent, peu importe la filière. Replongés dans leur milieu temporel d'origine, les jeunes enquêtés disent majoritairement éprouver des difficultés à tenir la régularité et la rigueur. Alors que la rigidité du cadre temporel de la CPGE, contraint chacun à s'y soumettre et à y soumettre les autres temps, celui de la « maison » accepte tous les temps sociaux. C'est la durée du temps passé dans ce cadre qui fait varier la difficulté à la gérer. Il est effectivement plus aisé de se concéder une journée allégée (le dimanche) que de s'imposer et de se tenir à la rigueur et la régularité durant les périodes de vacances. Nous avons vu qu'au fur et à mesure des deux cannées, cette autonomie se développait moins que la discipline temporelle. En effet, l'autonomie matérielle et

morale acquise, permet rester plus longtemps dans rentrer et donc de limiter les effets de rupture qu'induisent les retours dans le milieu temporel d'origine.

### 9.6.3 Rapport aux savoirs

L'autre adaptation essentielle est la reconsidération du rapport au savoir. Tous témoignent d'un appétit intellectuel, d'un « amour du savoir », qui justifie aussi leur orientation. Mais en arrivant en CPGE ils se sentent submergés par un volume de connaissances, qui les fait passer de l'intérêt à l'utilitarisme et de la passion à la stratégie. La masse du travail personnel suit scrupuleusement la masse de connaissances à intégrer. Toutefois, le nombre d'heures disponibles n'est pas extensible. Il leur faut donc établir un ordre dans les priorités. En bout de course, il ne leur reste plus que deux possibilités : prendre sur le temps de sommeil ou délaisser certains cours. Dans les deux cas, le choix s'appuie sur un investissement du temps, selon ce qu'il doit rapporter. Certains, maîtrisant leur temps et leur corps, misent sur le temps de sommeil pour s'assurer les conditions optimales de travail et donc les meilleurs résultats. D'autres, misent sur leur grande capacité de travail, éprouvée dans le secondaire, pour assurer leurs résultats. Ces derniers, fatigués par des petites nuits et des temps de récupération très éloignés (vacances), sont très souvent amenés à revoir la gestion de leur rythme nycthémère. Cette expérimentation du temps est aussi une course qui suppose de trouver au plus vite la meilleure organisation, le meilleur rythme, afin de ne pas perdre de temps. Pour les plus rapides, elle est quasiment effective dès la rentrée des vacances d'automne. Pour les plus lents, il faut attendre le second semestre et parfois la deuxième année.

Cette expérimentation du temps a aussi un effet sur les notes qui fournissent en retour une évaluation de la méthode. Des mauvais résultats traduisent pour la plupart d'entre eux une mauvaise méthode. Pourtant, comme nous l'avons vu, tous disent être réguliers et rigoureux. C'est donc davantage dans l'organisation et la gestion du temps que se situent les difficultés. La remise en cause est souvent douloureuse. Ils découvrent que « bosser » ne suffit plus. Eux qui, durant tout le secondaire, s'étaient démarqués par leur travail, se trouvent démunis devant le peu d'effets qu'a leur implication. Bon nombre, plus souvent ceux qui sont loin de chez eux et dans une CPGE prestigieuse, nous ont

confié avoir perdu la motivation ou leur confiance en soi. Certains ont même voulu tout abandonner. Les enseignants ont à ce moment-là un rôle prépondérant. Ils assurent, en parallèle des encouragements et du soutien des pairs ou des parents, un accompagnement individualisé de la souffrance passagère et trouvent les mots nécessaires à la remobilisation. Cette bienveillance n'est pas une qualité dénuée d'intérêt. Comme l'expliquent Daverne et Dutercq (2013), les enseignants ont de la compassion pour ces jeunes à qui ils demandent beaucoup. Mais ils ont tout intérêt à la réussite du plus grand nombre de leurs élèves qui assurera la réputation de l'établissement dans le cas d'établissements *oversubscribed* ou la pérennité des classes où ils enseignent pour les autres, particulièrement dans les établissements *undersubscribed.*

### 9.6.4 Fragmentation en période

Le temps en CPGE est soumis à une fragmentation institutionnelle qui n'est pas sans effet sur les étudiants, ainsi que l'a montré Darmon (2013). Outre les séquences que forment les colles, les devoirs et les week-ends, les conseils de classe constituent des bornes temporelles importantes puisqu'ils définissent la place dans la classe et donc le champ des possibles à venir. Chaque conseil devient alors une possible reconfiguration des objectifs. L'enjeu est très important la première année puisque le passage est soumis à condition. Le premier semestre donne le tempo et son conseil de classe évalue en définitive les efforts fournis sur cette période. Ceux à qui l'on prédit le passage, voire plus (classe étoile), peuvent en quelque sorte valider leur organisation. Les autres doivent la revoir ou pour ceux qui visaient l'étoile modérer leur objectif.

La première année reste dans tous les cas une année de transition en ce qu'elle est axée sur la construction d'un nouvel ethos temporel et sur une ambition à court terme : l'accès au niveau supérieur. C'est aussi une année de défrichage de l'avenir. Moins le projet est précis plus les aspirations peuvent évoluer au gré des découvertes. Ainsi, les ambitions suivent le niveau de prestige que la CPGE rend accessible, ce qui ne signifie pas que le niveau de l'étudiant lui permette d'en faire une aspiration effective. Il arrive aussi que, dès le départ, les ambitions ne correspondent pas aux exigences qu'implique le prestige de l'établissement. La première année est donc une période d'acculturation de l'ethos

scolaire, durant laquelle les aspirations peuvent être « rêvées », dès lors que le passage en deuxième année est avéré.

La logique qui domine est bien souvent celle du travail « pour passer » (Bauthier *et al*, 1992), y compris pour ceux qui, au lycée, avaient le « travail comme seconde nature » (Ibid.). On constate aussi que certains « bosseurs » présentent les caractéristiques du « forçat » en ce qu'ils augmentent le volume de travail jusqu'à ne plus dormir, sans jamais parvenir réellement à s'extraire de sa « routine paniquée » (Barrère, 1997).

Dans la trame temporelle que dresse Muriel Darmon (2013), les vacances sont imbriquées dans le temps de la CPGE, leur calendrier appartenant « déjà aux exigences de l'année suivante » (p. 142). C'est surtout le cas des étudiants des filières Éco et littéraires qui partent en vacances avec des *« immenses listes de lecture ».* Pour les boursiers rencontrés, l'été est aussi une période de travail salarié. Quinze des jeunes interrogés ont travaillé pendant l'été, pour acheter un ordinateur, passer le permis, partir en vacances le mois suivant ou mettre de l'argent de côté pour l'année à venir.

La seconde année diffère de la première par sa brièveté. L'inscription aux différents concours entre décembre et janvier, puis le début des épreuves écrites en avril diminuent considérablement la durée de l'année. Cette borne temporelle indique aux étudiants la fin de la CPGE et par conséquent la nécessité de penser l'avenir. Celui-ci sera modelé par les projets, la recherche du prestige, les ambitions mais surtout par la réalité des notes et la divination professorale. Mais puisque l'inscription aux concours est gratuite pour les boursiers et que cela n'implique pas de tous les préparer, ni même de se présenter à tous, le choix peut encore être retardé. Lorsque l'avenir est incertain, la boulimie de concours, que le statut de boursier facilite, semble agir comme une parade. Tous s'inscrivent à un maximum de concours avec toujours un minimum d'ambition et beaucoup de conjectures abandonnées au hasard de la chance. En effet, hasard et chance sont très souvent employés pour signifier le caractère aléatoire des concours. Il est à ce sujet très étonnant de trouver dans le discours des jeunes interviewés à la fois une rationalité poussée à son extrême, une conviction en la méritocratie et une forme d'espérance crédule qui, elle, laisse entrevoir la remise en cause de la fiabilité du système « méritocratique » des concours.

La deuxième année est finalement un repositionnement face à l'avenir. Pris dans la

pression des concours qui approchent, les étudiants rencontrés sont amenés à penser l'avenir comme une perspective incertaine. Même si certains continuent d'éprouver un sentiment dominant de sécurité, ce sont les résultats aux concours qui fixeront précisément l'après CPGE. Leur représentation de l'avenir est alors soumise à leur classement au sein de la classe et même au sein de l'établissement quand y coexistent plusieurs CPGE de la même filière donnant accès à des banques d'épreuves identiques. Leur capital informationnel, très souvent limité ou peu opérant, les conduit à penser l'avenir selon ce que leurs pairs envisagent. Dans ce cas, ils situent leurs aspirations en fonction de la proximité de leurs résultats avec ceux de leurs pairs qui détiennent les informations, ou selon ce que leurs enseignants les invitent à tenter.

*****

Si on peut parler du milieu temporel des CPGE, on ne peut parler d'une seule culture temporelle. Ce sont à la fois les disciplines et les desseins préparés dans chaque CPGE qui la fondent. Nous rejoignons Lahire (1997) et Millet (2003), en complétant néanmoins les deux approches. Du point de vue des différentes filières, la notion est très probante. Il y a deux lignes de clivage, celle qui oppose les cadres temporels et celle qui oppose les desseins.

Effectivement, le séquençage en courtes durées donne au temps un rythme toujours plus rapide du fait même de l'enchaînement répétitif des séquences. Chaque exercice est une séquence au sein d'un même cadre temporel, celui du temps semi-scolaire. Le nombre définit l'urgence et les bornes temporelles constituent des repères précis. A l'inverse un séquençage plus long limite l'effet d'urgence mais implique plus d'autonomie temporelle. Dans les deux cas, c'est bien un volume de travail à absorber dans un temps limité, mais le premier est une urgence constante réaffirmée chaque jour et donnant lieu à un cumul de retards, le second est une urgence projetée. Les exercices nécessitent plus d'anticipation. On ne fiche pas un livre, comme on répond à un problème de mathématiques.

La seconde ligne de clivage divise, comme nous l'avons déjà souligné, les filières en deux niveaux de certitude face à l'avenir. Celles à forte probabilité d'aboutir, économie et sciences s'opposant aux Lettres qui n'ont que peu d'écoles et donc un nombre de

places limitées. A quoi il convient d'ajouter un effet « établissement » qui renforce certains traits et en atténue d'autres

Plus les visées sont élevées dans la hiérarchie sociale des postes et fonctions qu'il est possible d'occuper par la suite, plus forte est l'exigence. Elle implique une proximité quasi fusionnelle des cadres temporels collectifs (cours) et personnels (travail personnel). Cela nécessite alors pour les étudiants une maîtrise paroxystique du temps. C'est sa capacité à imbriquer l'ensemble des cadres temporels qui la lui assurera.

Dans le cas d'une CPGE moins prestigieuse, qui dessine *in fine* des aspirations effectives plus modérées, la culture temporelle est nécessairement moins exigeante. Les étudiants de CPGE sont soumis à une pression plus modérée, tant au niveau du volume de travail à fournir que des ambitions à construire. L'intériorisation du nivelage des ambitions par le niveau de la CPGE intégrée amène à une pondération de la concurrence et donc de la recherche d'efficience temporelle à tous les aspects de la vie préparatoire.

La culture temporelle d'une CPGE est donc définie à la fois par ce qu'elle permet d'ambitionner, par les exigences temporelles liées à son prestige et par le niveau d'ambition minimum requis. On comprend dans cette perspective que l'acculturation soit facilitée quand le temps socioculturel de l'étudiant se rapproche de la culture temporelle de la CPGE intégrée. La proximité est toute relative car elle implique différents niveaux de temporalité. Nous avons vu, par exemple, que certains avaient très tôt construit des dispositions telles que la rigueur et la régularité, mais que cela ne suffisait pas toujours. La raison principale est que leurs dispositions leur laissent penser qu'ils maîtrisent assez le temps pour augmenter le niveau de leurs ambitions et donc la pression temporelle qui agit sur eux. Cette augmentation des ambitions, conditionnée par la culture temporelle de la CPGE intégrée, les fait basculer de l'aspiration effective de l'avenir ouvert à l'aspiration « rêvée » du prestige. Le cas des « nouveaux Parisiens » est très éclairant à ce sujet. Ils arrivent là où leurs notes les ont poussés sans trop maîtriser les différents niveaux de prestige (Bastien trouvait les IEP prestigieux avant de viser l'admissibilité à l'ENS). En ambitionnant plus, ils doivent donner plus. Dans ce cas, le temps devient la seule ressource qu'ils peuvent mobiliser. Ils diminuent d'abord les temps sociaux non rentables, puis le temps physiologique en réduisant le temps de sommeil, imposant alors au corps la valeur du dur labeur qui renvoie à la force de travail des ouvriers.

Nous avons volontairement limité notre analyse au temps durant la CPGE, et de ce fait exclu la part des concours. Nous avons vu jusqu'ici ce que les représentations de l'avenir impliquaient sur la définition du présent et ce que le présent impliquait sur les représentations de l'avenir. Mais en tout état de cause, aucun choix n'est réellement définitif avant les résultats aux concours que tous attendent pour conforter, définir ou redéfinir leurs aspirations, leurs objectifs, leurs projets. Nous verrons dans le prochain chapitre, ce que leur passage en CPGE et les choix qu'ils ont effectués ont modifié dans la représentation que ces jeunes se font de l'avenir.

# 10 Après La CPGE

La suite de la CPGE n'a rien du *continuum*, sauf dans certains cas très précis comme les préparations à un concours en particulier tel celui de l'école des Chartes. Nous avons pu constater que cette suite pouvait même être anxiogène du fait de la complexité des choix qu'elle implique, ou par le niveau d'ambition visé et l'incertitude d'y parvenir. La suite peut aussi être un projet précis, une curiosité intellectuelle, un choix par défaut et dans certains cas une vraie reconsidération du projet de vie.

Ce nouveau chapitre présente six nouvelles études de cas notables qui permettent de saisir la nature des choix post-CPGE, selon que les étudiants ont quitté en première ou en deuxième année de CPGE. Construites sur le même modèle que les précédentes, elles sont toutefois davantage axées sur ce qui conduit au choix, sur la nouvelle rupture temporelle qu'induit l'orientation choisie et donc les modalités de réponse, et enfin sur ce que ce nouveau présent construit d'avenir. Il n'est cependant pas possible d'identifier l'interaction de ces éléments sans les référer au moins synthétiquement à ce qui précède le choix. Nous présentons donc succinctement le parcours scolaire jusqu'au choix définitif.Nous reprenons le modèle de codification que celui utilisé précédemment en y ajoutant l'orientation post-CPGE. Nous avons volontairement pris des étudiants qui n'avaient pas fait l'objet d'une étude de cas dans le chapitre précédent afin d'élargir la galerie des portraits

## 10.1 Départ après une année de CPGE

Nombre d'écoles permettent d' « intégrer » après un an. C'est-à-dire qu'il est possible de passer de la première année de CPGE à une grande école. Certains étudiants préfèrent arrêter et se réorienter vers une nouvelle filière. Mais, quoiqu'il en soit, cela ne signifie pas que l'étudiant était en échec ou qu'il ait abandonné. Nous allons voir que cela tient à une représentation de l'avenir qui évolue parce que celle de la vie a évolué.

### 10.1.1 Manuel

**Famille :** homosup, en ascension, 5 frères et sœurs, mère psychomotricienne, dip. N.III ; père cadre, dip. N.V.

**Enfance :**

**Parents :** très impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** saxophone (1h/jour depuis neuf ans), judo, basket, course, VTT, escalade.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement privé milieu rural (72).

**Lycée :** Établissement public d'une préfecture (72).

**Bac :** S, mention B.

**Post-bac :** PCSI, ech.5, Internat. établissement équilibré (72).

**Post-CPGE :** Mines - Nantes

Manuel, intègre une CPGE, poussé dans ce sens par ses parents. La visée est aussi instrumentale qu'expressive : *« Pourquoi la prépa ? Parce que c'est la sûreté. Ouais, parce que des ingénieurs il y en a besoin, parce qu'en plus je crois que le salaire est pas mauvais et puis ouais c'est ça, on a un débouché, et puis on est quasiment sur d'avoir un boulot en fin d'école d'ingé ».* La CPGE lui offre la certitude de l'avenir mais il n'est pas prêt à tout sacrifier à son avenir professionnel. Il modère donc dès le départ ses ambitions dont il sait pertinemment qu'elles vont définir l'exigence scolaire :

> *« Je crois qu'en prépa si on travaille à peu près sérieusement pendant deux ans, je crois qu'on a tous une sortie, alors c'est pas forcément les écoles les plus cotées, mais euh, on peut tous avoir une école ; Alors après c'est sûr que si on veut avoir par exemple les Mines, les écoles réputées comme ça, il faut mettre le paquet. [...] C'est un choix de vie après parce qu'il faut choisir de beaucoup travailler. Et euh, à côté de ça, la vie avec la famille, avec les amis, elle est un petit peu mise à part aussi, et moi j'avais pas trop envie de ça ».*

Ce choix de vie participe de l'organisation de sa vie préparatoire. Il entend harmoniser les temps sociaux qui sont concurrents sur le cadrant de l'horloge, une pratique entamant l'autre : « M*oi je me fixe le samedi ! Par exemple, on a 4 heures de devoir le matin, je me fixe tout l'après-midi pour me reposer et être avec ma famille. Le dimanche dans l'idéal, je travaille et puis tous les jours de la semaine, bah c'est tout le temps pareil, je finis entre 5 et 7 heures, je reviens chez moi, je fais mon saxo, je mange, je travaille et puis toutes les journées sont similaires quoi ».*

Par commodité de logement, puisque ses grands-parents habitent tout près et de gain de

temps, il choisit l'établissement dans lequel il a été scolarisé au lycée. C'est aussi une considération matérielle de travail. Bien que très proche de sa famille, il admet que le milieu familial n'est pas propice au travail *: « C'est pas facile de s'y mettre quand on est chez soi, parce qu'il y a les cris des plus petits, y'a les frères et sœurs qui reviennent. Y'a Géraldine qui revient, donc ma grande sœur, si elle revient ici, je vais avoir tendance à discuter avec elle. Pareil mes parents je les vois plus tant que ça maintenant parce que je reste parfois au Mans deux trois semaines d'affilé. Donc euh, bon on discute, le travail se fait pas tous le temps ».*

Bien que ce ne soit pas toujours facile, Manuel reste rigoureux et régulier. Au moment de l'entretien (vacances d'automne), il est parvenu à harmoniser les différents temps sociaux qu'ils ne voulaient pas sacrifier, sans se sentir submergé par le travail :

> *« Pour l'instant je le vis plutôt bien parce que je pense que j'ai réussi à peu près à faire un petit équilibre. Y'a des week-ends où je devrais faire les leçons que je sacrifie un p'tit peu. Y'en a peut-être un ou deux où j'ai été avec ma famille ou avec mes amis. Euh, c'est vrai au niveau des leçons ça se ressent un petit peu mais j'ai pas envie de voir ces deux années comme deux années où je fais que de bosser, et puis en plus je ne sais pas si je pourrai le faire, enfin faire que ça sans péter un câble. Moi je préfère essayer d'être efficace, construire des choses et puis euh, voilà quoi ! Pour l'instant je le vis pas trop mal ».*

A cette époque, il envisage difficilement l'avenir mais il a un objectif. Il ne souhaite pas être forcé d'abandonner son équilibre à ses ambitions : « *Je me dis que l'ENFA, [École nationale de formation agronomique] c'est une école qui est déjà assez bien et je pense que je peux l'avoir en travaillant mais pas démesurément ».* Manuel est un « maître du temps » : *« Pendant mes années de prépa je n'ai jamais été aussi actif dans cette association [association d'éducation populaire]. Pendant les temps de préparation, à chaque fois qu'il y avait un événement le week-end, je prenais mon vélo et je fonçais et c'était bien ».* Il est même parvenu à conserver assez de temps pour préparer un concours de musique.

Nous le rencontrons la seconde fois, deux ans après le premier entretien. A l'issue de sa première année, ses enseignants lui propose de se présenter au concours « petites » Mines de Nantes en vue de se préparer au concours en général. Mais, il est en définitive accepté et donc propulsé vers l'avenir *: « Soit je décidais de continuer la prépa pour intégrer une meilleure école ou alors je prenais ça direct en sachant que c'était déjà une école déjà potable, avec un bon niveau ».* Il lui faut décider de ce qui lui semble le plus

adapté à ce qu'il souhaite. Nous avons vu que le plus souvent, les résultats déterminaient un champ des possibles. Dans son cas, Manu doit opérer seul : *« Je sais que c'était un calcul stratégique en me disant que ça allait rejoindre le groupe des Mines Paris, Nantes, St Etienne qui sont des bonnes écoles et qui allaient monter en cote... et donc il serait peut être intéressant de venir. J'ai fait un choix et j'ai intégré ».*

Bien que cette opportunité n'ait pas été anticipée, elle s'inscrit dans le *continuum* logique de son « choix de vie » : *« Je me suis dit… l'année prochaine, car je ne bossais pas énormément en prépa par rapport à d'autres alors qu'il y en avait qui bossait jusqu'à 00h30-1h, je me suis dit que, si je veux intégrer une bonne école comme Centrale, je bosserai beaucoup, en me disant si je l'ai, je fonce ! Et j'ai choisi le choix de la facilité ».* Sa stratégie s'inscrit indubitablement dans une logique de mobilité intragénérationnelle : *« Dans ce type d'école, on arrive en premier poste en tant que responsable de projet ou un poste pas trop élevé et on va grimper assez vite les échelons ».* Mais, c'est aussi une justification du choix de la facilité, appuyée sur un discours institutionnel : *« Je crois que ce sont les professeurs de l'école qui nous ont fait le petit schéma de la pyramide, qui nous montre qu'on se retrouve vers le milieu de la pyramide et après tu montes, alors que pour les autres postes, l'ascension est bloquée ».*

Le changement de rythme entre le lycée et la CPGE s'était plutôt bien passé mais le nouveau rythme de l'école ne lui convient pas : *« Cette année, il y a une différence de travail. Il y a moins de boulot jusqu'à décembre et après, en janvier, il y a les partiels pendant une semaine. Là, il faut en mettre un coup ! On a sept matières différentes pendant la semaine donc c'est dur ».* Habitué aux cycles cours des CPGE, la fragmentation en semestres évalués à la fin bouleverse son *ethos* temporel. Pourtant, les constats qu'il dresse semblent ne pas être différents de ce que nous avons vu du temps en CPGE : *« Moi je n'aime pas ! Ça veut dire qu'il faut être au taquet en cours au fur et à mesure de l'année, et que si tu emmagasines du retard dans une matière et dans une autre et une autre, tu dois réviser les 4-5 matières sur une semaine et il faut de l'organisation mais c'est plus facile à dire qu'à faire ».* Il y a bien là une forme d'urgence, mais le fait qu'elle ne soit pas régulière rend sa maîtrise plus difficile. Issu d'une CPGE scientifique, il est habitué à une fragmentation en séquences courtes (cours, exercices). La semestrialisation nécessite effectivement une plus grande autonomie temporelle. Le cadre temporel de son école est à la fois moins dense et moins régulier

que celui de la CPGE : « *Là, en plus de la semestrialisation, les cours sont encore plus étalés. On va avoir un cours de maths le vendredi, et le prochain sera le vendredi une semaine après, ce qui fait que c'est vachement étalé. Ce n'est pas très suivi et c'est très saccadé. C'est un rythme plus tranquille mais au niveau des exercices il faut être pourtant au maximum, comprendre et être capable de faire ».* Cet assouplissement s'accompagne d'une irrégularité dans le travail puisque les évaluations sont ici aussi à la base de la fragmentation sociale du temps, mais les bornes sont très éloignées les unes des autres, rendant difficile la pleine maîtrise de cette longue séquence à peine fragmentée : « *Comme il n'y a pas de contrôle, ça ne nous pousse pas à réviser et à travailler. Le système du contrôle continu, je le vois en prépa ; on avait des devoirs toutes les semaines, le samedi matin et donc c'était révisions obligatoires et même tous les jours on révisait les matières de la veille et on avançait ».*

L'autonomie temporelle que la semestrialisation implique et la diminution du volume de travail lui demandent de construire un nouvel éthos temporel, ce à quoi, il n'est pas encore parvenu : *« Avec l'année de prépa, j'ai un mode de fonctionnement qui fait que je suis très concentré pendant les cours, et le soir quand je rentre, j'ai moins de choses à faire. Je fais mes devoirs et ce qui est demandé mais je m'arrête à 22h30 quand je suis fatigué et tant pis* [rires]. *Du coup, par rapport à la prépa, je travaillais consciencieusement et efficacement. L'année dernière, comme c'était plus tranquille* [durant sa première année aux Mines de Nantes]*, j'ai lâché et cette année je n'ai pas encore travaillé ! ».* Alors, comme pour densifier un emploi du temps trop clairsemé, il participe à divers activités du campus : *« Je fais de l'escalade le jeudi après-midi et de la boxe française aussi, le mercredi soir et j'ai fait une initiation hip-hop, du volley... Au début, comme on est pas trop surchargé je fais un peu de tout et après je fais le tri et là il me reste l'escalade et la boxe occasionnellement ».* Il a aussi pris de nouvelles responsabilités au sein de son association : *« Je suis devenu directeur au Mans. Moi, je suis au niveau départemental et du coup l'année dernière je me suis impliqué un peu plus et c'est cette année que j'ai pris la responsabilité donc ça me demande beaucoup de temps. Un week-end sur deux quand je reviens, c'est pour ça ».* Cette insatiabilité temporelle montre sa grande difficulté à gérer le temps vide mais aussi à juxtaposer des temps sociaux très différents les uns des autres. Durant la CPGE, il est parvenu à harmoniser des temps qui avaient une fonction tournée vers des objectifs précis : sociabilité, saxophone, sport. Cette juxtaposition était un compartimentage serré mais

retranché de chaque temps. Il avait en cela trouvé le moyen de rapprocher deux milieux temporels. Cette année, la grande labilité du temps rend cette harmonisation impossible. Sa représentation de l'avenir à court et moyen terme reste aussi floue qu'elle ne l'était en CPGE. La seule précision concerne les options que l'école propose : nucléaire, informatique, logistique et environnement.

> *« Ce serait plus l'environnement qui m'intéresserait ou la logistique mais j'ai du temps pour me décider et donner une réponse et je peux aussi choisir une année sabbatique. Pas au sens où je fous rien, l'école nous encourage à faire ça d'ailleurs ! Mais ce serait pour un projet humanitaire ou à la rigueur un an de travail dans une entreprise donc je ne sais pas quoi faire. Ça peut être aussi une année à l'étranger et pourquoi pas bosser à l'étranger pendant 4-8 mois et faire du tourisme et je me demande si je ne ferais pas ça ».*

La décision tarde d'autant plus qu'elle implique l'avenir. Chaque choix doit être pesé. Il n'y a pas d'incertitude face à l'avenir mais l'incertitude de faire le bon choix car à partir de là, la spécialisation entraîne une professionnalisation immanente.

Rien, au cours de sa première année, ne laissait présager que Manuel n'irait pas au bout des deux ans. Il était parvenu à construire un cadre général qui laissait à chaque temps une place dans sa semaine et cette CPGE de proximité n'impliquait pas une lourde pression, moins encore en première année. Sa décision de ne pas poursuivre n'est donc pas synonyme d'échec, attendu qu'il était admis dans la classe supérieure. Elle l'est d'autant moins que, pour certains, ce concours dit des « petites Mines » est un objectif à l'issue de la deuxième année de CPGE. C'est l'opportunité de conserver son équilibre et de joindre son parcours scolaire à son choix de vie qui l'a poussé à intégrer une école certainement moins prestigieuse que ce qu'aurait permis une deuxième année de CPGE.

Dirigé par le désir d'assurer son avenir contre l'incertitude de l'insertion professionnelle, Manuel semble se laisser guider davantage par une visée expressive que par l'utilitarisme. Tout son temps est pensé comme une ressource dirigée vers son bien-être. Cela ne sous-entend pas qu'il n'y ait aucune stratégie. Au contraire, pour tendre vers l'objectif visé, il est nécessaire d'anticiper les choix afin qu'ils ne soient pas un obstacle mais une facilité. Il admet donc quelques concessions à la CPGE parce qu'elle est un moyen, mais ne lui abandonne pas tout. Aussi, lorsque la possibilité lui est donnée d'articuler deux visées, il préfère quitter la CPGE et intégrer l'école, même si elle n'est pas très cotée, elle lui permet d'assurer son avenir et de vivre sa jeunesse tel qu'il

l'entend. Son présent est bien défini par l'avenir, mais ce ne sont pas ses notes qui le limitent mais ses objectifs qui définissent son présent.

Confronté au temps de son école, où les cadres temporels se chevauchent, le rythme des cours et des évaluations est irrégulier, le travail est désynchronisé du temps de l'école, il peine à s'organiser. L'autonomie temporelle devient une nécessité que son *ethos* n'avait pas intégré jusque-là. La filière scientifique de CPGE n'est effectivement pas une matrice de l'anticipation et de la gestion du long terme que lui demande dorénavant la semestrialisation des évaluations. Toutefois, sa capacité de travail reste un atout quand « *il faut en mettre un coup* ». Il compense donc un manque par une capacité. L'avantage indéniable est que ce rythme irrégulier n'implique pas de submersion dans la durée.

Rassuré de son avenir, il ne cherche pas ou ne parvient pas à planifier sa vie. Mais, est-ce nécessaire quand l'avenir paraît certain ? Tout cela ne l'empêche pas d'avoir une vision à long terme assortie d'aspirations effectives, en gardant toujours à l'esprit qu'il ne peut maîtriser l'avenir :

> *« Dans 10 ans ? Avec un boulot ! Peut-être avec une maison, pourquoi pas une compagne. Et puis pour le boulot... bah un boulot d'avenir. Je ne me vois pas changer de filière. Et peut-être un peu de responsabilités dans l'entreprise, une équipe de quelques personnes. Et je me vois plutôt dans l'un des domaines dont je t'ai cité mais plus dans l'environnement, peut-être chez un grand groupe EDF-GDF Suez, AREVA... c'est ce que je voudrais, on verra comment j'évolue ».*

### 10.1.2 Morgane

**Famille :** homosup, en ascension, 1 frère jumeau, mère orthophoniste, dip. N.III ; père musicien, dip. NC.

**Enfance :**

**Parents :** très impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** Théâtre, guitare et accordéon.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement public d'une Ss-préfecture (latin) – (49).

**Lycée :** Établissement public d'une Ss-préfecture (latin) – (49).

**Bac :** L, mention TB.

**Post-bac :** Lettres, ech.5 + mérite, internat, Établissement *undersubscribed* (49).

**Post-CPGE :** IEP, Lille

C'est sur les conseils de ses professeurs de première et de terminale que Morgane opte

pour une « prépa » Littéraire. Elle imagine dans un premier temps intégrer les CPGE les plus cotées des départements limitrophes. Mais sa mère la met en garde : *« Faut faire attention parce que si tu peux pas rentrer tous les week-end, pour le moral c'est pas forcément génial ! ».* Elle se décide finalement pour un établissement *undersubsribed* qui ne propose pas de seconde année, en se disant « *que ça allait être plus pratique, c'est plus prêt. Et puis c'est qu'une réputation c'est idiot ! [...]Mais de toute façon Sully n'a pas la deuxième année donc si je veux faire la deuxième année faudra que j'aille à Nantes ou à Château ».* Malgré un peu de retard dans ses cours, qu'elle comble durant les vacances, Morgane est parvenue assez vite à adopter la rigueur et la régularité et à maintenir le cadre toute l'année : *« je me suis rendu compte le 5 juillet quand j'ai fini mon dernier concours, que je n'avais jamais lâché depuis le 1er septembre quoi, jamais relâché le rythme du tout* ». L'internat l'y a beaucoup aidée : *« ça donne envie de se mettre au travail »*. Elle est ravie de cette ambiance qui lui rappelle à certains égards le collège d'Harry Potter : une institution pour le moins totale. Cela ne signifie pas que tout fut rose car au creux de l'hiver, le lyrisme des lieux est moins opérant.

A l'issue de la première année, elle souhaite intégrer un IEP. Elle prépare donc les concours en parallèle de son travail pour la CPGE. Sa principale motivation est la même que celle des autres : *« parce que c'est très ouvert après, enfin ça laisse plus de possibilités ».* Mais, son intérêt intellectuel pour les lettres et les sciences humaines et sociales forment un fourmillement d'aspirations rêvées qu'elle espère cadrer avec un IEP en concédant toujours l'ouverture :

> *« J'avais pensé dernièrement à faire diplomate ou un truc comme ça. Alors mon problème, c'est que y'a pleins de métiers, je me dis "ça c'est super intéressant" ! Mais à chaque fois, je me dis "si c'est pour toute ma vie, j'ai pas envie" ! J'aimerais faire deux ans de machin, deux ans de truc, deux ans de truc, de changer à chaque fois. Donc, du coup, je me dis que Sciences Po c'est peut être mieux pour ça. On s'adapte peut être plus facilement à un nouveau métier, un nouveau truc. Euh, et bon sinon ce que je veux faire depuis toujours, c'est écrivain. Mais alors évidemment tout le monde me dit :"il faut faire autre chose à coté parce que sinon tu vas pas y arriver". Bon d'accord, mais de toute façon, j'ai envie de faire autre chose et c'est ça que j'ai envie de... Découvrir pleins d'autres trucs différents et du coup, y'a un truc qui me plairait bien aussi c'est anthropologue ou ethnologue, ou un truc comme ça, les peuplades d'Amérique ».*

Plus qu'une mobilité intragénérationnelle, c'est une forme de flexibilité du parcours professionnel qui n'est pas qu'un non-choix, c'est aussi une curiosité mêlée d'aspirations

rêvées.

Elle intègre finalement l'IEP de Lille mais avec l'amertume d'un premier échec scolaire. La sensation nouvelle que tout n'est pas accessible, que l'avenir n'est peut-être pas aussi ouvert qu'elle le pensait : *« J'avais passé Grenoble aussi et Bordeaux. Le premier Bordeaux, j'l'ai pas eu, après le deuxième résultat que j'ai eu, c'était Grenoble, j'étais juste sur liste d'attente tu vois. J'étais même pas prise ! Ça m'a choquée d'être tu vois... On s'y prépare toute l'année et en même temps, c'est un truc en fait qu'on n'imagine pas tellement. Pourtant je me disais peut être que je pourrais l'avoir ouais, et quand tu y es vraiment, j'sais pas c'est très très bizarre, c'est louche ! »*

Elle relativise sa déception par l'offre de formation de Lille, résolument tournée vers l'international. Elle résume en une expression assez explicite, ce que ses choix portent d'incapacité à planifier : *« En fait, je fais surtout Sciences Po pour Sciences Po ! ».* Son intégration est un rempart face à l'incertitude : *« Bah c'est surtout que du coup je m'en fais plus pour l'avenir si tu veux, parce que je me dis qu'avec Sciences Po, à mon avis, j'aurai du boulot ».* Elle se représente à partir de là, l'avenir, comme un *continuum* logique qui la rassure *: « J'pense que ça va me venir vers moi sans même faire des efforts, du coup je suis vraiment cool ».* Elle s'abandonne totalement à la certitude promise. Nul n'est besoin de planifier quand tout est assuré. Il lui suffira de faire un choix au moment voulu mais pour l'instant, ce n'est pas l'important.

Dans cette promo de 230 étudiants, elle regrette le *« cocon »* de la CPGE :

> *« On nous chouchoutait, même si on avait beaucoup de travail. En plus moi, j'étais à l'internat et tout, y avait une trop bonne ambiance, ouais ça faisait un peu ça, on s'occupait pas de nos repas et tout. Alors que cette année, faut faire la vaisselle, le ménage, ça c'est chiant ! Alors du coup, j'essaie d'aller au RU le soir le plus possible comme ça j'ai même pas de vaisselle ! Ouais, on s'occupait que de nos études, ouais c'était trop bien ».*

Le cadre temporel de l'IEP est beaucoup moins dense et moins régulier que celui de la CPGE : *« J'avais espéré qu'il y ait un peu moins de travail que l'année dernière, mais en fait ça dépend des fois. Parce que l'année dernière, c'était vraiment tout le temps beaucoup de travail et maintenant y a certains moments, des semaines, ça va être un peu un rythme de prépa en fait. Mais ça dure qu'une semaine ! ».* Ce nouveau rythme ne lui convient pas et elle peine à s'y adapter. Elle n'arrive pas à maintenir une régularité et prend du retard dans ses révisions. Morgane était habituée en CPGE à réévaluer son travail en fonction des résultats obtenus. Or les premiers partiels n'arrivant qu'en janvier,

ils sont une évaluation bien tardive de son organisation. Elle pensait être une très bonne élève mais n'obtient que 10 à ses examens : « *Ça me faisait bizarre d'ailleurs, parce que d'habitude, j'arrive toujours au point en contrôle, et là en plus, je culpabilisais. C'est abominable, je referai plus jamais ça ! »*

Son avenir reste flou malgré ses certitudes. Ses aspirations ont évolué mais restent cantonnées au domaine des rêves : *« Disons que écrivain ça c'est sûr, mais après j'en sais rien. Et j'aimerais... mais ça, ça n'a aucun rapport avec Sciences Po. Faire un métier dans le domaine de la mer, navigateur ça me tenterait. Mais là, avec Sciences Po, je suis mal partie ».* Sa peur de s'enfermer dans une spécialité qui l'orienterait contre son gré vers un métier ainsi que sa grande curiosité intellectuelle, rendent chaque choix d'option aussi crucial que si l'avenir en dépendait : *« Là, il a fallu faire des choix sur la spécialité. Mais on pouvait en prendre deux ! Donc, j'ai pris relations internationales et presse politique économique et sociale, mais j'aurais bien aimé prendre finance, économie et tout, mais non, c'est pas... Mais justement Sciences Po, ça permet de ne pas faire trop de choix tout de suite, c'est ça qui est bien ».* Elle finit sa première année d'IEP avec toujours quelques difficultés à gérer son temps mais valide l'ensemble des enseignements avec une moyenne de 12.

Sa deuxième année est plus dense et semble finalement mieux lui convenir. Elle retrouve le temps des CPGE : « *Mais c'est vrai que c'est le boulot qui est le plus important. On va avoir à côté des occasions de faire autre chose mais c'est ce qui est central, c'est le boulot ! ».* Elle retrouve la ritualisation du cycle hebdomadaire : *« Je finis de manger, je me mets à travailler, le temps entre les repas et le sommeil bah c'est le boulot ».* En retrouvant une certaine densité, elle peut inscrire son action dans la régularité et retrouver sa rigueur, ce qui a des conséquences sur ses résultats :

> *Intw : comment ça s'est passé ces partiels ?*
>
> *Morgane : Bien mieux que l'année dernière. Je savais mieux mes cours. J'avais eu plus le temps de mieux réviser donc (rires) je me questionne, car je te dis les mêmes choses à mon avis. Par contre, bah, c'était… bah, je n'ai pas beaucoup dormi, c'était à fond pendant trois jours. Comme je savais que c'était que 3 jours je me suis dit : "je m'en fous après ce sont les vacances".*

Pour une fois, Morgane sait ce qu'elle fera l'année suivante, ou presque. Elle partira au Canada ou en Écosse. Ce choix ne fut pas aisé. Mais la nécessité toujours plus importante de maîtriser l'anglais, ainsi que les paysages de chacun des pays visés, l'y ont

aidée. Ce seront ses résultats qui détermineront en dernier lieu la destination, le Canada nécessitant d'en avoir de très bons. Cela suffit à éclaircir pour autant son avenir. Lorsque nous abordons l'après Sciences Po, elle reste accrochée à la curiosité intellectuelle comme unique motivation :

> *Morgane : oh là là, c'est affreux je n'en sais rien du tout. Et en fait, je m'en fous parce qu'en fait, je n'ai pas du tout envie d'arrêter les études.*
>
> *Intw : un jour ça va s'arrêter tu sais ?*
>
> Morgane : *Je sais bien ! Mais en fait, les études que je fais, la socio, ça me passionne vachement. Donc, je me dis que je pourrais reprendre des études en socio et même faire carrément autre chose, des études sur la religion m'intéresseraient bien ou la philo, ça me manque la philo.*
>
> *Intw : La religion au sens théologique ou anthropo.*
>
> Morgane : A*u sens théologique. Et voilà, je me disais peut être que je serais bien anthropologue. Et du coup, il faudrait que je recommence des études d'anthropologie, ethnologie, sociologie. Après Sciences Po, je ne pense pas que l'on puisse directement être...hein ? […] Le problème, c'est que je sais parfaitement ce qui me plaît, ce sont les études qui me plaisent. S'il pouvait y avoir un métier "études"* [rires] *».*

L'idée de devoir trouver un métier la désespère. Alors, elle se laisse *« le temps de voir venir »* et se dit : *« Après, il y aura d'autres choses pour me motiver sûrement ! ».*

Comme bon nombre de ses camarades de CPGE, Morgane déborde de curiosité intellectuelle. Mais au contraire de la plupart d'entre eux, elle ne parvient pas à instrumentaliser cette curiosité pour l'adapter à des aspirations. Elle est entièrement orientée par sa curiosité. La seule instrumentalisation dont elle nous a fait part est son année à l'étranger. Elle a choisi l'Écosse parce qu'elle se sent très proche de la culture celtique et que la Bretagne est sa terre d'attache.

Son adaptation au rythme universitaire n'a pas été facile, mais la densification de la deuxième année et l'expérience tirée de la première, l'ont conduite à une plus grande autonomie temporelle. Ce n'est pas l'incertitude qui rend l'avenir de Morgane aussi flou, c'est sa curiosité intellectuelle et la peur d'être confinée dans un métier trop étroit. Prise dans un champ des possibles pléthorique, son choix est impossible, sa vie est un dilemme de chaque instant entre le présent et ce qui est à venir : « *Dans 10 ans* [sur le ton de la surprise] *? J'en serai où ? Il faut encore 3 ans pour finir et bah... Je ne sais pas... Je suppose que j'aurai un métier quand même* [rire]. *Et sinon, je ne sais pas, je*

*pense que je voyagerai beaucoup. Mais c'est très paradoxal parce que je me dis depuis des années, "Ah vivement que j'aie un métier et je m'installerai en Bretagne et ça y est, je vivrai en Bretagne". Et en fait je me dis que je veux voyager tout le temps, je veux faire plein de trucs. Mais en fait qu'est-ce que je vais faire ? Je n'en sais rien. Entre vivre en Bretagne et voyager tout le temps, je préfère les deux ».*

### 10.1.3 Violaine

**Famille :** homosup, en ascension, 2 frères et sœurs, mère assistante maternelle (ancienne clerc de notaire), dip. N.III, père cadre, dip. N. III

**Enfance :**

**Parents :** impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** Patinage artistique sur roulettes.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement public rural (85)

**Lycée :** Établissement public d'une Préfecture (85)

**Bac :** S, mention B.

**Post-bac :** Lettres, éch. 4, loc. appart., Établissement *undersubscribed* (49).

**Post-CPGE :** STAPS – Université de Nantes.

La présence d'une CPGE dans son lycée invite Virginie à s'intéresser à cette filière qu'elle ne connaissait pas avant. C'est en terminale, suite à un entretien avec le conseiller d'orientation, qu'elle se décide. Lors de son inscription « post-bac », elle présente son dossier dans de nombreuses CPGE de la région et dans la filière STAPS à l'université de Nantes. Refusée dans l'établissement *oversubscribed*, elle choisit finalement un établissement *undersubscribed* parce qu'il n'y *« avait pas non plus un hyper haut niveau »*. Cette orientation en CPGE n'aurait pas été possible sans bourse. Et même si ses parents l'aident, il était inenvisageable financièrement de trop s'éloigner.
Pour elle, le plus difficile cette année, est de se tenir à ce qu'elle appelle une *« discipline de travail »*. Son organisation construite dans le secondaire ne convient plus. Il lui faut modifier ses habitudes : « *bah, je me souviens qu'en terminale, je travaillais beaucoup le week-end mais pas beaucoup la semaine. Bah là, j'essaie de travailler la semaine pis bah le week-end, bah j'essaie de ne pas trop travailler le week-end, pour pouvoir me poser surtout et pas me démotiver de la prépa* ». A la fin de l'entretien, alors que nous

évoquons la charge de travail, l'organisation et sa vie de jeune fille, elle avoue être angoissée et finit par fondre en larmes.

Nous la rencontrons une deuxième fois en juin, juste à la fin de l'année scolaire. Elle vient de s'inscrire en STAPS. Elle avait entrepris une CPGE pour ne pas se *« boucher les portes* » mais elle ne se voit pas *« travailler là-dedans plus tard »*. Alors une année lui suffit : *« c'est tout, on va pas perdre deux ans ! ».* Elle n'estime pourtant pas que ce fut une perte totale de temps, elle y a appris une méthode de travail et à s'organiser. Mais ce n'est plus ce qui lui convient : *« En février, je suis allée voir un conseiller d'orientation parce que j'en pouvais plus de la prépa, ça m'énervait quoi. Je voulais plus faire ça !»* La complexification des cours, le niveau d'abstraction toujours plus important, le volume total de connaissances, associé à l'absence totale d'objectifs rendent difficile la justification de la somme de travail demandé : *« Quand ça devient compliqué, c'est du bourrage du crâne tout le temps. Je trouve que ça démotive un peu. Et puis l'année dernière, si je suis allée en prépa c'est que je ne savais pas trop quoi faire comme orientation, je ne savais pas par où m'orienter ».*

Elle a tenu à ne pas abandonner, afin de pouvoir valider son année : *« Je me suis laissée le doute jusqu'au bout pour ne pas arrêter de bosser, je me suis dit : "Est-ce que je continue ou pas ?" Du coup, j'ai quand même essayé de bosser jusqu'au bout, parce que je me suis dit, ça serait quand même bien d'avoir une licence en physique chimie, sur le CV »*. La CPGE est un investissement qui doit rester rentable : *« On n'avait pas fait ça pour rien ! On n'a pas bosser autant, les 40 heures de cours par semaine, plus le travail personnel pour rien à la fin de l'année quoi ! »*

L'organisation de Violaine rappelle celle du forçat qui, malgré un volume de travail considérable, finit submergé par ses méthodes chronophages *:*

> *« J'essayais justement d'apprendre au fur et à mesure. Je faisais des fiches de mes cours, tout ce qui était à apprendre. Moi j'ai plus une mémoire écrite, donc du coup je recopiais toutes les définitions, toutes les formules, je recopiais ça quoi, et puis j'apprenais. Et puis du coup, avec la tonne de travail qu'on avait, on avait plus le temps d'apprendre au fur et à mesure, donc le vendredi soir pour les contrôles, on apprenait le vendredi soir pour le samedi, les trucs qu'on avait à faire, ça marche pas ! »*

*A cette époque, Violaine envisage l'année de STAPS comme une année de préparation aux concours : « Je vais peut-être passer les concours psychomotricien ou éducateur spé. Donc, du coup STAPS ça me permettrait de suivre les concours dans une formation qui me plaît à peu près je pense ».*

Nous la revoyons pour un troisième entretien en février de l'année suivante. Elle est en première année de Licence de STAPS et semble ravie de son orientation. Tout lui plaît. Les cours sont *« plus intéressants »,* mais surtout *« parce que c'est moins poussé et du coup, on a plus le temps d'assimiler »*. Son année de CPGE lui a permis de se mettre facilement au travail et d'acquérir *« des capacités à être assise sur une chaise et donc concentrée pour travailler »*, ce qui lui facilite les épreuves de partiels. Mais, l'évaluation semestrielle reste déroutante: *« c'est vrai qu'au début, ça fait quand même bizarre parce qu'on se rend pas compte du niveau qu'on a. Ça se trouve y'a des trucs qu'on comprend pas du tout que tout le monde comprend. Donc, c'est vrai que du coup, après les vacances, pendant les partiels, on bosse pour y arriver mais on sait pas du tout notre niveau »*.

Le rythme hebdomadaire universitaire, bien que très irrégulier ne lui pose pas de problèmes. Au contraire, elle a pu retrouver ses activités passées. Elle sort, fait la fête en milieu de semaine, même si elle a des cours le lendemain. Elle rentre chez elle tous les week-ends. Elle a repris le patinage, entraîne les plus jeunes et se garde quelques heures de travail le dimanche soir, comme elle le faisait au lycée : *« Bah c'est vrai qu'on profite un peu plus de la vie, 'fin on est pas tous les soirs en train de travailler 4 heures, 'fin voilà quoi ! Déjà, si on travaille une heure par soir, c'est bien quoi ».*

C'est surtout son manque de confiance en elle qui la fait douter un peu avant les partiels : *« C'est vrai qu'on est tout le temps* [en CPGE]*, 'fin pas cassé par les profs, 'fin certains profs si, mais euh... Enfin quand on sort, on a l'impression d'être des merdes. C'est pour ça que ça m'faisait peut-être flipper aussi les partiels, car c'est vrai j'avais l'impression de pas y arriver nulle part. Ça faisait plus d'un an que j'avais pas fait un contrôle ».*

Grâce à des cours de méthodologies universitaires, elle découvre les opportunités qu'offre sa filière. C'est ce qui lui permet d'envisager plusieurs nouvelles possibilités pour la suite : *« Soit dans l'enseignement avec le CAPES pour être prof de sport ou professeur des écoles, ou soit professeur d'activités physiques adapté, mais y a pas à Nantes, donc je sais pas »*. Dans tous les cas, elle se laisse du temps puisque ses aspirations l'emmèneront jusqu'au Master 2. Et puisque le temps ne la presse pas, elle veut profiter de sa deuxième année de licence pour partir en Espagne ou en Irlande dans le cadre du programme *Erasmus*.

Nous revoyons Violaine une quatrième fois en janvier de sa troisième année. De retour d'Espagne pour les fêtes, nous la rencontrons à l'aéroport juste avant qu'elle n'embarque pour son retour. Cette année en Espagne est une année de césure. Une grande partie de son récit espagnol est fait d'images qui semblent tirées du film « L'auberge espagnole ». Fêtes, colocation, rythme décalé, rencontres internationales, en sont les principaux thèmes. Son regard sur les CPGE est d'autant plus critique qu'en Espagne, elle vit sa vie *« à fond »,* au contraire des étudiants de CPGE. Prise dans le tourbillon du présentisme et de l'hédonisme, l'avenir paraît être mis au second plan. Pourtant, tout semble calculé : *« L'année de la L2, c'est l'année la plus neutre, si on veut faire le CAPES... que la L3, il y a les stages du coup c'est plus dur. Après, il faut se mettre au boulot... et ce n'est pas facile ».*

Perdue dans l'incertitude de l'avenir, Violaine s'est réfugiée d'abord dans une filière dont on lui avait dit que cela lui ne lui fermerait aucune porte, un avenir ouvert qui ne lui convient pas. Il semble que sa définition de la « jeunesse » se soit heurtée à la réalité ascétique de la vie préparatoire. Lorsqu'elle s'inscrit à l'université, elle présente un ensemble de possibles dans lesquels, la filière STAPS n'est qu'une année d'attente avant les concours envisagés. Comme pour justifier son choix de ne pas continuer, elle s'appuie sur le conseiller d'orientation pour faire valoir son nouveau projet, qui s'avère en fait être un objectif éphémère, rassurant pour tout le monde.

Violaine aime avant tout sa vie d'étudiante et ce qu'elle lui permet de construire : une indépendance sans trop de contraintes. A de nombreuses reprises, elle fait référence à la liberté qu'elle oppose au système des CPGE. Elle se sent libre dans son travail, dans son orientation et dans ses choix de vie : *« là, on est plus libre dans tous les sens du terme ».* Violaine n'a d'ailleurs eu aucune difficulté à intégrer l'ethos temporel universitaire. Au contraire, cette nouvelle temporalité lui donne l'occasion de « vivre à fond » sa vie de jeune femme.

Elle a trouvé dans sa nouvelle orientation, une forme de résolution à l'incertitude de l'avenir articulée à un désir de vivre sa jeunesse aussi en dehors des études. Il faut néanmoins préciser que cette assurance, elle la doit en partie à son année en CPGE au cours de laquelle, elle a acquis une force et une méthode de travail qui lui permettent de ne pas se sentir distancée à l'université, ni scolairement, ni temporellement.

Le choix de quitter la CPGE au bout d'une année n'est pas un abandon au sens de l'échec. On peut identifier deux raisons majeures à partir des études de cas présentées. La première est davantage tournée vers des choix de vie et ne concède pas tout à l'avenir professionnel. Les étudiants savent qu'en restant en CPGE, ils devront faire encore plus d'efforts et concéder encore plus de temps au travail. Pour ceux qui ne sont pas prêts à tout abandonner au travail pour s'assurer la réussite, l'intégration en première année ou la réorientation sont une stratégie d'harmonisation des représentations de l'avenir et de la jeunesse. Ce n'est pas comme le sous-entendait Manu, une simple facilité, c'est une forme de prévention. C'est donc bien une forme d'anticipation qui est en jeu. Ce qui la distingue de ceux qui souhaitent maîtriser l'avenir, c'est sa prudence. La seconde raison est une obligation de choisir. Lorsqu'un établissement ne présente pas de seconde année dans la filière, le choix est inévitable. Il propulse les étudiants hors du *continuum*. Leurs motivations doivent alors s'accompagner d'une stratégie. Ils savent que leur niveau, à la sortie d'une CPGE *undersubscribed*, ne garantit pas la réussite en seconde année. L'intégration rejoint alors le principe d'harmonisation préventive.

Pour tous, cette année fut une année profitable pour la suite. Elle correspond tout à fait à l'investissement qu'on lui attribue souvent. Même si elle ne prépare pas à la quasi-anomie temporelle de l'université, elle est un atout considérable pour le travail. Tous disent être capables d'une grande force de travail. Tous l'utilisent pour combler leur manque d'autonomie temporelle durant la première année post-CPGE. Enfin, c'est le plus souvent en densifiant leur emploi du temps qu'ils parviennent à adapter leur ethos à la nouvelle culture temporelle de leur filière.

## 10.2 Deux années de CPGE

L'après CPGE correspond à une extraction pour beaucoup d'étudiants. Guidés depuis longtemps par un *continuum* et refusant de faire un choix trop précoce qui fermerait le champ des possibles, les concours marquent une obligation de choisir, même par défaut. Si au bout d'une année, les choix sont limités, après deux années ils le sont moins. Le nombre de concours accessibles est largement plus important, même si les différences entre les filières restent l'élément le plus décisif au moment du choix. Le choix des

concours agit comme une réification des représentations de l'avenir. Choisir, devient une étape dans un cheminement.

### 10.2.1 Anouchka

**Famille :** homo-pop, peu dotée, 2 sœurs aînées, mère assistante maternelle, dip. N.VI, père agent de la fonction publique (ancien pompier de Paris), dip. N.V

**Enfance :**

**Parents :** peu impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** jeux dans la fratrie

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement public rural (85)

**Lycée :** Établissement public d'une Ss Préfecture (85)

**Bac :** ES, mention B.

**Post-bac :** Lettres, éch. 6, co-loc. appart., Établissement équilibré unique CPGE Cachan (44)

**Post-CPGE :** Droit L3 – Université de la Sorbonne

Anouchka ne connaissait pas l'existence des CPGE avant le forum des anciens élèves, en terminale. D'abord intéressée par les CPGE Éco, elle découvre la voie Cachan D1 au cours de ses investigations personnelles. La seule de la région est celle du Breil-Barberie. C'est donc celle-ci qu'elle intègre, sans d'autres objectifs que de continuer à satisfaire sa curiosité intellectuelle et de ne pas se fermer de portes, même en cas d'échec : *« En fait je peux continuer sur plein de choses. Si j'ai pas le niveau, je peux continuer sur le droit qui m'intéresse, donc ça c'est très bien. Après c'est vrai que je peux toujours aller sur la politique, enfin si j'arrive pas les concours Sciences Po enfin j'ai toujours ça et après je peux tenter Cachan bien sûr, peut-être et euh... Oui et donc moi je trouve que c'est assez ouvert ».* Sa toute première volonté suivait la passion de son père pour l'histoire, mais la stratégie l'a emporté sur la passion. La filière histoire lui apparaissait risquée au vu du nombre de personnes à tenter l'aventure. Elle trouve dans son choix un certain équilibre dans les matières enseignées, même si elle souhaiterait pouvoir toutes les approfondir.

Elle trouve aussi un équilibre dans l'alternance CPGE et Université. Cela lui permet de ne pas trop souffrir d'un entre soi parfois pénible à vivre. :

> *« Ça dépend de ce que l'on attend d'une prépa. Parce que si on attend de vraiment travailler tout le temps, enfin vraiment, on veut passer notre vie là-dedans. Enfin, c'est super bien pour les gens qui aiment ça, mais c'est vrai qu'à côté, on n'a pas de vie, on est tout le temps dans les cours, on voit pas le jour, c'est ce que les gens disent. Alors que celle-ci, vu qu'en plus, on bouge, on reste pas tout le temps dans un lycée. En plus, vu qu'on a un étage au Breil, on a un étage tout seul, donc on est tout le temps les deux années ensemble, on voit pratiquement personne d'autre ».*

*Anouchka fait partie des étudiants qui ne veulent pas tout concéder aux études, tout en nourrissant un grand intérêt pour le savoir : « À la base, j'ai choisi, si je suis venue en prépa c'est parce que j'aime bien apprendre et que je voulais apprendre, mais bon j'aime bien vivre aussi ».*

Au moment de notre rencontre, en décembre, elle ne ressent pas de pression, ne se sent pas non plus submergée : *« Je me suis pas vraiment mise à bosser à fond, enfin pour l'instant, pas du tout même. Donc là, c'est ce qui va dépendre je pense, là j'ai eu la première partie des partiels, donc c'est les premiers vraiment devoirs, euh donc c'est des galops d'essais ».* Elle sait que le rythme va s'accélérer mais pour le moment, elle est confiante. Nouvelle arrivante sur Nantes et en colocation avec sa sœur, elle profite d'avoir du temps pour profiter de ce que lui offre une grande ville. Elle sort et fait la fête. Mais elle est consciente que cela ne pourra pas durer : « C*'est vrai que j'ai tendance à faire un peu trop la fête en ce moment, faudrait que j'arrête ».* Elle travaille régulièrement mais pas assez d'après elle : *« Il faudrait peut-être que je me bouge ! ».* A ce moment-là *« la vie est cool »* pour elle. Cela lui convient donc parfaitement.
Lorsque nous la rencontrons, un an plus tard, elle avoue ne pas avoir réussi à donner du sens à sa première année :

> *« Après je pense que j'ai pas autant travaillé que j'aurais pu, parce que surtout je trouvais pas forcément le but. Et donc après, c'est compliqué parce qu'on peut se dire qu'on rentre en classe prépa pour avoir le concours, mais le fait est, que je ne savais pas si je voulais vraiment ça, vraiment que du droit, de l'économie, de la gestion, des sciences politiques. Et donc, j'ai eu du mal à vraiment travailler puisqu'il me manquait quand même ce but ».*

La ville constitue pour elle un nouveau milieu temporel. Les activités y sont autant d'invitations à sortir du cadre temporel de la CPGE. De même que sa toute nouvelle autonomie semble lui avoir rendu difficile la constitution de priorités :

> *« C'est une classe prépa quand même où on peut rester très libre. Donc euh*

> *bon, on quitte la maison des parents, je dirais que bon c'est compliqué de se mettre des bornes pour tout le temps travailler. [...]Bon et puis après j'ai grandi, j'ai vu autre chose. Comme je disais, je ne suis plus chez papa maman, donc on découvre de nouvelles activités, parce que moi j'habitais en campagne. Donc c'est vrai qu'en campagne y'a quand même moins de choses à faire, donc c'est vrai que se mettre à travailler, c'est pas forcément gênant parce qu'on a moins de choses alentour. Mais c'est vrai qu'en ville c'est un peu différent, en plus je suis majeure donc euh, on peut faire plus de choses donc bon... »*

L'autonomie temporelle ne se limite finalement pas, comme nous l'évoquions plus haut, à la gestion du temps vidé de son urgence, c'est aussi une capacité à hiérarchiser les cadres temporels qui sont en concurrence. Elle doit d'autant plus retrancher son cadre de travail personnel, qu'elle est soumise à un milieu riche de propositions extra-scolaires qu'elle n'a pas à eu à gérer avant.

Elle obtient, malgré tout, sa première année *« de justesse »*. Le grand regret d'Anouchka est de ne pas pouvoir approfondir les matières qui l'intéressent et de devoir travailler sans autre intérêt que la note. Même si ce n'était pas son but de départ, ses notes ne suffisent pas à imaginer une admissibilité à l'ENS. Cette désillusion anticipée l'oblige à penser l'après CPGE. Mais sans but, sans objectif, son travail lui paraît insensé, et sans le sens, elle ne parvient pas à travailler. Elle se laisse distraire par un milieu stimulant : *« On arrive dans un cursus prépa et on se rend compte qu'on peut pas forcément avoir le concours et donc, on travaille mais on sait pas forcément pourquoi. Donc, en fait, on n'a pas forcément envie de travailler tout le temps, on a envie de faire autre chose, que ce soit un ciné, aller se balader, que ce soit faire la fête, même aller dans un musée, voilà toutes sortes de choses »*. Elle établit alors un ordre des « plans » possibles qu'elle hiérarchise selon le prestige, mais sans jamais perdre de vue la visée instrumentale. Le plan A est Cachan qu'elle sait inaccessible, mais qu'elle tentera puisque selon la règle d'or des étudiants : *« on ne sait jamais »* :

> *« Si on prend le plan A, Cachan, le plan B, Sciences Po. Ça serait le plan C, le magistère de la Sorbonne. Mais bon, là, c'est sur dossier donc bon ! Vu que la Sorbonne et dans les magistères, ils prennent la plupart du temps les majeures de promo, j'aurai peut-être un peu de mal. Mais bon, on peut se dire que vu que j'ai été en prépa, j'aurai peut-être un avantage. Et donc sinon, je vais aller en fac. Donc, plus de droit et je vais tenter plus des facs parisiennes pour donner mes dossiers. Et après ça serait plus la fac de Lyon et de Bordeaux qui sont assez bonnes en droit, enfin de ce que je sais, donc voilà. Parce que j'aimerais bien voir autre chose que Nantes ».*

Tous ces plans sont autant de constructions artificielles qui doivent l'aider à se mobiliser : *« Je pense que c'est pour me rassurer plus qu'autre chose ! Il me faut un but, parce que c'est vraiment difficile de vraiment travailler, euh sans prendre le temps de travailler ».* Au fil de la conversation, se profile une forme de mésestime de soi. Alors qu'au lycée, ses résultats lui garantissaient une forme de supériorité dans ses relations sociales, la CPGE, rassemblant des élèves brillants, inverse les rôles : *« Enfin, quand on est au lycée, on a beaucoup de personnes qui... On se sent, que ce soit sur les connaissances, parfois supérieur aux autres. Bon, c'est assez hautain, mais c'est comme ça ! Alors que quand on arrive en classe prépa, on rencontre pleins de gens qui nous écrasent de par leurs connaissances. Alors, résultat, on perd confiance en soi, c'est assez radical ! ».* Car comme elle le précise très bien, la CPGE est un milieu *« basé sur les connaissances, donc euh, vu que c'est tout le temps basé sur les connaissances, ça serait la seule chose où on pourrait se démarquer des autres, et puisque bah, des fois ils en ont plus que nous. [...]C'est vrai qu'on se sent démunis, je dirais. »*

Après avoir tenté de nombreux concours partout en France, Anouchka a finalement intégré une troisième année de Licence à la Sorbonne. Selon elle, son échec aux concours est lié à un état d'esprit qu'elle n'avait pas : *« Je ne me suis pas vraiment mise dans l'optique d'avoir le concours, donc c'est aussi pour ça que je ne l'ai pas eu ».* Si elle accepte son échec à Cachan, qu'elle savait inéluctable, c'est plus difficile pour les autres concours : *« J'ai passé pas mal de Sciences Po et j'ai aussi échoué, mais là c'était plus dur pour ma fierté ».*

Au final, la CPGE reste une expérience satisfaisante dans la mesure où cela l'a *« forcée à travailler »* et surtout lui a ouvert les portes de la Sorbonne, qui sélectionne ses étudiants sur dossier. Elle reste cependant critique vis-à-vis de ces deux années, tout particulièrement en ce qui concerne la notation : « *Moi je sais que ce qui m'a le plus stressé c'est d'être notée constamment, d'avoir de si mauvaises notes. [...] Après, je dirais que c'est ça qui m'a le plus stressé et que ça m'énervait de me sentir dans un sens dévalorisée. Après c'est moi-même qui me suis fait ce film. Mais, je dirais que je me sentais moins bonne que les autres et vu que c'est toujours de la compet' un peu dans les prépas, c'est euh on est un peu obligé de faire ça et ça, je n'aime pas ».* Le rythme de la fac est beaucoup plus adapté à ce qu'elle attend des études. Un cadre temporel souple

qui permet d'approfondir les enseignements sans être pressé par le temps. Pour elle, c'est même *« les vacances à côté de la prépa »*, bien que le rythme de la Sorbonne soit *« plus fort que, par exemple, la fac de Nantes. La Sorbonne, c'est un meilleur niveau ! ».* On retrouve dans son discours, la même volonté de se distinguer des étudiants, dont témoignait Bastien (Cachan D1, Paris). Ce qui le différencie, c'est le niveau de distinction. Bastien refusait catégoriquement d'intégrer une L3 même à la Sorbonne, tandis qu'Anouchka s'en félicite. Au premier semestre, elle a fait le choix du moindre effort et assume donc les conséquences sur les notes : « J*'ai quand même travaillé. Oui, oui, j'ai travaillé mais bon, c'est juste que j'ai 11 de moyenne. Je pourrais avoir beaucoup plus. En étant en fac, je pourrais monter, euh, oui beaucoup plus, mais j'ai été très cool donc j'ai que 11 ».* Anouchka présente a priori les caractéristiques du « touriste ». Cependant, dans son cas, il s'agit de justifier ses notes moyennes, qui constituent presque un échec devant la « facilité » du travail universitaire par rapport au travail en CPGE. En admettant n'avoir que peu travaillé, elle donne un sens à ses notes.

Après deux années passées à travailler, elle souhaite s'accorder *« une petite année de pause »* pour prendre le temps de réfléchir à l'avenir : *« Je pense que ça ne sera pas gênant, en plus je viens d'avoir 20 ans, je n'ai aucune année de retard donc m'octroyer une année, ce n'est pas trop gênant ! ». Entre un* Master et une année de césure, elle ne sait pas réellement quoi faire l'année suivante. La pause lui semble dans tous les cas « *vitale ».* Elle pense aussi présenter son dossier pour un programme franco-canadien : « *C'est pour faire assistante, après je ne sais pas. Je vais poser ma candidature, après je ne sais pas forcément ce que ça va donner ».*Lorsque nous évoquons l'avenir dans l'hypothèse d'une année au Québec, les idées s'enchaînent comme autant d'aspirations effectives vidées de leur motivation. Partir, pour revenir faire un Master d'histoire ou tenter la préparation à l'ENA, ou avocat, ou magistrat. L'avenir ne l'inquiète pas, même si elle n'a pas de projet ou d'objectifs : « *Je n'arrive pas à me stresser en me disant "Mon Dieu, je vais mourir si je n'arrive pas à trouver un projet professionnel" ».* Car comme elle le rappelle : *« La Sorbonne ça fait toujours bien sur un CV ! ».* Elle révèle ici la valeur anxiogène d'un avenir incertain, où quand les diplômes ne sont plus suffisants, le label devient une distinction.

Tardivement orientée dans un cursus dont elle ignorait tout, elle a mal vécu sa place de

boursière hoggartienne. Dans la compétition des notes et du savoir, sa confiance s'est effritée et ses ambitions déjà floues à la base, se sont émoussées. Elle se pose alors une question : à quoi bon passer son temps à travailler, faire l'impasse sur d'autres temps sociaux et stresser devant la masse de travail, lorsque l'objectif n'est pas déterminé ?

Son adaptation à la culture temporelle de la CPGE n'a pas été facile, les conditions matérielles d'existence ne l'y ont pas aidée. En colocation avec sa sœur, le milieu temporel est sans cesse remis en cause et les possibles qu'offre la vie d'une jeune étudiante dans une grande ville l'écarte souvent de la régularité et de la rigueur. A l'inverse, le temps de l'université ne lui a posé aucun problème, elle en avait déjà fait l'expérience dans le cadre de la CPGE.

La seule difficulté d'Anouchka est l'avenir. Elle se disait gênée de devoir travailler sans but mais n'est toujours pas parvenue à s'en donner un, si ce n'est de travailler un jour dans un des nombreux métier que lui offre son parcours. On présent dans son discours une indécision mêlée de d'incertitude :

> *« Comment je me vois dans 10 ans, je ne sais pas euh je ne sais pas mais ça ne m'inquiète pas. Donc peut être que dans ma vie, il se passera quelque chose qui fera que j'aurai vraiment la motivation de travailler et d'avoir un concours ou peut-être que je serai avocate, peut-être que je ne le serai pas, peut-être que je travaillerai dans une entreprise. Mais je ne me vois pas trop chômeuse non, espérons-le ! [Rires] Et puis dans dix ans je ne sais pas, j'en aurais 30, peut-être que je serai mariée et que j'aurais des enfants, je ne sais pas. Beaucoup de peut-être mais est-ce qu'on peut être sûr ? »*

### 10.2.2 Goulven

**Famille :** homo-sup, héritière, 1 frère cadet, mère psychologue, dip. N.II ou I ; père professeur de mathématiques, dip. N.II ou I.

**Enfance :**

**Parents :** très impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** judo et flûte irlandaise.

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement privé rural (Europe, latin) – (44).

**Lycée :** Établissement privé rural (latin) – (44).

**Bac :** S, mention B.

**Post-bac :** Lettres, éch. 0, chambre habitant, Établissement oversubscribed de niveau régional (44).
**Post-CPGE :** Magistère de physique quantique, Paris XI.

Fils et petit-fils de préparationnaire, arrière petit-fils d'ingénieur, Goulven est très familier des CPGE. Au moment des choix, il maîtrise tout à fait l'ensemble des éléments qui fondent l'univers si complexe des CPGE scientifiques. Tout naturellement, il présente, son dossier dans les meilleurs établissements en vue d'intégrer ensuite l'École Nationale des Sciences et Techniques Avancées (ENSTA). Malheureusement, son dossier est refusé. Selon lui, il s'agit d'un problème administratif, il n'avait pas bien rempli le dossier. Puis, il finit par avouer que les résultats au baccalauréat n'étaient pas suffisants.

La CPGE était donc une évidence à laquelle il était préparé, mais cela n'a pas suffi : *« Depuis l'année dernière tous mes profs me disaient en physique : "ouais Goulven, t'es super bon en physique tu vas voir l'année prochaine à Condillac ça va bien se passer pour toi" Et puis j'arrive à Condillac et ça se passe pas si bien que ça ! ».* Il dit pourtant travailler rigoureusement et régulièrement : *« Il y a une grosse organisation à faire par rapport à l'année dernière. Donc en gros comment ça se passe ? Soit, je finis vers 5h, soit j'ai une colle et je finis à 6h, soit j'ai pas de colle et je rentre chez moi direct, j'essaie de bosser à fond jusqu'au dîner. Ensuite je reviens dîner au lycée, parce que je suis interne externé, une fois que j'ai fini je reste un peu déconné avec les copains et à 8h je rentre chez moi et je bosse jusqu'à 10h30 ».* Il s'autorise un footing après le DS du mercredi et deux ou trois heures de pause le samedi après-midi. C'est d'ailleurs tout l'intérêt de la CPGE pour Goulven : « O*n arrive à tenir un rythme de travail plus important, on arrive à être plus productif, on arrive aussi à supporter beaucoup plus de pression parce qu'on a pas mal de pression ».*

Mais, la fin de l'année ne se passe pas tout à fait comme il l'aurait souhaité. Ses notes ne remontent pas comme il le pensait. Il s'en trouve très affecté : *« Là au dernier semestre, je me suis complètement planté. Je te dis pas mon classement sur les 120 élèves de PCSI parce que j'aurais honte. C'était pas dernier, c'était pas avant dernier, c'était un peu avant».* Puis, ses notes sont remontées et son moral avec. Son humeur est réellement proportionnel aux notes : *« Donc, jusqu'à y a trois semaines, ça allait super bien et puis bah j'ai reçu ma note de maths là avant-hier et ça ne va plus ».* La chute est

d'autant plus sévère qu'il ne s'y attendait pas du tout : *« On m'avait dit que toute façon, ça allait être super difficile : "Tu comprendras rien et tu seras avec des gens qui sont super forts". J'étais très motivé donc j'étais persuadé que j'allais faire partie des gens qui étaient très forts et non ! […] Je bosse, je bosse je bosse et ça paye pas autant que ce que j'avais prévu au départ ».* Son plus grand apprentissage cette année-là fut de son point de vue la modestie.

En juin, alors qu'il rencontre ses professeurs pour faire le point sur son projet, ces derniers lui signalent qu'il n'a pas le niveau pour intégrer l'école qu'il vise. : *« Je leur ai demandé si ça semblait utopique que j'aille à l'ENSTA, […] et puis ils se sont regardés et puis ils se sont dit "bah non". Ça, ça m'a un peu brisé ».* Une autre école dans la même branche, moins difficile à intégrer pour Goulven lui est alors recommandée. Cette dernière épreuve finit par le faire douter de son aspiration à devenir chercheur : « E*n fait des fois, je me demande si ce que je voudrais faire plus tard, ça serait pas fait plus utilement par d'autres, donc ça casse un peu aussi ».* Il souhaite cependant tenter les deux écoles. En cas, d'échec aux deux, il referait sa deuxième année en classe étoilée.

Malgré l'accélération du rythme, la seconde année lui apparaît beaucoup plus facile. Dans une classe où le niveau est moins élevé, il reprend confiance en lui : *« C'est vraiment plus stimulant de bosser cette année parce qu'on est avec des gens de notre niveau, qui ont a peu près les mêmes résultats que nous. Donc, on a l'impression qu'on s'en tire mieux. Et quand on s'en tire mieux, les résultats sont meilleurs. Et donc, on est stimulé pour progresser ».* Son objectif reste le même : obtenir une des deux écoles présentées. Pourtant, comme de nombreux préparationnaires de la filière scientifique, il prépare plus de concours qu'il n'en a réellement besoin pour son projet.

Il a revu sa stratégie. Dans le cas d'un échec, il n'envisage plus de redoubler, mais d'intégrer un Magistère de physique quantique à l'université de Paris XI : *« En plus, à partir du Magistère, y'a moyen de repasser les concours pour les écoles d'ingénieur après un an. Et d'après ma prof de physique, mais ça, c'est un secret… et d'après un mec que j'ai appelé au Magistère de physique, y'a statistiquement plus de chance d'avoir une école en faisant un magistère de physique. Mais ça faut pas le dire ».* Ses aspirations les plus rêvées et les moins dévoilées se sont dissoutes : *« J'avais pas le niveau, ça c'était certain que j'avais pas le niveau, hum, donc j'ai arrêté la folie des*

*grandeurs ».* Il reste pourtant mobilisé par ses nouvelles perspectives. Son enthousiasme est d'ailleurs d'autant plus grand cette année, qu'il entrevoit des domaines de recherche qui l'animent tout particulièrement :

> *Goulven : « L'année dernière, notre prof de physique nous avait parlé d'un ordinateur que les physiciens arrivent pas encore à faire et qui se base sur des propriétés de physique quantique […] Donc ça, ça se serait le premier truc qui m'intéresserait à mort. […] Le deuxième truc, c'est je sais pas si tu as entendu parlé de ITER ? Non ? C'est une centrale nucléaire nouvelle génération, et qui se base sur la fusion d'atomes d'hydrogène. En fait, c'est exactement ce qui se passe à l'intérieur du soleil et qui produit toute l'énergie du soleil. Et ça pollue quasiment pas ! Et donc, ça serait génial par rapport aux centrales qu'on a en ce moment. Et troisième projet de recherche, c'est la nano technologie. Je sais pas si tu en as entendu parler un peu ?*
>
> *Intw : la nano technologie c'est les trucs tout petits ?*
>
> *Goulven : Voilà ! Les tous petits robots, les trucs minuscules, donc ça serait utilisé dans tous les domaines, pareil. Et en médecine par exemple, si on arrivait à fabriquer un nano robot et le concevoir comme on voudrait, on pourrait l'envoyer se balader dans le corps, monter dans ton cerveau, tuer la cellule cancéreuse dans ton cerveau et sortir. Et au final, t'aurais pas de chimio foireuse qui marche pas forcément. Donc, ça pourrait être vachement utile. Donc ça, ça serait vraiment les trois trucs ».*

Goulven est certainement, de tous, celui qui regarde le plus loin. Au de-là de son propre avenir, il trouve dans la recherche le moyen de développer plus encore son horizon temporel.

Nous le revoyons en décembre de la troisième année, après son baccalauréat. Finalement, la « divination professorale » était juste, Goulven n'as pas été accepté à l'ENSTA *: « J'avais passé Centrale et les Mines. Les Mines, j'ai eu que les petites Mines et pas les grandes. Et Centrale je n'ai rien eu ».* Il a néanmoins été accepté à FELMA, ce qui lui permet de garder un peu d'estime : *« CCP ça s'est bien passé parce que j'ai eu FELMA au final. J'ai l'impression que c'est une école pas mal, donc je suis content de moi ».*

En définitive, il choisit le Magistère de physique quantique : *« Le magistère, c'est un type de Licence sauf qu'il faut avoir 12 de moyenne, il faut valider deux options au lieu d'une et il y a pas mal de boulot à la fin. Quand on nous l'a présenté, on nous a dit que c'était une super Licence ».* En effet, une grande partie des élèves proviennent de CPGE : *« C'est une fac pour les prépas et pareil, le rythme de cours c'est comme les*

*prépas ».* Une entrée sélective, un programme qui l'enchante, un rythme soutenu et un peu de prestige font de ce choix une réelle stratégie : *« C'est l'intermédiaire entre la fac et l'ENS. On fait que de la physique toute la journée. Moi j'adore ! C'est proche des écoles d'ingénieurs parce qu'on a un BDE* [bureau des étudiants]*, pas mal de soirées, mais il faut pas mal bosser, c'est la continuité de la prépa ».* Le volume de cours reste important, celui du travail personnel aussi, mais tout en limitant la pression, ce qui favorise le goût d'apprendre : *« On n'a plus de colles, plus de DS toutes les semaines, on a juste des partiels deux fois par an. Il y a beaucoup moins de pression et c'est un plaisir de bosser. J'adore ce que je fais, ça passe tout seul ».* Enfin, la dernière qualité de ce magistère est de ne pas avoir à se spécialiser tout de suite : « *Ça prépare à la recherche. Pour être prof et passer l'agreg', c'est pas mal. Et si on ne va pas à l'ENS et que l'on passe un magistère, on peut avoir l'agreg'. On peut aussi continuer dans l'industrie ou alors intégrer une école d'ingénieurs à la fin de la 2ème année, c'est possible. [...] J'hésitais beaucoup entre faire de la recherche ou de l'ingénierie et donc en faisant un magistère, on peut repartir en école d'ingé au bout de la 2ème année, ça me laisse un petit temps de réflexion entre la recherche et l'ingénierie ».*

Cette nouvelle perspective remet en cause ses choix antérieurs : « *En fait, si j'avais su, je ne sais pas si je n'aurais pas dû aller directement à la fac à Orsay où je fais ce qui me plaît ». P*our Goulven, ces deux années ont un goût amer : *« C'est marrant car à chaque fois que je commençais une classe, l'année était déjà passée. Ces deux années-là, je les ai senties passer ! C'est comme si j'avais passé 5 ou 6 ans à Condillac. C'était une assez mauvaise expérience là-dessus ».*

L'université est pour lui une nouvelle expérience du temps, du savoir et de la jeunesse. Il peut à loisir jouir de la bonne ambiance de la résidence ou être plus studieux : « S*i j'ai envie de faire une soirée, je vais au foyer. En face de ma chambre, il y a toujours des personnes motivées. Sinon, je me couche à 21h30. Ça aussi c'est un entraînement, d'apprendre à s'endormir dans le bruit ».* Le travail est devenu pour lui un réel plaisir : *« Je bosse toujours beaucoup, c'est comme si c'était mon activité sereine. Comme ça m'intéresse vachement, c'est mon activité ».*

« Bosseur » et habitué aux résultats immanents au lycée, durant sa CPGE, Goulven emprunte au « forçat » sa force de travail mal rétribuée. Il n'a pourtant jamais semblé être submergé, mais ses mauvais résultats l'ont affecté profondément et ont modifié la

représentation de l'avenir tel qu'il l'avait anticipé. Au terme de sa première année, les enseignants ont eu la difficile charge de saper ses ambitions pour lui permettre d'en construire de nouvelles en adaptant son envie à la réalité de ses résultats.

Sa seconde année se passe mieux, selon lui, parce qu'il se sent moins distancé par la tête de classe et reste donc mobilisé dans le travail. C'est la découverte d'une voie alternative, qui va finalement lui permettre de reprendre confiance en son avenir. Pour lui, les objectifs vont de pair avec le sens du travail. Finalement, sa phase de « déprime scolaire » se situe au même moment que la révision de ses ambitions. Avoués ou non, ses rêves d'élitisme sont abandonnés au profit d'aspirations plus effectives et donc moins prestigieuses. Il ne perd à aucun instant son objectif de faire de la recherche, tout en prenant soin de ne jamais se fermer les portes des écoles d'ingénieurs. Un projet finit néanmoins par prendre forme autour de cette double aspiration. Dès lors, pour lui, la question n'est plus de savoir ce qu'il fera, car l'avenir est assuré, mais de déterminer sur quel projet scientifique il souhaite s'investir.

Cette étude de cas montre très bien la capacité qu'ont certains étudiants à planifier très précisément leur parcours en intégrant la probabilité d'échec et donc des choix alternatifs qui conduisent à un résultat similaire.

### 10.2.3 Xinh

**Famille :** homo-pop, migrante (Vietnam), 4 frères et sœurs, mère n'ayant jamais travaillé, sans diplôme ; père employé de commerce, sans diplôme.

**Enfance :**

**Parents :** peu impliqués dans le temps parental éducatif.

**Loisirs :** jeux vidéo

**Scolarité secondaire :**

**Collège :** Établissement public, centre-ville (44)

**Lycée :** Établissement public, centre-ville (44)

**Bac :** STG, mention AB.

**Post-bac :** Eco Tech., éch. 6, internat., Établissement équilibré (49)

**Post-CPGE :** ESC Clermont Ferrand

En seconde Xinh envisageait de faire un BTS comptabilité à la suite de son baccalauréat sciences et technologie de la gestion (STG). Mais, en première, repérée par ses

professeurs, elle intègre le projet BRIO[63]. La visite des grandes écoles nantaises la motive à intégrer une CPGE. Elle a même défini les prémices d'un projet : « J*e voulais tenter ma chance pour pouvoir intégrer une école de commerce, au cours du projet BRIO, on allait souvent à Audencia, et c'est une prestigieuse école donc euh... [...] Ça donne envie d'intégrer cette école, enfin une école de commerce, pour ensuite faire ça à l'étranger, l'international ».* Bien qu'on l'ait encouragée à présenter sa candidature dans différents établissements, elle se limite aux plus proches. Et parce qu'elle doute d'être acceptée, elle postule dans les STS et IUT locaux. Le choix de la CPGE reste en définitive assez restreint à l'issue de son baccalauréat technologique : *« Parce que je suis en STG et qu'il y en a que environ une trentaine sur le territoire français, c'est pour ça que j'avais pas vraiment le choix de choisir une prépa. Euh c'était celle qui était la plus près ».*

Son arrivée dans ce nouvel univers est impressionnante. Le niveau demandé est supérieur à celui auquel l'ont habitué son lycée et sa série du baccalauréat. Mais surtout, les personnes lui semblent plus cultivées qu'elle ne l'est. Elle estime n'avoir que peu de culture générale, c'est-à-dire *« pouvoir parler de plusieurs sujets et bien les connaître ».* A l'automne de la première année, elle suit les règles qui lui ont été dictées : *« J'essaie de m'avancer au maximum. Bah, je travaille le soir après manger ou quand j'ai le temps. […] Bah des fois, j'essaie de réviser ou de m'avancer juste après manger, comme la salle d'étude ou la salle de classe restent ouverte ».* Au second semestre, le rythme s'accélère, les cours deviennent peu à peu plus abstraits. Elle rencontre alors de grandes difficultés, qui la font douter au point de vouloir abandonner : « L*a prépa, c'est une filière qui demande beaucoup de travail. Pour moi, j'avais pas vraiment le niveau parce que mes notes, elles étaient souvent faibles. Ce qui m'a fait rester c'est que j'ai pu parler à des professeurs qui m'ont dit que j'avais ma place et voilà ».* Bien que dans les dernières du classement, elle reste jusqu'à la fin et est admise en deuxième année.

63 BRIO fait parti du programme des cordées de la réussite. C'est le programme d'Ouverture Sociale et d'Égalité des Chances commun de quatre grandes Écoles nantaises (Audencia, École Centrale, École des Mines, École vétérinaire et ingénieur agro-alimentaire), mis en place afin d'apporter, au niveau local, une réponse aux questions de diversité et d'accès au savoir pour tous. BRIO s'adresse à des lycéens issus de quartiers et/ou de familles socialement modestes. Ils suivent le programme de la classe de 1ère jusqu'au baccalauréat. Pendant 18 mois ils sont accompagnés par des étudiants tuteurs des quatre écoles citées précédemment.

Elle reconnaît volontiers une difficulté à gérer le temps et à s'organiser. Alors, comme pour beaucoup dans ce cas, elle travaille toujours plus et dort de moins en moins. Elle n'a jamais réussi, même au lycée, à travailler au fur et à mesure. Elle révisait au dernier moment et cela suffisait. Mais en CPGE, elle se retrouve submergée et ne parvient plus à devancer l'urgence. Alors, pour cette deuxième année, elle essaie d'anticiper. Ses résultats au concours blanc lui laissent entrevoir la réalité du nivelage des ambitions par les résultats. Les siens lui permettraient d'accéder à trois écoles, ce qui, ainsi qu'elle le souligne, *« n'est pas beaucoup »*. Cependant, cela lui permet de se fixer un objectif. Elle peut à présent définir une aspiration effective : « M*oi, je sais que je vais viser l'ESC* [école supérieure de commerce] *».* Elle choisit cette banque d'épreuves parce qu'elle sait qu'elle y trouvera les écoles que ses notes lui permettront d'intégrer. Elle ne vise pas une école pour ses spécialités mais par rapport à ce qu'elle pense être en mesure d'obtenir : *« Je me dis qu'une fois en école de commerce, j'aurai toujours la possibilité de choisir, comme ils proposent pas mal de filières ».* Elle se présentera finalement dans quinze écoles de commerce, sera retenue pour les oraux dans neuf d'entre elles et fera son choix *« en fonction du ressenti et de l'ambiance ».* Une motivation plus singulière, liée à son histoire, interviendra : *« Parce que je pensais que le lycée de Clermont avait un partenariat avec le Vietnam mais ils ne le font plus ».*

Lorsque nous la revoyons au cours de sa première année d'école de commerce, elle se dit *« déçue »* : « P*ar rapport aux cours de prépa, où on était bien encadré... l'école de commerce ce n'est pas terrible par rapport aux cours. Et les profs, au niveau pédagogique, c'est moins bien. Ce sont des diapos et des prises de notes... Et les professeurs, ce sont des professionnels et pas des enseignants ».* Selon elle, la CPGE permettait aussi une meilleure organisation du travail personnel : *« En prépa, on savait ce que l'on avait à faire, une colle, un DS... tout était planifié, toutes les semaines étaient planifiées. On savait que l'on avait ce DS du samedi à travailler. Et là, les profs peuvent nous donner des choses à faire le jour pour le lendemain ».*

Le cadre temporel de l'école est très proche de celui de l'université : *« Sur une semaine on peut avoir pas mal de projets à rendre et après rien du tout ».* En dépit de quelques soucis d'organisation, Xinh parvient à s'adapter rapidement à ce nouveau cadre : « *Au niveau de la méthode de travail je pense que, oui, je sais travailler quand il le faut et je ne me laisse pas déborder... et c'est vrai qu'en général on s'en sort mieux que les BTS ».*

L'école de commerce implique un engagement financier qu'elle et sa famille consentent comme un investissement sur l'avenir. L'école revient à environ 7000 € par an, tout le monde s'est mobilisé pour emprunter la somme nécessaire. Frères et sœurs participent activement à cet emprunt. Xinh n'aura que la moitié à rembourser. Elle pensait pouvoir travailler un peu à côté mais ses études, son investissement dans une association de l'école et son implication auprès d'un jeune qu'elle accompagne dans le cadre de l'AFEV, ne lui en laissent pas le temps. Elle envisage plutôt un parcours qui sera rémunéré au plus vite : « *Après, ce que j'ai envisagé si je prends le parcours audit, c'est qu'en 3ème année je serai en apprentissage. Et on sera en partie dans un cabinet, et ils nous rémunérerons. Ils payent l'année plus le salaire par mois* ».

En plus des frais de scolarité, s'ajoutent ceux du week-end d'intégration (300€), elle ne peut donc pas y participer. Elle doit aussi payer ses cours pour le *Test of english as a foreign language* (TOEFL) : *« En langues, c'est payant pour nous. C'est 100 euros le semestre et j'ai pris des cours de TOEFL pour pouvoir partir à l'étranger ».* Le fameux « réseau » de l'école est aussi payant : « *On m'avait parlé d'un carnet d'adresse sur les réseaux, on a appris cette année que l'on doit payer une cotisation de 200 à 300 euros par an ».*

En choisissant un parcours par obligation financière, un projet commence à prendre forme : « J*e vais prendre le parcours audit l'an prochain, et ça, ça mène vers l'expertise comptable. Par rapport à mon parcours, c'est ce qui me correspond le mieux ».* Elle y intègre même une stratégie en devenant trésorière de son association : *« Ça va me donner de l'expérience et prendre des responsabilités. Et par rapport à mon projet je n'ai pas d'expérience ».* Un projet qui est pourtant bien éloigné de l'aspiration rêvée de Xinh : *« En fait, y'a un métier qui m'a toujours plu, mais là, c'est dur. Si je fais mon école de commerce, je pense pas que je vais me lancer dedans. C'est devenir maîtresse des écoles ».* La barrière de l'auto-censure ne lui a pas laissé la possibilité de s'y essayer : *« Quand j'étais petite, je parlais avec ma grande sœur et elle me disait "Ouais mais t'en as vu beaucoup des vietnamiennes qui étaient professeur des écoles"* ? » Et tandis que nous continuons à discuter, elle précise que son rêve ne s'est pas tout à fait dissipé : *« Là, si j'ai la possibilité, je préfère travailler dans une entreprise qui me plaît, et ensuite peut être me convertir en prof ».* Car la première obligation, à présent, est de rembourser l'emprunt.

Xinh a toujours fait son travail consciencieusement. Elle a été aidée, pour cela, par sa grande sœur, première de la famille à intégrer un BTS. Au lycée, sa semaine suivait l'urgence modérée qu'implique de faire ses devoirs la veille pour le lendemain. Son orientation semblait suivre la seule trajectoire dont elle avait connaissance : celle de sa sœur. C'est sa participation au dispositif BRIO, qui lui a permis d'imaginer d'autres perspectives. Mais, cette bifurcation n'est pas sans conséquences. Noyée dans un bain de culture générale, elle doute d'être à sa place. Ce sont les enseignants qui lui donneront les moyens de ne pas abandonner. La complexité de l'enseignement supérieur rend l'orientation difficile pour qui n'en a aucune connaissance. Xinh suit un parcours dont elle ne contrôle pas réellement la finalité. Inscrite dans un *continuu*m dans lequel l'avenir est dit « sûr », il lui faut trouver l'école adaptée à ses résultats. Mais, elle est tributaire d'une réalité scolaire et financière. L'emprunt qu'elle a contracté, l'oblige à se projeter dans l'après, au moment où elle devra le rembourser. Elle construit alors une stratégie qui vise à diminuer les coûts de scolarité.

Bien qu'un peu moins dense, sa semaine à l'école reste très chargée. Elle parvient à la gérer sans aucun problème. Beaucoup plus facilement que celle de CPGE. Concernant l'avenir, ce qui lui était impossible, faute de capital informationnel et de résultats, le devient. Elle planifie ses perspectives et y intègre ses obligations (remboursement). Elle élabore une véritable stratégie économique et professionnelle (3e année). Elle parvient même à imaginer de faire de son rêve d'enfant, une aspiration effective. Ses ambitions sont toutefois modestes par rapport aux autres jeunes rencontrés : avoir un travail qui lui plaît et un salaire qui lui permette de rembourser sa part de l'emprunt. Xinh a très vite intégré une forme de nivelage des aspirations scolaires et professionnelles. Et même après un accompagnement individualisé, deux années de CPGE et l'intégration dans une école de commerce, le prestige et la distinction ne font toujours pas partie de ses critères, elle préfère de loin les visées expressives du bien être que procure un moindre déclassement vers le haut.

## 10.3 Que sont-ils devenus ?

Après avoir présenté plus précisément la parcours de 14 étudiants sur les 26 que nous avons suivis, nous présenterons ici la situation de tous ceux dont nous avons eu des nouvelles quatre ans après le début de l'enquête. Nous avons à chaque début d'année envoyé un mail à l'ensemble de la cohorte. Dans le dernier, en janvier 2014, nous leur avons demandé de nous présenter leur situation actuelle. Cette partie est donc construite à partir des mails reçus. Lorsque nous n'avons pas eu de réponse, nous présentons celle du dernier mail reçu. Il ne s'agit évaluer la réussite mais de voir dans quelle mesure, les projets se sont tenus ou ont été réorientés.

Nous avons traité distinctement les étudiants passés par la CPES, ceux qui ont intégré une école ceux qui se sont orientés vers une université et enfin nous présentons le seul cas de décrochage complet de l'enquête. Les codes utilisés sont les mêmes que pour les portraits ci-dessus.

### *10.3.1* Les élèves de CPES

**Jérôme** (homo-pop, peu dotée, 1 ; CPES ; BCPST équilibrée).

Suite à la CPES, il a intégré une CPGE BCPST à Angers parce que dit-il, elle était *« moins ambitieuse que Condillac »*. Lors de notre dernier entretien, en février, il était en première année. Il visait les concours d'agronomie et envisageait de tenter celui de l'ENS. Son année de préparation avant la CPGE lui avait été bénéfique, lui permettant *« d'appréhender la chose plus sereinement».* Nous ne l'avons jamais revu ensuite.

**Julia** (homo-pop, déclassement, 6, CPES, ENSA-Nantes).

Julia voulait en premier lieu intégrer une CPGE littéraire, puis Science-Po avant une fac de droit. C'est durant la CPES qu'elle s'est décidée pour l'école d'architecture. Elle est sélectionnée grâce à son profil artistique, une option prise au lycée. C'est ce qui va l'amener à envisager la scénographie comme spécialisation. Le rythme de l'école l'a particulièrement affectée. Elle a arrêté toute forme d'activité physique*: « Je n'ai pas trop le temps et c'est pour ça que j'ai arrêté la danse. J'ai pris 15 kg depuis deux ans, je mange mal le midi et je rentre tard le soir ».* Dans son dernier mail, en janvier 2013, soit

quatre années après notre première rencontre, elle est au Mexique pour son année à l'étranger. Elle profite du pays en voyageant et se dit très contente d'avoir enfin du temps pour elle.

**Marlène** (homo-sup, en ascension, 6 ; CPES ; CPGE lettres équilibrée).

Marlène a choisi d'intégrer une CPGE littéraire undersubscribed parce que dit-elle : *«j'avais un peu la trouille d'aller dans une prépa trop forte».* LA CPES fut de son point de vue une trèsbonne préparation tant au niveau de la culture littéraire que de l'organisation générale : *« Je me fais des grands plannings avec l'agenda. Je me prends parce exemple pour dans deux semaines, j'ai une dissert, alors je fais là, là j'ai le temps. Et je le suis, comme ça, ça m'empêche de me perdre dans autre chose ».* Cette méthode de travail lui a permis de ne plus travailler dans l'urgence et de pouvoir travailler plus. Marlène bégayait beaucoup lors de nos premiers entretiens, puis le bégaiement s'est peu à peu effacé au fur et à mesure que la confiance en elle augmentait. Nous n'avons pas eu de nouvelle depuis sa deuxième année de CPGE.

**Mélodie** (homo-pop, peu dotée, 5 ; CPES ; CPGE lettres *oversubscribed* région*;* L3-M1 Lettres classiques - Nantes).

Mélodie a suivi son projet. La CPES a eu un effet considérable sur son projet en la propulsant vers la CPGE, qu'elle n'avait jamais envisagé. Aujourd'hui, elle est en Master recherche de Lettres Classiques et pour elle « tout va pour le mieux ». Dans son dernier mail (février 2014), elle nous précise son projet, une réelle planification : *« J'entame la rédaction d'un mémoire. Je pense passer le CAPES l'an prochain et l'Agrégation l'année suivante. Je souhaite toujours devenir professeure, même si cela semble parfois compliqué. La prépa est maintenant bien loin, et je ne sais pas encore si ce fut un bien ou un mal. Je me plais assez à la fac, et je compte bien continuer ces études de grec et de latin, même si elles paraissent inutiles à beaucoup!* »

**Pascal** (homo-pop, peu dotée, 6, CPES, Licence Droit Europe - Nantes ; M1 Droit public - Paris 1).

Pascal, est enfant d'agriculteurs et son projet intègre cette dimension. Il veut être à proximité des instances de décisions européennes. Pascal a dès le secondaire pris des responsabilités politiques en représentant les lycéens au Conseil régional.

Après la CPES, il a tenté les concours IEP. Mais, il n'a pas été retenu, et s'est donc dirigé vers le droit à l'université. Cependant, il n'a pas perdu de vue son, projet et a tenu à conserver une forme de distinction en intégrant une licence de droit « parcours

Europe », unique en France, donc accessible sur dossier. Il travaille durant ces trois années pour subvenir à ses besoins. Après avoir obtenu sa licence *« sans mention, mais sans difficulté non plus », il postule et est reçu à la Sorbonne.* master de droit public : « *J'ai choisi pour des raisons techniques, pas envie d'une spécialisation dès le M1 en droit euro, envie d'un enseignement encore assez ouvert sur le droit interne, etc »*. La Sorbonne n'a rien de 'idéal qu'il s'en faisait *« grosse promo, des conditions de travail peu adéquates, des amphis over blindés »*. Il est tout de même très satisfait d'être à Paris et de côtoyer les auteurs des ouvrages de référence dans sa discipline. Il travaille à temps partiel dans une société d'assurance *« pour des raisons qui ont trait avec la vie parisienne onéreuse, voire luxueuse ».* Aujourd'hui, il se dit être un « heureux étudiant » et mène de front sa vie universitaire, sa vie professionnelle et cumule à tout cela des engagements politiques : *« Je suis respectivement président d'ELSA France (j'étais membre d'ELSA Nantes quand j'étais encore étudiant en L2, et collaborateur pour une campagne municipale en Loire-Atlantique ».*

*****

Pour ceux que nous avons rencontrés, la CPES se présente comme une véritable chance. Elle n'aboutit pas nécessairement sur une CPGE, mais permet à chacun d'organiser ses objectifs et d'élaborer un projet. Aucun d'entre eux ne nous a laissé entendre une quelconque incertitude vis-à-vis de l'avenir. Au contraire, ils ont même gagné en sécurité. Il est intéressant de voir combien cette année, qui peut être consentie comme du retard, est, en définitive, une étape importante dans la construction des représentations de l'avenir. Il nous faut aussi préciser, que seule Julia s'est trouvée submergée par le temps. Tous les autres ont réussi à maîtriser le temps, en modérant stratégiquement leur niveau d'ambition et en intégrant finalement une culture temporelle plus facilement intégrable. Outre, sa dimension résolument tournée vers l'ouverture sociale, la CPES est une année qui permet de construire un capital informationnel, à partir duquel les aspirations deviennent effectives. C'est même, pour certains, l'occasion d'élaborer un projet et d'acquérir les compétences de la planification. En somme, cette année est un sas entre deux temps, qui permet à chacun de prendre le temps de s'orienter et d'orienter son action.

### 10.3.2 Vers les grandes écoles

**Julien** (hypergame, en ascension, 4.m ; CPGE MP* *oversubscribed* National*;* ENAC-Toulouse).

Julien a réussi à intégrer l'école qu'il visait l'ENAC, une école d'ingénieurs aéronautiques du concours commun polytechnique (CCP). Définis par l'école intégrée, ses objectifs et son projet sont aujourd'hui très clairs. Il doit faire sa substitution (année à l'étranger), il pense la faire en Allemagne. Suit, un stage long de six mois qu'il envisage dans le même pays, car il souhaite *« avoir une expérience longue et immersive à l'étranger »*. A l'issue de ce stage, il souhaite travailler dans le secteur du transport aérien (compagnies aériennes, aéroports) qui est le débouché direct de sa formation. Il se dit confiant en l'avenir : *« Je pense donc que l'avenir professionnel se présente bien pour moi ! ».* Et même si le métier d'ingénieur aéronautique est d'une grande hétérogénéité, ce qui lui imposera de nouveaux choix, il est dorénavant moins intéressé par l'aspect technique et scientifique de sa formation : *« je préfère d'autres matières moins "cartésiennes" ou "terre à terre" comme l'économie, les langues, plus tournées vers le monde, l'humain […] Il existe une vraie diversité en terme d'emplois offerts aux ingénieurs, et j'espère y trouver mon bonheur! »*

**Malik** (homo-pop, migrante, 6 ;CPGE PSI équilibrée ; ENSIAME - Valenciennes).

Malik réussi finalement à intégrer une école de CCP, cette même banque d'épreuves qu'il pensait difficile à obtenir. Suite à cette admission, son projet professionnel se précise. Il sait à présent qu'il voudrait *« faire du management de projet. Peut-être pas en début de carrière mais très vite si possible ».* Il prévoit de passer un semestre en Chine dans le cadre de l'année à l'étranger. C'est une fois arrivé dans l'école, qu'il a pu découvrir *« autre chose que le domaine technique »* et envisager son avenir plus sereinement.

**Manuel** (homo-pop, migrante, 6 ;CPGE PSI équilibrée ; ENSIAME –Valenciennes).

Manuel arrive au bout de ses trois années à l'école des Mines de Nantes. Il s'est peu à peu rapproché de la vie active en se confrontant à la recherche d'emploi dans le domaine de l'ingénierie. Il a effectué un premier stage premier stage de trois mois en Angleterre, dans le secteur automobile. Cette année, il a signé un contrat en alternance avec une

entreprise locale, souhaitant que cela lui fournisse une expérience professionnelle supplémentaire qui lui éviterait certaines difficultés liées à la recherche de stage. C'est aussi un salaire et des perspectives d'emploi au sein de cette même entreprise.

**Marie** (homo-sup, en ascension, 1.m ; CPGE Lettres École des Chartes *oversubscribed* National ; École des Chartes - Paris).

Marie a intégré l'école des Chartes, comme elle l'avait projeté. C'est donc un *continuum* pour elle. Elle prépare à présent le concours de l'Institut National du Patrimoine, pour devenir conservateur en archives. Parallèlement, elle mène des recherches qui doivent aboutir à une "thèse d'Ecole des Chartes", qu'elle soutiendra à la fin de la scolarité en février 2016. Une vie aussi bien réglée que son projet ne l'était et qui lui laisse suffisamment de temps pour se consacrer à la musique.

**Morgane** (homo-sup, en ascension, 5.m ; CPGE Lettres *undersubscribed* ; IEP - Lille).

Après une année de CPGE, Morgane est admise à l'IEP de Lille. Elle parvient à obtenir les résultats suffisants pour partir au Canada. Elle est à présent en Master dans le même IEP avec une majeure « conflits et développement ». Elle prépare un mémoire sur un processus de réconciliation dans le township de Mpophomeni en Afrique du Sud, où elle a fait son dernier stage. Ses dernières expériences l'ont conduite à préciser ses envies, toujours aussi foisonnantes : « *J'aimerais beaucoup travailler dans des ONG, notamment en Afrique, dans le domaine du développement et/ou de la réconciliation. Les agences de développement de l'ONU, ça me plairait bien aussi. Mais ça serait pour changer le système, parce que ça ne va pas du tout actuellement ! Ou travailler avec le SEAE dans les projets de développement qu'ils mènent en Afrique ».* Elle n'a pas abandonné sa curiosité intellectuelle et envisage donc un autre master ou une thèse. Peu fixée, elle n'est pour autant pas du tout inquiète pour son avenir qui s'annonce riche dans tous les cas : *« je trouve ça assez excitant de sentir qu'on est en train vraiment de prendre des décisions pour notre avenir, de devoir se spécialiser dans certains domaines. Finalement, on a un peu des milliards de pistes devant nous et on ne sait pas trop à quoi ressemblera notre vie dans les années à venir. C'est plutôt palpitant ma fois! »*

**Peter** (homo-sup, héritière, 1.m ; CPGE PC ov*ersubscribed* régional; Mines - Albi).

Peter a intégré l'école des Mines d'Albi (petite Mines) qui était son premier vœu, suite aux écrits. Toujours « bosseur », il est dans *« le peloton de tête ».* Mais il avoue que ce n'est pas très difficile puisque beaucoup se relâchent après deux années de CPGE intensives. Bien qu'il se soit orienté en CPGE scientifique, il a toujours nourri un vif intérêt pour les lettres. Alors, en plus de son travail scolaire, il a écrit et mis en scène, avec d'autres étudiants, *« une pièce de théâtre d'une heure qui a été joué devant plus de 500 personnes, 3 fois »*. Il avait envisagé de partir un an en Chine mais les opportunités l'ont rattrapé. Il est à présent président d'un festival de théâtre, dont c'est la 16ème édition, avec *« plus de 10 k€ de budget et 1500 spectateurs attendus »*. Sa vie est relativement bien planifiée pour les années à venir : *« Je pars en stage assistant ingénieur en Espagne chez Solvay en mai pour 4 mois. Puis je pars à l'université de Cranfield en M2 normalement, j'attends de voir si je suis accepté mais ça devrait être bon »*. Peter avait un moment envisagé le théâtre professionnel, puis il s'était ravisé parce que l'idée lui semblait trop risquée. Mais aujourd'hui, il semble que tout soit possible :

> *« Après la M2 je vais essayer si le prêt est envisageable de partir faire un an de Master spécialisé à Lyon à l'INSA pour me rapprocher de ma vraie passion, le théâtre. Le but est de suivre une formation de directeur technique de salle de spectacle qui peut aussi conduire vers le cinéma et l'événementiel. Finalement l'école m'aura ouvert des portes et des compétences pour faire ce que je veux. C'est plus de 7000€ l'année mais j'ai très envie d'essayer et si je n'y arrive pas, au pire j'aurai toujours mon diplôme Mines Albi en poche avec un an à Cranfield, ça se vend sur le marché je pense ».*

**Pierrick** (hypogame, en ascension, 1.m ; CPGE Éco scientifique *oversubscribed* ; GEM - Grenoble).

Pierrick a intégré l'école de management de Grenoble (GEM) parce que ses résultats ne lui permettaient pas mieux. Il s'est beaucoup investi dans les listes de l'école, une spécialité des écoles commerce qui intègrent une grande part de stratégie : *« Au niveau du recrutement quand on regarde les gros postes des anciens élèves, les anciens présidents de BDE sont souvent bien vus. Ils ont réussi à monter des événements et des équipes pendant la campagne. Et ensuite en tant que président du BDE, on a des gros budgets que l'on doit gérer ».*

Dès la première année, il envisage de faire un stage en tant que consultant en "business transformation". Il cumule les stages, les jobs d'été et une activité d'auto-entrepreneur

« de création de site internet pour des petites boites ou asso ». qui lui permet de mieux vivre. Pour son année à l'étranger, il a finalement décidé de partir à Istanbul. A son retour, il ne lui restera qu'un semestre à valider : *« Et ensuite c'est le début de la vraie vie !! »*. Son stage de consultant dans une entreprise parisienne lui a ouvert des possibilités : *« Je pense que pour mon premier contrat je vais signer chez S&C. Mais bon, on n'est jamais à l'abri d'un nouveau projet ! »*

**Xinh** (homo-pop, migrante, 6 ; CPGE Éco techno. *undersubscribed* ; ESC - Clermont-Ferrand).
Pour Xinh « tout se passe bien », dans son école de commerce. Elle est actuellement en année de césure à Bruxelles entre son Master 1 et son Master 2. Elle y fait un stage depuis août dernier dans les ressources humaines d'un hôtel de la ville, d'une durée d'un an. Le stage lui plaît beaucoup et les responsabilités qu'elle occupe lui laissent penser que ce sera un atout à l'issue de l'école « cela pourra faire la différence au vue des recruteurs à la sortie de mon école. Elle prépare son mémoire de fin d'études dont la problématique est : « Possédons-nous tous les mêmes chances de réussite en entreprise ? ». Une problématique qui lui tient particulièrement à cœur : *« Je pense que le fait d'avoir pu intégrer un programme tel que BRIO m'a influencé dans mon choix et que le fait que je sois suivie par toi a joué un rôle également dans mon projet ».*

*****

L'élément, certainement le plus remarquable parmi ces boursiers qui ont intégré une grande école, est leur niveau de planification. Il faut cependant en noter la très grande disparité. On peut opposer deux types de projet : celui par défaut et celui par étapes. Le premier cherche à élaborer un avenir à partir des possibles qu'ouvrent les résultats. Certains étudiants tentent de relier l'offre à des intérêts antérieurs à la CPGE. On peut alors parler d'un projet par défaut mais en résonance avec le passé. Il s'agit de construire une cohérence qui leur a, jusqu'ici, échappée. Le second est une imbrication de projets, comme autant d'étapes qui se complètent pour former un plan détaillé.
La filière est, à cet effet, très importante, car elle détermine finalement un type de stratégie. Pour les Lettres, la stratégie est d'autant précise qu'elle est très souvent risquée du fait même de la pauvreté de l'offre post-CPGE. A l'inverse, pour la filière Éco, c'est le prestige de la CPGE qui définit le niveau d'ambition, lui-même oriente les objectifs de

travail qui fondent l'intégration dans une école et finit par déterminer un type de carrière. Entre les deux, la filière scientifique est sans aucun doute la plus complexe et celle qui réclame les stratégies les plus fines. En effet, elles doivent tenir compte de trois variables et les harmoniser : la voie, les notes et le niveau demandé pour intégrer l'école. Chaque école propose un nombre de places par voie, les concours sont hiérarchisés et dans une même banque d'épreuves, les écoles le sont aussi. On comprend dès lors que l'avenir ouvert soit une réponse qui, en science au moins, s'apparente autant à la méconnaissance qu'à la peur de choisir, les deux étant liées.

### *10.3.3 Vers les universités*

**Anouchka** (homo-pop, peu dotée, 6 ; CPGE Cachan D1 *équilibrée* ; L3, M1 droit public, Paris I ; M2 Droit Public - Toulouse).

Après sa licence de droit à la Sorbonne, Anouchka nous avait demandé une lettre de recommandation pour un cursus universitaire aux États-Unis. Elle n'a pas été retenue, mais a trouvé *« une jolie alternative ».* Elle a quitté Paris pour Toulouse, où elle suit un Master 2 en Droit public qui lui permettra de passer un semestre au Costa Rica et d'obtenir un double diplôme de Droit public latino-américain. Tout cela reste relié à une aspiration rêvée, à l'époque, mais qu'elle n'a pas abandonné : *« Et après, je voudrais recandidater à Paris (Sorbonne de préférence) et refaire un master pour préparer les concours ».*

**Bastien (**homo-pop, peu dotée, 5 ; CPGE Cachan D1 *oversubscribed* nationale; Magistère de Droit des Activités économiques, Paris I).

Bastien a intégré le Magistère de Droit des Activités économiques à Paris I. En parallèle, il fait un Master 2 Recherche English and North American Business Law, à Paris I également, une formation intégralement dispensée en anglais. Tout cela lui laisse encore le temps de préparer le concours d'entrée à l'école des avocats de Paris. Son objectif n'est donc plus du tout de devenir directeur d'hôpital :

> *« Néanmoins, je ne suis pas certain de l'objectif que je souhaite me donner à moyen et long terme. Préparer le concours de la magistrature pourrait m'intéresser pour l'année prochaine, ou même une formation plus généraliste en Ressources Humaines pour obtenir une double compétence et briguer des postes de management au sein d'entreprises. Rien n'est moins*

*sur ! Je reste donc à l'écoute des opportunités car beaucoup de choses pourraient m'intéresser (y compris l'enseignement, j'ai d'ailleurs postulé à la prépa agreg' de l'ENS en économie et gestion ».*

**Goulven** (homo-sup, héritière, 0 ; CPGE PC *oversubscribed* régionale; Magistère Physique quantique – Paris XI).

Après sa licence licence de Physique fondamentale, il est parti une année à Manchester, dans le cadre du programme *Erasmus* : *« j'ai vécu la meilleure année de ma vie!! Rencontres magnifiques, découvertes, grosses réflexions sur ce que je voulais faire, etc, ... et j'ai décidé de repasser les concours des écoles d'ingés sur dossier ».* En attendant, il a entrepris une formation d'ingénierie du démantèlement des centrales et gestion de déchets nucléaires : *« Il y a énormément de boulot dans ces domaines dans l'industrie, donc je ne m'en tire pas trop mal au final! ».*

**Lucas** (hypogame, en ascension, 4.m ; CPGE Lettres *oversubscribed* nationale; Magistère Physique quantique – Paris XI).

Après ses deux années de CPGE littéraire, Lucas a fait une année de césure en Amérique Latine, tout en étant inscrit en troisième année de licence d'Histoire à distance avec Paris X. A son retour, il s'est inscrit dans une licence accélérée d'économie à la Paris I, mais n'y a fait que trois semaines : *« ça ne m'a pas plu du tout »*. Il s'est finalement inscrit en licence de turc, tout en étant comédien dans une troupe de théâtre. A la suite de quoi, il est reparti en Master 1 de Lettres modernes à Paris 3. Après avoir été serveur, puis surveillant dans un collège, il a obtenu un Emploi Avenir Professeur, ce qui l'engage dorénavant à passer le CAPES. Il finit son dernier mail sur ces mots : *« Pour certains je manque de stabilité. Pour ma part, je ne tiens pas à me précipiter.* [...] *Si je devais me projeter, je pense continuer le théâtre, faire de l'acrobatie, m'impliquer davantage le milieu associatif, notamment d'éducation populaire. Peut-être dans cette perspective, passer un diplôme de FLE. Et des amourettes pourraient me faire repartir en voyage bientôt. Voilà, je crois que le suspense est à son comble. Alors je m'arrête, mais en fait je n'en sais pas plus, l'avenir nous tiendra au courant ! ».*

**Moeata** (hypergame, en ascension, 4.m ; CPGE Lettres *oversubscribed* nationale ; Licence de philosophie - Nantes, Licence, Master Philosophie - Bordeaux).

Moeataa très vite décroché de la CPGE. Après des péripéties parisiennes qui mêlaient

déboires, travail salarié et vie de Bohême, elle revient à Nantes décidée à valider une licence de philosophie et ne pas abandonner son projet, devenir professeure agrégée de philosophie et enseigner dans des établissement en zone d'éducation prioritaire. Mais, les enseignements de Nantes ne la satisfont pas. Elle décide alors de partir à Bordeaux avec le même objectif :

> *« Mes projets restent un peu inchangés à ce jour, je pense tente l'agreg de philo, pour l'instant je suis en master 1. Je me lance dans la "recherche" et fais un mémoire sur Leibniz et le langage (l'hypothèse d'une langue universelle). Tout ça avance passablement bien, j'ai eu ma licence l'année dernière et rentre à nouveau dans le droit chemin. Je participe aussi à une émission hebdomadaire de radio qui vise à sensibiliser de nouveaux publics à la philo (handicapés, prisonniers etc.) qui a lieu à radio campus. J'aime toujours autant la philo et pense m'engager (une fois les concours acquis) dans un métier de prof de manière à pouvoir aussi dispenser des cours dans les hôpitaux ».*

**Nadia** (homo-sup, en ascension, 4 ; CPGE Cachan D1, équilibrée ; Licence, Master Paris I).

Après une CPGE Cachan D1 à Nantes, Nadia a intégré une licence de Droit et et a été admise en Master 1 en Droit public à Paris I. Elle entend à présent *« tenter le master 2 Prep'ENA de ENS Ulm-Paris 1, sur concours, et d'autres masters 2 pour me préparer aux concours de la fonction publique ».*

**Thibaut** (homo-pop, héritière, 0 ; CPGE Lettres BL *oversubscribed* régionale; Licence, Master Géorgraphie, Paris I).

Après sa CPGE, Thibaut a intégré une licence de géographie à Paris I. Il l'obtient avec une mention « Bien » : *« Je suis surtout très fier de me dire que j'ai fini 5ème de ma promo. 5ème à La Sorbonne ! Je ne sais pas si ça fera bien dans le CV, encore moins si ça me permettra d'avoir un "bon taff" ; mais pour moi, pour mes parents, c'est quand même une sacrée fierté ! ».* Il a commencé son année de Master par un semestre Salamanque (programme *Erasmus).* Il envisageait un second semestre en Bolivie, mais des difficultés personnelles l'ont obligé à rester en France. En parallèle de son mémoire sur les conflits au sein des aires protégées en Amérique du Sud, il prépare le concours de Sciences Po Lille pour y intégrer le Master « Conflits et développement ». Dans le cas d'un refus de son dossier à Lille, il prévoit de rester à Paris I pour un Master 2 « Développement des Pays du Sud » ou « Géopolitique ».

**Violaine** (homo-sup, en ascension, 4 ; CPGE PC, *undersubscribed* ; Licence STAPS - Nantes, Montpellier).

Après avoir fini valider sa licence STAPS "éducation et motricité" sur Nantes, Violaine a décidé de changer d'orientation, tout en restant dans la même filière : *« le stage réalisé, en tant qu'enseignant d'EPS, m'a permis de me rendre compte que je ne voulais pas aller dans cette voie »*. Elle a donc choisi de refaire une troisième année en changeant d'option : *« "Activités physiques adaptées". Ainsi, je mixe, l'éducation, le social et le sport. Cette formation n'existant pas à Nantes, je me suis orientée vers Montpellier »*. Elle ne sait pas si elle continuera en Master, préférant travailler avec le public, *« plutôt que de rester derrière un bureau pour créer des programmes de rééducation et de ré-entraînement »*. Elle nous redit, dans son dernier mail, être toujours aussi d'avoir fait le choix de quitter la CPGE dès la fin de la première année : « *Je suis très contente de ma réorientation en STAPS autant à Nantes qu'à Montpellier. Celles-ci m'ont permis de nombreuses ouvertures à l'internationale :10 mois d'Erasmus en Espagne, 1 mois de solidarité internationale au Burundi, et je pars au Rwanda cet été »*.

### *10.3.4 Abandon*

Nous ne déplorons qu'un seul « décrochage » dans notre échantillon. Benoît, Romain et Yvann ne nous ont plus jamais donné de nouvelles, après un ou deux entretiens, selon les cas.

**Marin** (homo-sup, en ascension, 4 ; CPGE PC, *undersubscribed* ; Licence STAPS - Nantes, Montpellier).

Marin a dû abandonner la CPGE. Il ne s'y sentait pas du tout bien. Adepte du « Heavy Metal », il était scolarisé dans un établissement catholique, faute d'avoir pu intégrer les CPGE publiques de la région. Il se dirige vers une licence d'histoire à l'université de Nantes. Pris dans les mouvements étudiants de 2010, il met de côté ses études pour se consacrer à la cause politique. Nous le perdons de vue à cette époque. Il nous envoie un mail un an plus tard :

> *« Je sais plus trop quand est ce qu'on s'était vu. Mais c'était dans les derniers mois, et je sais plus exactement où j'en étais à ce moment-là.*

*J'étais un peu paumé, je crois. Je le suis toujours, mais j'ai pris une direction. J'ai d'abord fait le choix d'arrêter mes études (temporairement, sans doute), de faire un break, même si dans la réalité, je suis en break depuis deux ans, là c'est officiel. J'ai donc décidé d'aller faire un petit tour à l'autre bout du monde... Et cette année, Australie pour moi! J'ai obtenu le fameux visa vacances-travail, d'une durée d'un an. Même si je peux y rester un an, je pars pour l'instant sur une base de six mois, car j'ai aussi très hâte de revenir à Nantes, où j'ai toute ma vie. C'est une expérience intéressante, enrichissante je pense, bien plus que de glander sur les marches de la fac ou dans les manifs Nantaises comme j'ai put le faire. Je vais découvrir un pays, une langue, une culture, et aussi avoir des opportunités de travail bien plus intéressantes et existantes qu'en France. La situation économique là bas est bien plus favorable qu'ici. 4% de taux de chômage, le service de l'immigration Australien a besoin de monde et en fait venir. Donc autant en profiter. Ça correspond pas franchement à ce que je voulais faire il y a deux ans. Je m'imaginais en route pour des études de journalisme, ou d'autres grandes écoles, mais pas aller voyager en mode débrouille en Australie. Mais, ça me correspond maintenant ».*

*****

La majorité de ceux qui ont poursuivi leurs études dans une filière universitaire, Magistères compris, sont majoritairement dans une perspective de projet par défaut. Ils ont tous espéré intégrer une grande école. Cependant, dans leur cas, la résonance avec le passé est plus forte. Ils s'appuient beaucoup plus sur leurs intérêts antérieurs pour élaborer un projet harmonieux (intérêt et avenir).

D'autres, moins nombreux, qui avaient le choix entre une école pas assez prestigieuse pour eux ou un Magistère, et ont intégré le second, se situent davantage dans une forme de rationalité limitée. Leur choix repose sur ce qui leur semble le plus stratégique, pour ne pas perdre l'objectif premier. Le détour par l'université, devient alors un « chemin périphérique » (Chanut et al., 2011). L'incertitude est alors plus grande, car les stratégies ne sont forcément gagnantes. C'est le cas de Goulven qui pensait avoir plus de chances d'intégrer une école en passant par le Magistère mais qui n'a finalement pas été retenu.

## Conclusion de la troisième partie

Pour conclure cette partie, nous empruntons, à l'anthropologue Hall (1992), la notion de « monochronie » consistant à ne faire qu'une chose à la fois. Il l'oppose à la « polychronie » consistant à faire plusieurs choses à la fois. Selon l'auteur, dans un système monochrone, « les structures temporelles sont arbitraires et imposées, elles nécessitent un apprentissage de la part des individus » (p. 22). Les cultures monochrones tendent par ailleurs à « attribuer un caractère sacré à l'organisation » (ibid.). Le rapprochement semble logique attendu que le temps occidental est construit sur système monochrone. Mais pour aller plus loin, nous admettrons qu'un temps monochrone est un temps retranché sur lui-même, intolérant aux autres temps s'ils ne lui sont pas soumis et fortement organisé. En d'autres termes, le temps monochrone agit comme un temps dominant au sein duquel chaque cadre temporel ne trouve une place que s'il répond à une fonction opérante pour l'objectif visé. A l'instar de l'organisation monochrone « utilisée comme système de classification qui crée de l'ordre dans la vie » (ibid. p. 23), le temps monochrone conduit à fragmenter le temps en un ensemble de séquences dont les cadres respectifs doivent s'imbriquer pour n'en former qu'un et finalement assurer les fondements de l'organisation. Dans notre cas, le milieu temporel des CPGE est ce temps monochrone, tourné vers la rigueur et la régularité. Il n'admet pas la simple juxtaposition qui limiterait le cadre à deux bornes, sorti desquelles ces règles n'existeraient plus. Il préfère l'imbrication totale qui n'admet d'autres cadres que s'ils lui sont soumis.

C'est le passage d'un milieu temporel à un autre qui rend difficile l'adaptation à ce temps monochrone. L'internat fait partie du temps monochrone autant spatialement que temporellement, le risque de disjonction y est donc très limité. Darmon (2013) parle de « vie clandestine » pour expliquer le détournement de certains temps de la vie préparatoire. Cela signifie bien que ces temps clandestins font tout de même partie d'un tout qui les régit. Un temps qui admet quelques fuites tant qu'elles sont contrôlées. Le discours institutionnel ne parle pas de total retranchement du cadre. Au contraire, tous les jeunes disent combien il est nécessaire de « s'aérer l'esprit ». Un conseil prodigué par

les proviseurs, les CPE les enseignants ou les anciens, qui a valeur de règle. Mais ce n'est pas une juxtaposition des cadres, c'est bien une imbrication puisque cette aération vise à plus d'efficience après. C'est une forme de gestion de l'effort sur plusieurs jours, semaines ou mois. C'est un marathon plus qu'un sprint. Au-delà du rythme que scandent les cours, le temps monochrone est un rappel permanent du lexique temporel : efficience de chaque temps social. Rien n'est jamais abandonné au temps doux. Tout est rentabilisé, même les temps physiologiques.

Au contraire de l'internat, les retours quotidiens au milieu temporel familial opèrent comme des ruptures incessantes qui rendent, pour les raisons inverses, plus difficile l'adaptation. Parce que le temps dans la famille est polychrone, et donc chronophage, il demande une grande autonomie temporelle. De ce fait, le cadre temporel n'est pas simplement une définition du temps, il en est aussi le garant. C'est ce qui explique que les week-ends et les vacances soient toujours les plus difficiles à organiser pour ceux qui ont décohabité.

En synthèse, nous pouvons dire du milieu temporel des CPGE qu'il est globalement monochrone et que la culture propre à chacune n'est en définitive qu'une variation du degré de monochronie. De la sorte, les CPGE les plus prestigieuses par ce qu'elles promettent sont celles qui ont le temps le plus monochrone et par extension les cadres temporels les plus rigoureux, alors que c’est l’inverse pour les CPGE les moins cotées.

Il ressort de ces éléments deux constats remarquables. Le premier élément est qu'il n'existe pas un seul niveau dans le processus d'acculturation temporelle mais deux niveaux distincts : celui qui vise à maîtriser le présent et son urgence artificielle et celui qui tente d'asservir l'avenir et son incertitude, les deux interagissant. Le premier permet le second, mais ce dernier définit le premier.

Le deuxième élément est la façon dont s'adaptent les étudiants en fonction de l'écart entre la culture temporelle de référence (CPGE) et celle d’appartenance (le temps socioculturel). Plus important est cet écart, plus complexe est le processus d'acculturation.

# Synthèse : pour une typologie des boursiers de CPGE

Ce dernier chapitre constitue en fait une première partie de la conclusion de cette thèse. Nous y présentons une synthèse des analyse sous forme d'une typologie. Nous avons, dans un chapitre précédent, distingué trois catégories de boursiers. A l'issue des deux derniers chapitres, il convient de les préciser en les confrontant aux nouveaux éléments extraits de l'enquête.

Nous avons donc comparé et regroupé les étudiants interrogés selon cinq variables : le temps socioculturel, le degré de familiarité avec l'enseignement supérieur, les choix d'orientation, le mode d'adaptation au temps de la CPGE et les représentations de l'avenir à leur entrée en CPGE (quatre premiers mois)

Pour le temps socioculturel, nous nous sommes référés à la typologie des familles (selon les critères d'homogamie ou d'hétérogamie et de catégorie professionnelle des parents) du chapitre 6. Le degré de familiarité avec l'enseignement supérieur s'appuie sur les catégories de Ferrand *et al.* (1999) utilisées dans le même chapitre. Les choix d'orientation prennent en considération les visées expressives et instrumentales depuis le secondaire jusqu'au choix de la CPGE. Les modes d'adaptation s'appuient sur l'expérience temporelle des étudiants qui s'échelonne de la maîtrise temporelle jusqu'à la submersion et à la privation de sommeil. Enfin, la représentation de l'avenir situe le niveau de précision de l'ambition et celui du prestige visé. Pour ces deux dernières variables, nous avons systématiquement observé les évolutions. Les éléments présentés ne sont que des tendances. En effet, le faible échantillon ne permet pas d'inférer un « effet établissement » selon le type de boursier, dont nous avons pourtant montré tout l'intérêt. Chaque catégorie définit *in fine* un processus d'acculturation.

## Les « hoggartiens »

La dénomination de boursier « hoggartien » est un clin d'œil à Richard Hoggart qui a si bien décrit l'entre-deux mondes. Cependant, il faut bien comprendre que le boursier contemporain n'a plus rien à voir avec celui d'hier. Le boursier d'Hoggart (1970) est un jeune homme des années 1950, une époque où la reproduction sociale était absolue ou presque, qui avait su répondre « consciencieusement et passivement aux exigences de l'école » (p. 354) lorsqu'il était élève. Il avait été dressé par l'institution à passer des examens et à se satisfaire des mentions et des notes, le distançant toujours plus de son groupe d'appartenance. Celui que nous évoquerons ici, bien différent, est un garçon ou une fille issu/e de la classe populaire ou de la fraction inférieure des classes moyennes, mais surtout un jeune qui ne s'abandonne pas totalement à l'école, dont il n'a pas fait le centre de ses préoccupations. L'allongement de l'âge scolaire l'a conduit, comme tous ses semblables, à penser la jeunesse comme un état transitoire avant l'âge adulte, entendu comme une double insertion sur le marché matrimonial et professionnel (Mauger, 2001).

Les boursiers « hoggartiens » sont surtout caractérisés par des ressources économiques limitées et un temps socioculturel très proche de l'ethos populaire. Les faibles ressources constituent d'ailleurs l'élément fondamental du niveau de la bourse. La plupart d'entre eux étaient déjà boursiers au lycée.

Majoritairement issus des familles homogames populaires, leur culture temporelle est comparable à celle des familles qui placent tous leurs espoirs dans la réussite scolaire de leurs enfants sans maîtriser les rouages du système scolaire au-delà du lycée. Cette culture temporelle intègre à la fois l'incertitude et la prévoyance (anticipation à court terme), l'un et l'autre marquant une difficulté à anticiper l'avenir, et est davantage construite sur la juxtaposition des cadres temporels que sur leur imbrication.

La fragmentation sociale du temps est fondée sur une séparation nette des cadres du travail et du temps libéré. Le premier est rigide et le second est labile par volonté de s'opposer au cadre du travail. Le temps libre des parents est plus souvent tourné vers la famille, mais leur niveau d'implication dans le temps éducatif parental est relativement mince par rapport aux autres boursiers.

Leurs pratiques d'enfance étaient des activités « loisirs », au sens de Perrot (1988). Pour

ceux qui ont eu une activité extérieure encadrée, elle était unique et a très rarement été poursuivie jusqu'à l'adolescence. On observe aussi pour ceux-là une forte propension au zapping dans les activités encadrées. Bien que les laissant très souvent autonomes dans la gestion de leur temps semi-scolaire, leurs parents ont porté une attention particulière aux devoirs et aux notes jusqu'au collège. Cette attention pouvait prendre des formes différentes, mais l'objet était toujours de valoriser la valeur du travail.

Sans être excellents, ce sont tous de bons élèves qui travaillent ce qu'il faut mais sans jamais trop en faire. Ils ont toujours accepté les règles du jeu scolaire et s'y sont conformés sans obligation. Le temps semi-scolaire n'a jamais été leur priorité, ils se contentent de faire leur métier d'élève, plus enclins à procrastiner qu'à planifier. Pour eux, le cheminement jusqu'au lycée a été un chemin sans embûche qu'ils ont suivi au gré de leurs résultats et des opportunités que leur offrait leur établissement. Les parents, même s'ils n'étaient pas beaucoup impliqués, ont veillé à leur offrir les meilleures conditions de travail. Lorsqu'ils ont dû faire un choix, la visée était toujours plus expressive qu'instrumentale. Ces boursiers ne sont pas des stratèges, ils ont juste un but, faire des études supérieures. Mais ils n'en connaissent pas grand-chose et se fient volontiers à ce qu'on leur en dit. Les pairs, les enseignants et les conseillers d'orientation sont leurs principaux informateurs.

D'une famille « peu dotée », ils tardent à trouver leur orientation dans l'enseignement supérieur mais ils sont convaincus de vouloir poursuivre aussi loin que possible. Le désir de mobilité sociale est très important chez eux dans la mesure où ils se refusent à épouser le destin scolaire auquel leur condition sociale les préparait. On perçoit souvent une forme de revanche sociale ou de dédain vis-à-vis de sa classe sociale. Alors que l'institution scolaire pourrait tenir un rôle capital dans leur orientation scolaire post baccalauréat, les boursiers « hoggartiens » sont souvent scolarisés dans des établissements où l'orientation est un « libre-service », voire parfois un « service minimum », et où la « divination professorale » en est l'un des principaux atouts. Quelques-uns ont néanmoins eu la chance d'être repérés par un dispositif de type des « cordées de la réussite [64]» qui sélectionne des lycéens selon des critères propres à

64 Les cordées de la réussite, dispositif lancé en 2008 à l'échelle nationale, ont pour objectif de lutter contre les inégalités sociales et d'accroître les chances de réussites de jeunes motivés, issus de milieux modestes. Il existe 5 cordées de la réussite dans l'académie de Nantes ; chacune fonctionne selon une organisation et des principes qui lui sont propres, mais toutes sont composées d'une tête de cordée portée par un établissement d'enseignement supérieur et de lycées et/ou collèges, d'un territoire de

chaque « cordée ».

Lorsqu'ils apprennent l'existence des CPGE, ils sont souvent très motivés par l'avenir ouvert qu'elles proposent. Cependant, la faiblesse de leur capital informationnel ne leur permet pas de penser l'ouverture comme une stratégie d'accès à un ensemble d'écoles, y compris dans les filières aux débouchés limités (Cachan Droit, Lettres). L'ouverture est davantage référée à un acte de prévoyance censé les prémunir face au chômage et leur éviter le mauvais choix, faisant courir le risque d'une spécialisation trop précoce.

Ceux qui ne sont pas intégrés à un dispositif doivent effectuer leurs propres recherches pour choisir l'établissement, la voie et la filière qu'ils intégreront. Ils épluchent les sites Internet, parcourent les forums et vont aux portes ouvertes des établissements locaux. Au moment de l'inscription sur l'application dite Post Bac, leurs vœux témoignent d'une forte propension à la migration intra-académique tout au plus. Le niveau de migration est effectivement très faible et plus souvent lié à la spécificité de la CPGE ou à la proximité inter-académique, pour ceux qui habitent près des CPGE d'autres régions (par exemple Rennes pour les Mayennais). Ils justifient leur choix par des visées expressives. Beaucoup disent vouloir éviter les CPGE trop élitistes dans lesquelles la compétition fait rage et leur fait surtout peur.

Lorsqu'ils arrivent en CPGE, leurs aspirations effectives sont plutôt modérées, comme s'ils avaient déjà intégré le nivelage des ambitions par les notes. Ce qui ne les empêche pas de nourrir des aspirations « rêvées » inhérentes à leur filière. Ceux qui ont été accompagnés dans le cadre d'un dispositif ont une vision d'ensemble et la CPGE est pour eux une étape du parcours qu'ils ont pu élaborer grâce à l'accompagnement dont ils ont bénéficié. Pour les autres, c'est aussi une étape, mais elle demeure suspendue dans le temps. Beaucoup ne voient pas ce qu'elle dessine, si ce n'est un avenir ouvert plein de promesses.

Pendant les premiers mois, ils découvrent la vie préparatoire et sont très contents d'être là où ils sont, en opposition aux CPGE telles qui se les représentent ailleurs : concurrentielles, libérales et écrasantes. Ils intègrent le milieu temporel tout en conservant des liens forts avec le leur. L'internat est alors un espace propice et même un élément fondamental de l'acculturation temporelle. Intégré au milieu temporel, il en est

---

proximité, au sein desquels la cordées de déploie. Le principe fondateur d'une cordée est celui de l'engagement pour la réussite et l'échange entre pairs.

le garant. Pour ceux qui ne sont pas internes, les perpétuels allers et retours entre des milieux temporels distincts rendent complexe toute forme d'adaptation. En effet, en même temps qu'ils doivent apprendre à maîtriser le temps institutionnel, ils doivent chaque jour faire preuve d'une grande rigueur temporelle. La décohabitation est une expérience riche de libertés que la ville ne fait que susciter, mais qui concurrence le cadre temporel de la CPGE. Pour certains, c'est nouvelle indépendance s'avère chronophage tant elle implique de temps domestique.

Leurs méthodes de travail, héritées du secondaire, doivent très vite être entièrement reconfigurées. Ils parviennent plus ou moins vite à se faire à l'urgence, sans jamais vraiment la maîtriser. Les cadres temporels sont très rarement imbriqués (temps monochrone). Pour répondre aux exigences de travail, ils n'hésitent pas à perturber leur rythme nycthémère en prenant sur leur temps de sommeil des heures de travail supplémentaires. Après avoir été des « bosseurs », certains deviennent des « forçats ». Ils ne parviennent à rattraper leur retard qu'au moment des vacances. Au cours de leurs deux années, leur capital informationnel s'enrichit mais leurs ambitions sont plafonnées à un niveau maximum, qui dépend de la filière, de la voie et de l'établissement. Leur acculturation est construite sur une dualité culturelle, une tension quotidienne entre les deux cultures temporelles, la leur et celle de la CPGE. Ils se conforment à celle du groupe de référence lorsqu'ils sont dans le milieu temporel qui lui est inhérent. Ils ont par exemple beaucoup de mal à se convaincre de travailler lors des week-ends et des vacances, lorsqu'ils sont plongés dans leur culture temporelle d'appartenance. Cette tension est d'autant plus pénible que l'écart entre les deux cultures est important et que les conditions matérielles induisent des contacts discontinus. A l'inverse, elle l'est moins quand l'écart est réduit et que les contacts sont continus (internat).

A l'issue de la CPGE, ils ne briguent pas les places les plus prestigieuses. Ils tentent les grands concours mais savent avant d'y aller qu'ils ne les réussiront pas. Ils espèrent un heureux hasard sans trop sembler y croire. L'épreuve est déjà un symbole remarquable et leurs résultats, qu'ils ne considèrent « pas si mal », leur suffisent à gagner en confiance. Ils intègrent plus souvent les écoles par défaut, en fonction de leur place dans la banque d'épreuves (éco et sciences) ou les universités (Lettres, Cachan Droit) avec une inclination pour les plus prestigieuses. La grande transformation survient après la CPGE, au moment où les études se précisent. Leurs choix sont plus assurés et leur niveau de planification, même s'il reste relatif, leur donne un profond sentiment de

sécurité.

Finalement, leur acculturation temporelle les fait passer de la soumission au temps à sa maîtrise et du « prévoyant » à l'« étapiste ». D'une visée à court terme inscrite dans un cycle annuel sans planification et dont l'objet est de se prémunir face à l'incertitude, ils passent à un plan de vie relatif qu'ils envisagent avec confiance et dans lequel la conquête est progressive (mobilité intragénérationnelle, construction par étapes).

Pour finir, nous souhaitons souligner que les dispositifs comme la CPES de Condillac, au sein de laquelle ils peuvent prendre le temps de s'informer et d'élaborer sereinement un ou des parcours, constituent un atout incomparable pour la carrière des « hoggartiens » dans l'enseignement supérieur et un point de rupture dans le processus de construction de leur rapport au temps.

## Les « héritiers du transfuge »

Les « héritiers du transfuge » sont bien entendu une double allusion aux travaux de Pierre Bourdieu, et Jean-Claude Passeron (1964) ainsi que de Jean-Pierre Terrail (1985) et de Bernard Lahire (1998). Nous souhaitons par-là évoquer l'héritage de la mobilité sociale intergénérationnelle ascendante et ce qu'elle suggère de connaissances acquises familialement et socialement. Issus de familles homogames supérieures (parents titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, dont au moins un de niveau II minimum), leur socialisation temporelle est méthodique et emprunte à l'ethos de classe son niveau d'abstraction et sa maîtrise du temps. Ils ont appris à ne pas se soumettre à la pression temporelle.

Leur bourse se situe majoritairement dans les premiers échelons et est essentiellement liée à une situation familiale spécifique. Aucun n'évoque de réelles difficultés financières et d'ailleurs très peu travaillent l'été. Lorsque c'est le cas, il s'agit d'une forme de pédagogisation du job d'été. L'exemple le plus probant est l'animation auprès des enfants. Outre le coût du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs (BAFA) qui donne une perspective fortement instrumentale du travail, pour l'obtention duquel il faut payer, l'expérience est avant tout une forme de rite de passage, artificiellement construit, qui conduit en douceur l'enfant vers l'âge adulte (Masy, 2006).

Leurs loisirs durant l'enfance étaient multiples (art et sport) et fréquemment encadrés. Les parents ont été et restent très impliqués dans le temps éducatif, disponibles pour leurs enfants et disposés à faire du temps libre un temps investi d'objectifs éducatifs. Les loisirs ont le plus souvent été des activités « investissement ». Les « héritiers du transfuge » sont ceux des boursiers qui ont le plus grand panel de loisirs, lesquels sont souvent des activités « investissement », tels que les voyages.

Tous très bons élèves, ils ont totalement incorporé le travail comme « seconde nature » sans pour autant investir tout leur temps dans le travail scolaire. Le temps scolaire ne domine pas le temps parental éducatif, assez riche pour satisfaire leur curiosité intellectuelle, et assez structuré pour intégrer tous les temps sociaux. La maîtrise de l'école qu'ont les parents leur permet une gestion stratégique et fortement planifiée de la trajectoire scolaire des enfants. Les options qui classent répondent à un choix rationnel plus qu'à un simple intérêt intellectuel. Les établissements sont choisis selon le niveau des enseignants ou le public accueilli. L'instrumentalisme tient une part considérable dans tous ces choix, d'autant plus au moment de l'orientation post-baccalauréat.

Très bien renseignés sur les filières de l'enseignement supérieur, auxquels leurs parents ont déjà accédé, la CPGE devient, pour les « héritiers du transfuge », une évidence. En effet, ce n'est pas uniquement parce qu'ils sont bons élèves qu'ils s'orientent en CPGE, c'est pour ce qu'elle leur permet : conserver la qualité d'un enseignement secondarisé et sélectif, afin de se distinguer des étudiants de l'université de masse, tout en ne prenant pas de risques (la médecine est jugée risquée). S'ils disent déterminer leur choix définitif parfois un peu tard, celui-ci est toujours très précis. Ce n'est plus simplement un but. C'est une décision qui intègre l'ensemble des données récoltées, au demeurant toujours très précises. Ils ne font pas que « surfer » sur Internet, ils observent les taux d'intégration par voie, par établissement, selon l'objectif qu'ils se fixent. Les choix se font de concert avec les parents et intègrent autant l'instrumentalisme et l'intérêt intellectuel que les visées expressives dont ils savent qu'elles seront encore plus importantes dans les deux années à venir qu'elles l'ont été auparavant. L'ultime décision, après qu'ils ont été sélectionnés, est donc prise à partir de l'articulation très fine des capacités scolaires, psychologiques et sociales, des ambitions, objectifs ou projets et de ce qu'implique la CPGE (hébergement, éloignement, pression et concurrence). On peut en cela dire que leur choix repose sur une aspiration effective. Ce n'est pas nécessairement le prestige qui est recherché mais la sécurité et le bien-être. Cependant,

il n'est pas envisageable d'intégrer un établissement *undersubscribed*, à moins que cela ne fasse partie de la stratégie qui place le but derrière le bien-être tout en assurant la sécurité de l'avenir (intégration au bout d'un an).

Si, à leur arrivée en première année, les objectifs peuvent être très différents selon l'établissement, la filière ou la voie, l'élément constant est un seuil minimum sous lequel les ambitions ne passeront pas. L'université est difficilement envisageable, si ce n'est dans ses filières sélectives (Magistères). Certains arrivent avec un projet précis ou juste un objectif d'école généraliste, d'autres ont un projet qu'ils adaptent très rapidement, faute de résultats suffisants. Dans le cas de l'objectif d'une école généraliste, seul le niveau de prestige de l'école envisagé baisse. Ils peuvent dans un premier temps aspirer aux grandes Mines et se contenter en définitive d'une école moins prestigieuse mais généraliste.

L'adaptation à la vie préparatoire n'est pas un problème pour eux. Ils ont été préparés en amont à ce qui les attendait (compétition, pression, rigueur et régularité). Une forme de protection psychologique assurée par les parents ou des connaissances. Les conseils sont avant tout préventifs et s'inscrivent dans les pratiques de santé du même nom dont nous avons déjà dit qu'elles concernaient davantage les milieux plus favorisés. Aucun d'entre eux n'indique avoir eu recours à la privation de sommeil pendant ces deux années. Bien au contraire, ils en font un capital, toujours au service du travail. Ils connaissent bien leur corps et savent pertinemment qu'en poussant les limites, ils entament leur endurance. Ils doivent donc doser l'effort pour ne pas se compromettre.

Leur adaptation passe d'abord par une grande discipline temporelle, y compris pour ceux qui ne sont pas internes. Ils se fixent dès le départ un cadre temporel de travail personnel dense, rigide et régulier qui rappelle celui de la CPGE. Puis, très vite, ils parviennent à une imbrication quasi systématique de tous les cadres, formant ainsi un milieu temporel structuré et structurant : un temps monochrone. Leurs dispositions scolaires antérieures les y aident énormément, même si elles ne suffisent pas. Effectivement, ils doivent pour la première fois faire face à un temps semi-scolaire qui ne s'arrête pas, tant le volume de travail est important. Ils sont donc contraints d'en construire seuls les bornes temporelles. C'est là tout l'enjeu de la discipline temporelle que de parvenir à fixer un cadre adapté. Les bornes forment des séquences plus ou moins longues, dont les cadres temporels peuvent être distincts mais constituent une fragmentation sociale efficiente du temps. C'est à partir de cette fragmentation qu'ils

construisent une ritualisation hebdomadaire qui dépasse l'emploi du temps, une forme de maximalisation des temps sociaux qui pousse à toujours plus d'efficience. La semaine est minutée, chaque temps social se voit attribuer une fonction spécifique qui doit toujours être rentable pour le travail. Les périodes de vacances sont soumises à la même rigueur, avec l'introdution de nouveaux temps sociaux comme la sociabilité et les pratiques sportives ou musicales. Plus l'établissement intégré est prestigieux, plus la fragmentation est nécessaire. D'abord, parce que le volume de travail y est encore plus important et la concurrence au sein de la classe plus forte. Mais aussi parce que les aspirations sont plus ambitieuses. Comme nous l'avons souligné plus haut, l'avenir oriente le présent, de sorte que, si les ambitions sont élevées, la rigueur doit l'être tout autant pour qui veut s'assurer une place parmi l'élite.

Quel que soit le niveau atteint à l'issue de la CPGE, les « héritiers du transfuge », n'ont toujours pas de seuil limite supérieur mais un seuil minimum. Au moment des concours, quand ils n'ont pas le niveau suffisant, ils se laissent aller aux aspirations « rêvées ». Ils tenteront dans tous les cas les concours prestigieux, « parce qu'on sait jamais ». Ils s'imaginent un instant intégrer une école très prestigieuse en comptant, à l'instar des « hoggartiens » sur le hasard. Ceux qui en ont le niveau cherchent à tout prix à éviter de douter. Il leur faut disposer de toutes leurs capacités et le doute les affaiblirait. Leur stratégie est assez élaborée pour ne pas perdre l'objectif de départ, même s'ils échouent au concours. Les chemins « périphériques » constituent la meilleure issue de secours. La stratégie a généralement été anticipée très tôt et lorsqu'elle subit des transformations, c'est à partir de nouvelles informations qui rendent le projet plus certain mais n'en réoriente pas l'objectif. Mieux vaut un magistère qui permet de repartir en école d'ingénieur généraliste qu'une école spécialisée de la banque d'épreuves « e3a ».

Les « héritiers du transfuge » éprouvent une grande sérénité face à l'avenir. Elle n'est pas nouvelle, elle s'inscrit dans une culture temporelle appuyée sur des ressources familiales qui les prémunissent du danger. Nous l'avons dit en introduction, ce n'est pas uniquement la certitude d'avoir un emploi, c'est aussi celle d'en avoir un qui cumule responsabilités, salaire et épanouissement. Pour eux, le pire scénario serait de ne pas atteindre le niveau escompté à la sortie des études. Dans ce cas, ils se réfugient derrière la mobilité sociale ascendante intragénérationnelle.

Pour les « héritiers du transfuge », le processus d'acculturation n'a donc pour ainsi dire pas lieu dans la mesure où leur culture temporelle n'est jamais très éloignée de la culture

dominante. Ils apprennent, à utiliser le temps différemment qu'il ne l'avait fait jusqu'à présent, à augmenter leur capacité de travail et consolident leurs représentations de l'avenir en affinant leur stratégie

## Les « ascensionnistes »

La dénomination d'« ascensionniste » fait référence à la mobilité sociale ascendante des parents. Les « ascensionnistes » se distinguent des autres boursiers par l'hétérogamie parentale. En effet, les couples parentaux sont majoritairement constitués d'un ouvrier ou employé et d'un cadre moyen ou plus rarement supérieur. Un seul des parents est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Bac+2 en général). La plupart du temps, les ressources économiques familiales permettent d'obtenir une bourse dans les échelons intermédiaires. Cette catégorie correspond grossièrement à l'« appel d'air » qu'ont constitué les différents rehaussements de plafonds de revenus octroyant le droit à une bourse, en direction de la frange supérieure des classes moyennes.

L'hétérogamie parentale rend difficile la définition d'un ethos de classe. Le temps parental éducatif rend compte de cette double identité temporelle. Les « ascensionnistes » sont littéralement entre les deux autres catégories de boursiers et empruntent des traits culturels à chacune. Les parents, sans être tous très impliqués dans le temps éducatif, en ce sens qu'il n'y a pas nécessairement de pédagogisation des loisirs, portent une attention considérable à la carrière scolaire de leurs enfants. On constate néanmoins deux sous-catégories qui correspondent au niveau d'implication dans le temps parental éducatif. Dans la première sous-catégorie, à l'instar des « héritiers du transfuge », les parents sont très impliqués dans tous les temps sociaux de leurs enfants. Les activités extra-scolaires sont encadrées et s'inscrivent dans un projet éducatif à fort « investissement », à l'exemple de la lecture qui devient très vite une activité ludique autonome.

La seconde sous-catégorie se distingue par son niveau d'implication qui concerne plus le temps scolaire que les autres temps sociaux. Les activités extra-scolaires sont plus orientées vers le « loisir-détente », elles ne visent pas un investissement du temps extra-scolaire. On retrouve la même distinction des cadres temporels que chez les

« hoggartiens ». Cela témoigne d'une moindre facilité à imbriquer les cadres pour cette partie des ascensionnistes.

Le temps semi-scolaire est, dans les deux cas, suivi et accompagné jusqu'au collège. On retrouve ici les familles qui calquent leur organisation sur le temps scolaire. Les enfants apprennent leur métier d'élève aussi bien à l'école qu'à la maison. Le désir qu'ont les parents de contrôler la scolarité oriente leur culture temporelle vers l'école. Elle l'imite pour mieux la maîtriser. L'emploi du temps des « ascensionnistes » répond à la fragmentation sociale du temps. Les temps sociaux se succèdent à un rythme soutenu. Le temps est une durée allouée à une activité qui répond le plus souvent à un but. Leur socialisation temporelle est une façon de « performer » le temps semi-scolaire. Le travail scolaire est souvent mentionné comme une nécessité qui trouve son ancrage dans la forte adhésion aux principes méritocratiques. Pour les « ascensionnistes », le résultat correspond au travail : « A travail égal, note égale, tel est le support légitime, le dogme du travail scolaire » (Barrère, 1997, p.204).

Leur connaissance du système scolaire favorise une meilleure orientation des enfants. Tout comme les « héritiers du transfuge », ils cherchent la meilleure trajectoire scolaire. L'instrumentalisme y est donc important, mais ils ne peuvent pas réellement considérer la scolarité comme un plan complet, attendu que leur capital informationnel se limite à une connaissance assez globale des filières du supérieur et de leurs débouchés. La CPGE est donc une orientation qui permet de donner à leurs perspectives d'avenir plus de sécurité. S'il est parfois question de prestige dans leurs choix, ils restent moins bien renseignés que les « héritiers du transfuge ». Au contraire des « hoggartiens », ils n'hésitent lors des portes ouvertes pas se déplacer dans toute la France. Ils se déplacent en famille dans les établissements. ce qui indique un fort niveau d'investissement parental dans la scolarité et dans l'orientation.

Jamais certains d'intégrer la CPGE visée, ils multiplient le nombre de dossiers dans les établissements et assurent parfois leurs arrières en candidatant dans un ou deux IUT locaux. Leurs choix sont cependant plus tactiques que stratégiques car pèse davantage sur eux le poids du déterminisme et des nécessités. C'est pourquoi ils intègrent une dimension économique mêlée d'une recherche de l'efficacité temporelle. L'internat devient alors une condition nécessaire qui conjugue l'avantage de coûter moins cher qu'une location et l'assurance des meilleures conditions de travail. Le prestige est souvent limité à l'intégration d'une CPGE, de sorte que, si les notes ne sont pas du

niveau requis par l'établissement visé, les "ascensionnistes" se retranchent sur le mieux coté de ceux dans lesquels ils ont été sélectionnés. Ils s'orientent à partir de leurs notes à compter de ce moment-là. Il n' y a pas de projet construit, un objectif tout au plus, qui dans le cas des filières économiques peut se révéler suffisant. Leurs aspirations sont, de tous les boursiers, celles qui fluctuent le plus. Elles augmentent en fonction du prestige de l'établissement et de ce qu'il permet, passant très souvent d'aspirations « effectives » à court terme aux aspirations « rêvées » à plus long terme. Les « ascensionnistes » sont d'autant plus sensibles à cet effet « établissement » que leur connaissance des grandes écoles se limite aux plus prestigieuses.

Leur adaptation est moins difficile que pour les « hoggartiens » parce que, depuis toujours, ils suivent à la lettre ce que les enseignants leur disent de faire. Ils ont appris à s'y conformer. Cependant, la compétence ne fait pas l'*habitu*s. Bien qu'ils aient été soumis à une forme méthodique de socialisation dévolue à l'*éthos* scolaire, leurs compétences ne suffisent plus une fois qu'ils arrivent en CPGE. Le volume et le rythme de travail rendent l'anticipation plus difficile et le retard très fréquent. La discipline et l'autonomie temporelles sont de nouvelles formes de travail qu'ils ne connaissaient pas jusqu'à présent. Ils parviennent néanmoins à ne pas se laisser submerger par l'urgence, sans jamais parvenir à maîtriser totalement le temps. Ils ne cèdent pas non plus à l'envahissement de leur temps de sommeil en se fixant une heure limite de couché. Ils appliquent les règles élémentaires de la CPGE (rigueur, régularité). Les "ascensionnistes" sont les plus ascétiques de tous. Tandis que les « hoggartiens » en passent par le corps pour compenser le manque de maîtrise temporelle, les «ascensionnistes » usent d'un ascétisme très prononcé dans lequel le retranchement des cadres temporels leur permet de ne pas dévier du temps monochrone des CPGE. Ceux qui en dévient, volontairement ou involontairement, révisent leurs ambitions, leur projet et parfois leur orientation.

À l'issue de la CPGE, on observe deux profils, les « hédonistes » et les « continuistes », qui définissent deux manières d'être étudiant. Les premiers renoncent au prestige et préfèrent jouir du moment que leur offre leur jeunesse. Après avoir concédé entièrement une ou deux années au travail scolaire, ils voient à présent une vie « ailleurs ». Ils intègrent les universités, ce qui leur permet de ne pas s'abandonner au travail et de vivre leur jeunesse comme un épanouissement. Ils sont en ce sens assez proches des jeunes Danois qui cheminent vers l'épanouissement personnel (Van de Velde, 2008), mais ils

conservent l'empreinte française de la pression sociale des études. Lorsqu'ils partent en voyage, ils s'inscrivent à l'université par correspondance, ou bien, ils s'inscrivent à l'université pour partir en voyage avec le programme *Erasmus*. Ils ne perdent jamais de vue l'objectif de l'insertion professionnelle mais cherchent à en reculer l'échéance. Ils ne sont pas inquiets à ce sujet. Leur niveau d'aspiration modéré assorti d'un bon niveau scolaire, renforcé par la CPGE, leur permet de trouver au sein de l'université l'opportunité d'obtenir de bons résultats et de « se trouver » en tant que personne. Les continuistes, qui constituent le second profil, continuent sur leur lancée, ils intègrent une grande école généraliste, la plus haute de celles où ils ont été admis, laquelle les mène inéluctablement vers un métier. La planification suit alors le *continuum* que propose l'école, stages et options finissant de construire l'insertion professionnelle qui n'est plus loin puisqu'ils n'envisagent pas de continuer au-delà de bac +5

L'acculturation des « ascensionnistes » est remarquable d'anticipation. En effet, très tôt dans leur carrière scolaire, ils empruntent les traits culturels des classes supérieures comme pour se rapprocher du groupe dont ils ont fait leur référence. Leur processus d'acculturation temporelle en CPGE est en définitive une réinterprétation de la culture temporelle dominante au sein de leur établissement. Mais la « disjonction » temporelle, c'est-à-dire l'imitation de certains traits temporels du groupe de référence, montre ses limites. Le meilleur exemple en est l'ascétisme. Ne parvenant pas réellement à maîtriser le temps, ils se construisent un cadre qui n'admet rien d'autre que le travail scolaire. Ils poussent à l'extrême le retranchement des cadres au point de « craquer » à certains moments.

La grande transformation de leur rapport au temps tient à leurs nouvelles capacités à imbriquer des projets pour former un plan de vie répondant à leurs attentes du moment, lesquelles sont, si besoin, réorientées, ajustés sans difficulté, à chaque étape cruciale. Ils passent de la prévention, où les décisions se rapportent au danger de l'avenir, à un sentiment de maîtrise de leur vie parce qu'ils sont assurés d'obtenir au bout une insertion professionnelle de bon niveau, ce qui leur octroie le droit de s'épanouir en dehors de l'obligation scolaire, tout en lui restant attaché.

*****

Nous avons vu que l'acculturation comportait deux niveaux, l'adaptation au présent et la mobilité des représentations de l'avenir. Dans les deux cas, le capital informationnel

joue un rôle fondamental.

L'adaptation au temps présent est d'autant plus aisée que l'écart entre les deux cultures (groupe d'appartenance – groupe de référence) est limité. Mais cet écart entre cultures temporelles est fonction du seuil de risque acceptable, c'est-à-dire de la probabilité d'échec qu'une moindre maîtrise du temps rend souvent tangible en CPGE comme à l'université. L'adaptation devient alors une modération anticipée des ambitions s'ajoutant aux freins socioculturels qui construisent les choix d'orientation post-baccalauréat. C'est même une des raisons affichées quand il s'agit de justifier du choix de l'établissement. C'est-à-dire que, ceux qui ont une grande familiarité avec l'enseignement supérieur maîtrise du temps, sont aussi ceux qui sont capables d'anticiper leur aptitude à se plier à une culture temporelle. À l'inverse, ceux qui en ont moins se réfèrent à leurs notes pour s'orienter et préfèrent de ne pas choisir parce que le choix leur semble être un risque.

Concernant la mobilité des représentations de l'avenir, nous avons vu que le degré de précision n'était pas nécessairement lié à l'origine sociale. Il est tout à fait possible d'élaborer des projets précis avec un faible capital culturel si l'aspiration est effective et vise un horizon à court ou moyen terme. Mais c'est bien l'origine sociale qui influence le niveau de planification et qui rend possible une élaboration à long terme. Le « possibiliste » qui planifie son parcours scolaire selon une organisation détaillée des étapes, est peut-être très rares chez les lycéens, néanmoins il existe. Il amène d'ailleurs à penser que le projet permet d'orienter l'action présente. C'est pourtant plus souvent le contraire qui se produit. Ce sont en général les résultats, donc ce qui est « passé », qui définissent le projet. On pousse en quelques sortes tous les élèves à être des acteurs rationnels qui doivent élaborer un parcours en fonction du passé, réifié dans leur dossier scolaire, et non pas selon le futur désiré. Il leur est en outre demandé que le projet corresponde à une aspiration effective, qui sera *de facto* basée sur la représentation qu'il se fait de son avenir probable dont on sait qu'il correspond à une intériorisation des probabilités d'occuper telle place dans la société.

C'est l'un des grands paradoxes de l'utilisation du projet que d'obliger les jeunes à se projeter par défaut, au moment où il est déjà trop tard pour orienter son action. C'est-à-dire devoir imaginer une orientation en fonction de ce qu'il est possible faire à partir des résultats obtenus, alors même qu'il n'est plus possible d'orienter son action.

Nous avons enfin observé que si le renforcement du sentiment de sécurité face à l'avenir est fortement corrélé au niveau d'études atteint et que le degré de précision de la planification tient au rattachement de la filière à un avenir professionnel, le degré de mobilité des aspirations est, quant à lui, davantage lié à l'établissement *(oversubscribed versus undersubscribed)*.

Le temps socioculturel constitue bien une condition de l'adaptation dans l'enseignement supérieur, forge les représentations de l'avenir et par là même, influence la construction du rapport au temps.

Bien que cette typologie réponde aux exigences d'exhaustivité et d'exclusivité des types, la faiblesse de l'échantillon, qui compte neuf « hoggartiens », dix « ascensionnistes » et sept « héritiers du transfuge », ne permet pas de considérer avec précision la véritable portée de l'effet « établissement » dans le processus d'acculturation. Il conviendrait donc de mesurer la valeur heuristique de ces types sur une population plus large au sein de la filière, pour la conforter et y agréger l'effet « établissement ».

# Conclusion générale

Cette thèse, parce qu'elle est inscrite dans un ensemble de temporalités mêlées les unes aux autres (CPGE, thèse, temps privé) souffre de certaines limites. La première est certainement la faiblesse de l'échantillon compte-tenu du taux d'attrition envisageable sur une enquête longitudinale. Toutefois, suivre une cohorte plus importante aurait demandé des moyens conséquents dont nous ne disposions pas. Une troisième phase, quantitative, aurait certainement permis de renforcer les éléments de la typologie. Nous pouvons aussi regretter de ne pas avoir suffisamment récolté d'éléments concernant l'éthos de classe. En nous fiant aux souvenirs des étudiants, nous nous sommes heurtés à la limite de la mémoire mais surtout à la vision souvent simpliste que les jeunes ont de leur enfance quand ils veulent s'en distinguer. Un entretien avec les parents, au moins la mère, aurait certainement apporté des éléments plus précis et donc plus facilement objectivables. Enfin, nous n'avons certainement pas assez exploré l'influence du groupe de pairs dans l'utilisation du temps et dans les représentations de l'avenir. Deux points justifient ce manque. Tout d'abord, le fait qu'au moment où nous les interrogions, les étudiants avaient mis leur groupe d'amis originels de côté au profit du groupe de pairs de la CPGE, lequel est, comme nous l'avons vu une composante de la culture temporelle de la CPGE. Ensuite, notre corpus ne révèle que peu d'éléments significatifs à ce sujet. Nous y avons toutefois systématiquement fait référence lorsque le discours le permettait.

Malgré ces manques, nous avons pu montrer qu'il existe de fortes disparités temporelles au sein d'une même filière. Tout d'abord, nous avons différencié les niveaux temporels dans chacune des trois filières (sciences, économie et lettres). Les CPGE ont en commun un même milieu temporel, que constituent des méthodes identiques (secondarisation, colles, DM, DS, cadre temporel dense et rigide, volume de travail), mais elles ne peuvent pas, pour autant, être considérées comme une culture temporelle unique pour deux raisons. D'abord parce que chaque filière est une « matrice temporelle » à part entière, imprimée par le séquençage des devoirs et des leçons. Ensuite, chaque CPGE a sa propre culture temporelle parce qu'elle est définie par la

place qu'occupe l'établissement sur le « marché scolaire » et dont dépendent en grande partie la population et les enjeux liés au classement. Les lignes de clivage, présentées dans le chapitre 3, restent éclairantes pour comprendre les grandes distinctions entre les filières de l'enseignement supérieur, mais elles ne suffisent pas à définir précisément les « manières » d'étudier qui dépendent à la fois de cette culture et de celle de l'étudiant.

Nous avons par ailleurs mis en évidence le processus d'acculturation temporelle propre aux CPGE dont les effets varient à la fois selon la nature des contacts entre les individus ou groupe d'individus, et l'écart entre la culture temporelle d'appartenance et celle du groupe de référence. Ce que nous avons appelé la nature, par emprunt aux anthropologues, désigne l'ampleur de ces contacts. La continuité prolongée des contacts est, dans le cas présent, la nature la plus fréquente, mais elle peut être prolongée et discontinue quand l'étudiant alterne différents milieux temporels (maison, CPGE). Dans cette perspective, les internats en CPGE constituent une condition *sine qua non* de la réussite des élèves les plus défavorisés.

La taille de chacun des groupes (appartenance *versus* référence) et leur inégalité de taille, pèsent aussi sur les conditions de l'acculturation. Dans une classe où il existe un groupe dominant culturellement fort, l'individu qui lui est extérieur est davantage contraint à l'acculturation s'il souhaite « rester dans la course ». A l'inverse, s'il fait partie du groupe dominant, il n'a pas besoin de substituer une nouvelle culture temporelle à la sienne, il se limite à une adaptation des méthodes. Dans le cas d'une classe où les groupes seraient équivalents (numériquement), le processus tiendrait plus à la volonté de chacun et à l'ouverture de chaque groupe. Quoi qu'il en soit, ce n'est pas le cas des CPGE qui, elles, restent très fermées socialement (Merle, 2009b) favorisant la domination d'un groupe.

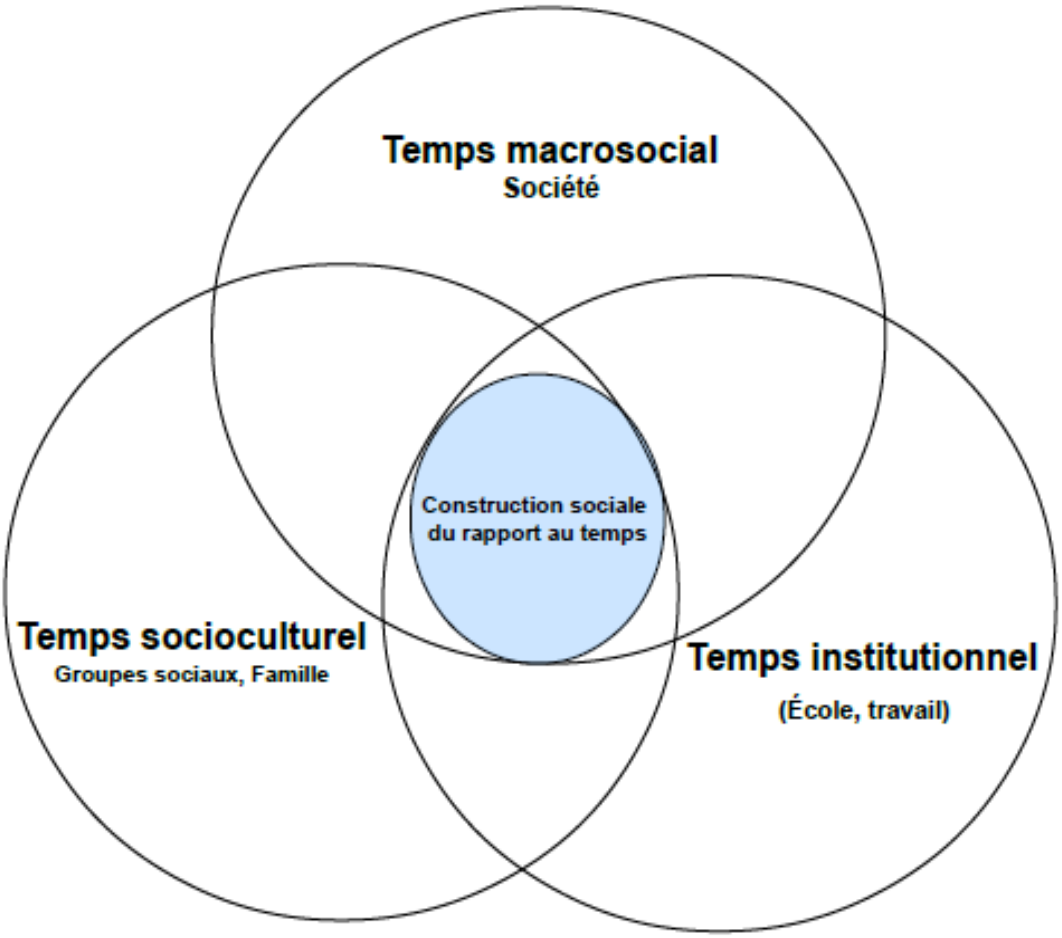
Malgré le biais qu'induit notre population, caractérisée par un niveau scolaire, il semble possible, en prenant les précautions nécessaires, de généraliser cette analyse et cette typologie à l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur. Car ces boursiers de CPGE n'en sont pas moins des étudiants et des jeunes confrontés à un marché de l'enseignement supérieur qui, dans une société du risque où l'avenir n'est une certitude que pour peu de gens, reste l'arme des plus faibles (Poullaouec, 2010). Aussi, est-il tout à fait probable qu'existent au sein des autres filières de l'enseignement supérieur les mêmes types de boursiers. Cependant les modalités d'acculturation seront

nécessairement différentes selon les milieux et les cultures temporels. Que l'on enquête sur la « quasi anomie temporelle » universitaire (Millet, 2003) ou sur l'institution « enveloppante » (Darmon, 2013), les étudiants sont soumis à un milieu et à une culture temporel spécifique. Que l'on soit dans une petite université de province ou une grande parisienne, le milieu temporel est le même mais la culture change. Nous en concluons que le rapport au temps est au fondement de la « manière » d'étudier quelle que soit la filière. Que celle-ci implique plus ou moins de discipline et d'autonomie temporelle, le mode d'adaptation émerge des dispositions temporelles antérieures et détermine *in fine* le processus d'acculturation à ce nouveau temps. Il serait intéressant de prolonger l'étude en comparant des filières identiques dans des établissements différents.

En cherchant à rendre compte de l'hétérogénéité des rapports au temps en CPGE, nous avons aussi montré que l'utilisation de la catégorie administrative « boursiers », ne pouvait suffire à évaluer l'ouverture sociale de l'enseignement supérieur et camouflait l'injustice méritocratique. Si nous pouvons nous interroger sur le mode de sélection qui montre les limites de la méritocratie par les notes, le modèle pédagogique, quant à lui, semble donner un avantage certain pour la suite de la scolarité. Il permet en outre de rehausser le niveau d'ambition des aspirations effectives. L'exemple le plus probant en est la CPES. Elle permet aux étudiants, en une année, de considérer leur orientation comme une planification et d'orienter ainsi le présent vers l'avenir pour ne plus laisser le passé ou le présent dicter l'avenir.

Le dernier enseignement de cette thèse vise à appréhender la place que prend l'école dans la socialisation temporelle. En postulant d'un temps dominant qui oriente les autres temps sociaux, nous situons *in fine* le rapport au temps comme une construction en référence à ce dernier. La trajectoire scolaire correspond en ce sens à une forme d'anticipation dont la précision tient à la représentation que l'individu ou le groupe se fait de son avenir, ou plus exactement, le niveau de soumission au temps ou de sa maîtrise. Nous en présenterons ici trois formes extrêmes élaborées à partir du modèle présenté en fin de première partie et que nous avons simplifié (figure 2). Nous avons fait le choix de ces extrêmes, qui, par conséquent, forcent les traits afin de mettre en exergue les différences de rapport au temps. Il est bien évident que dans la réalité, ces trois modèles ne sont pas nécessairement les plus représentatifs (figure 3).

**Figure 2 : Modèle simplifié de la construction sociale du rapport au temps**



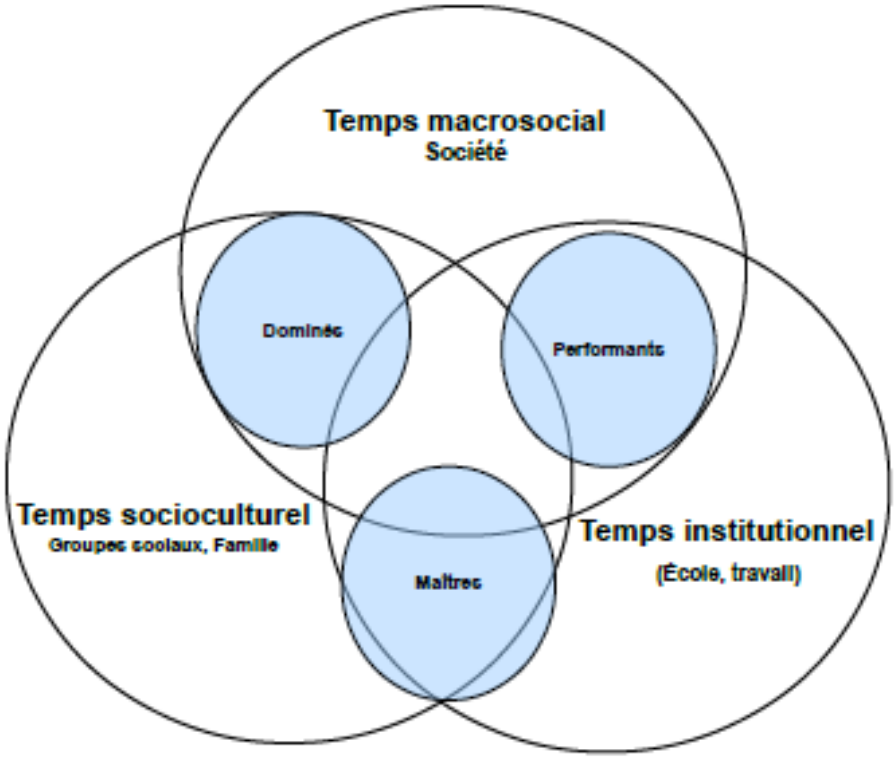

La première catégorie est la maîtrise totale du temps qui revient à n'être soumis à aucun temps et à aucun niveau temporel, elle correspond peu ou prou aux classes dominantes dont Pinçon et Pinçon-Charlot (2013) ont montré qu'elles dominaient aussi le temps. Par définition nous n'avons pas eu à de jeunes issus de cette catégorie, puisque ceux-là ne sont pas boursiers. Nous n'en ferons donc qu'une présentation rapide en nous appuyant sur le travail des auteurs de « La violence des riches » (Ibid.) Pour ces classes, l'avenir apparaît certain du fait des capitaux dont ils disposent. Elles sont donc moins soumises au temps dominant, mais aussi moins influencées par le temps institutionnel de l'école, qu'elles ont en partie contribué à fonder (Verret, 1974). La maîtrise du temps est tout à fait intériorisée, elle fait partie de l'*habitus* et s'inscrit donc dans l'héritage social. L'école n'est qu'un des moyens au service de la distinction sociale, elle est complétée par un ensemble de stratégies éducatives qui doivent assurer le maintien de la

distinction à long terme. Leur utilisation de l'école se fait en référence à l'envahissement par le bas. Ils doivent sans cesse réaffirmer leur situation en élaborant des stratégies que permettent les ressources (lieu de résidence, établissements prestigieux, etc.) : « une restructuration de système des stratégies de reproduction » (Bourdieu, 1979, p. 145).

A l'opposé de cette catégorie, se trouvent les plus soumis au temps dominant, ceux qui ont intériorisé l'incertitude de l'avenir. Ce sont les plus précaires des salariés ou ceux que le chômage a rattrapés. Leur rapport au temps est construit sur une dichotomie des temps sociaux. Le travail est opposé au temps libéré, le temps libre s'oppose au temps domestique parce qu'il est orienté vers l'hédonisme, une jouissance au jour le jour dont on n'attend rien d'autre que le plaisir du moment présent. Le temps n'est pas consenti comme un instrument au service d'objectifs mais comme un cadre définit par l'activité. Ils ne disposent d'aucune ressource qui leur permette de penser leur avenir. Cependant, leur présent pénible et angoissant les enjoint à penser celui de leurs enfants. La partie la plus précaire des classes populaires est conduite à abandonner le destin de ses enfants à l'école, en ne pouvant qu'espérer qu'il soit meilleur que le leur. Mais ce n'est qu'une aspiration effective. Il appartient donc à l'école de prendre en charge le destin de ces élèves et de leur permettre de construire une aspiration effective, de trouver une place sur l'échiquier social. Le système méritocratique les guide, les oriente par les notes, ils n'ont, faute de capital informationnel, que peu l'occasion d'anticiper leur parcours autrement que dans l'injonction à le faire, ce qui positionne le projet comme un défaut alors qu'il devrait être comme les diplômes, « l'arme des faibles » (Poullaouec, 2010).
Entre ces deux opposés, on trouve les classes sociales qui sont soumises au temps dominant et à l'incertitude, mais disposent de ressources suffisantes et d'une maîtrise du jeu scolaire assez précise, pour prévenir des méfaits de l'avenir incertain. La trajectoire sociale familiale est ascendante mais la mobilité sociale reste incertaine. L'*éthos* temporel de ces classes est entièrement soumis au temps scolaire puisque c'est grâce à l'école que ses membres sont sur cette pente. Ils cherchent donc à orienter les parcours scolaires de leurs enfants, en intégrant la stratégie à chaque décision. Ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre 2, le temps est une performance quotidienne que l'agenda permet de contrôler. Le temps de travail et le temps libre y sont reportés comme autant de séquences et de cadres temporels qui s'imbriquent les uns dans les autres, formant un temps monochrone où tout est « sous contrôle ». Nous avons, dans le chapitre 3, évoqué la notion de temps pivot pour souligner l'influence du temps de l'école sur les temps

extra-scolaire. Cette articulation des temps sociaux autour de l'école est particulièrement vraie pour cette catégorie. L'école a totalement envahit leur organisation du temps parce qu'elle est à la fois le rempart contre un envahissement par le bas des classes populaires et la seule façon d'assurer la mobilité sociale ascendante inter-générationnelle. Mais leur niveau de capital informationnel, eu égard à leur familiarité limitée avec l'enseignement supérieur, n'est pas toujours suffisant. Leurs enfants sont souvent de ces élèves qui cherchent à ne pas se « fermer de portes » parce qu'ils ne savent pas ce qui se trouve derrière une porte fermée. Le choix représente un risque parce qu'il détermine durablement la situation sociale et que pour eux rien n'est moins sûr que ce que sera demain. Ils cherchent donc à maîtriser le temps institutionnel pour se prémunir.

**Figure 3 : Trois modèles extrêmes de rapport au temps**




Cette idée ne vaut que pour la France, attendu que, comme le rappelle Van de Velde (2008), en France la tendance culturelle au corporatisme (sectorisation des filières d'emploi) et la détermination durable des places sociales en fonction des titres scolaires

est au cœur de la perception que les jeunes français se font de leur orientation perçue comme un choix définitif entraînant le reste de leur vie. Au-delà de la véracité statistique de cette perception, c'est surtout un contraste fondamental avec les jeunes des autres pays européens, particulièrement les danois qui revendiquent « une non-urgence prolongée propice au choix personnel » (p. 163).

La construction sociale du rapport au temps doit en définitive se comprendre à l'aune de la représentation qu'une société se fait des âges de la vie, ici la jeunesse, et à la signification sociale qu'elle donne au temps institutionnel propre à chaque âge de la vie, ici les études. Si chaque âge de la vie est un nouveau rapport au temps, la jeunesse est certainement celui de la rupture avec la socialisation temporelle primaire.

La représentation qu'une société se fait de sa jeunesse définit *de facto* la représentation que la jeunesse se fait de cette période « d'irresponsabilité provisoire », dont Bourdieu (1984) disait qu'elle n'était qu'un mot, mais qui n'en est pas moins une période cruciale dans la définition de soi.

## Liste des tableaux

Tableau 1. Consultation médicale des individus au cours de l'année selon la catégorie socioprofessionnelle (en %).....66

Tableau 2 : Provenance des entrants en première année de l'enseignement supérieur .....120

Tableau 3 : Exigence temporelle selon les filières de l'enseignement supérieur.....123

Tableau 4 : Pratiques des étudiants des filières courtes.....124

Tableau 5 : Situation vis à vis de l'emploi en fonction des filières de l'enseignement supérieur .....126

Tableau 6 : Bilan du parcours des bacheliers du panel 1995 selon les principales séries de bac .....128

Tableau 7 : Synthèse des 26 étudiants interviewés.....149

Tableau 8 : Récapitulatif du nombre d'entretiens, de leur durée et du lieu.....154

Tableau 9 : Évolution du nombre d'étudiants bénéficiant d'une aide financière.....173

Tableau 10 : Taux de boursiers par échelon dans chaque filière (2010-2011).....174

Tableau 11 : Taux de boursiers par discipline dans chaque filière (2005-2006).....175

Tableau 12 : Taux de boursiers par établissement (2008-2010).....177

Tableau 13 : Taux de boursiers de CPGE par PCS (2008-2010).....178

Tableau 14 : Taux de boursiers par année et par PCS (2008-2010).....179

Tableau 15 : Taux de boursiers de CPGE par secteur et par département (2008-2010).....180

Tableau 16 : Taux de boursiers par voie (2010).....182

Tableau 17 : Taux de boursiers par PCS et par échelon (de 2007-2008 à 2009-2010).....185

Tableau 18 : Taux de boursiers par échelon (de 2007-2008 à 2009-2010).....186

Tableau 19 : Répartition des élèves de CPGE par région d'origine (2009).....188

Tableau 20 : Répartition des élèves de 1ère année de CPGE dans les filières selon l'origine géographique (2009).....189

Tableau 21 : Répartition des élèves de 1ère année de CPGE selon l'origine scolaire (2009)….190

Tableau 22 : Répartition des parents selon les catégories sociales (en %).....205

Tableau 23 : Répartition des parents selon leur diplôme.....207

Tableau 24 : Répartition des parents selon la PCS du père et le diplôme de la mère.....209

Tableau 25: Répartition des types de famille selon la PCS du père et le diplôme de la mère....210

Tableau 26 : Répartition des interviewés selon le type de famille .....212

Tableau 27 : Récapitulatif du parcours scolaire de interviewés.....235

## Liste des figures

Figure 1: Modélisation de la construction sociale du temps.....133
Figure 2 : Modèle simplifié de la construction sociale du rapport au temps.....414
Figure 3 : Trois modèles extrêmes de rapport au temps.....416

## Liste des sigles et abréviations

| | |
|---|---|
| AES : | Administration économique et sociale |
| AGLAE : | Base de données des boursiers de l'enseignement supérieur |
| AL : | Voie lettres de la filière littéraire des CPGE |
| ATS : | Adaptation technicien supérieur |
| BAFA : | Brevet d'aptitude aux fonction d'aniamateur |
| BCPST : | Biologie, chimie, physique et sciences de la terre |
| BCS : | Bourse sur critères sociaux |
| BL : | Voie sciences sociales de la filière littéraire des CPGE |
| BRIO : | Cordée de la réussite nantaise |
| BTS : | Brevet de technicien supérieur |
| CAPES : | Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du supérieur |
| CCP : | Concours commun Polytechnique |
| CDI : | Contrat à durée indeterminée |
| CELSA : | Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées |
| CNOUS : | Centre national des œuvres universitaires et scolaires |
| CPE : | Conseiller principal d'éducation |
| CPES : | Classes préparatoires aux études supérieures |
| CPGE : | Classes préparatoires aux grandes écoles |
| CREN : | Centre de recherche en éducation de Nantes |
| CROUS : | Centre régional des œuvres universitaires et scolaires |

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DM : Devoir maison

DS : Devoir surveillé

DUT : Diplôme universitaire de technologie

EESR : Etat de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

EM : École de management

ENAC : École nationale de l'aviation civile

ENS : Ecole normale supérieure

ENSA : École Nationale Supérieure d'Architecture

ENSIAME : École nationale supérieure d'ingénieurs en informatique automatique mécanique énergétique électronique

ENSTA : École nationale supérieure de techniques avancées

EPCV : Enquêtes Permanentes sur les Conditions de Vie des ménages

ES : Série Économique et social du baccalauréat

ESC : Ecole Supérieure de Commerce

FLE : Français langue étrangère

GEM : Grenoble Ecole de Management

HD : Hors département

HEC : École des hautes études commerciales

HR : Hors région

IEP : Institut d'études politiques

IFSI : Institut de formation en soins infirmiers

INED : Institut national d'études démographiques

INP : Institut national du patrimoine

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

IUFM : Instituts universitaires de formation des maîtres

IUP : Institut universitaire professionnalisé

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LMD : Licence-Master-Doctorat

MP : Mathématiques et Physique

MPSI : Mathématiques, Physique et Sciences de l'ingénieur

NC : Non communiqué

ONG : Organisation non gouvernementale

OS : Oversubscribed

OSN : Oversubscribed de niveau national

OSR : Oversubscribed de niveau régional

OVE : Observatoire national de la Vie Etudiante

PC : Physique et Chimie

PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles

PCSI : Physique, Chimie et Sciences industrielles

PHELMA : école nationale supérieure de physique, électronique et matériaux

PSI : Physique, sciences de l'ingénieur

PT : Physique et technologie

PTSI : Physique, Technologie et Sciences de l'Ingénieur

RBG : Revenu brut global

RTT : Réduction du temps de travail

RU : Restaurant Universitaire

SHS : Sciences humaine et sociales

SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance

SMS : Short Message Service

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STG : Sciences et technologoe de la gestion

STI : Sceinces et technologies inductrielles

STS : Section de technicien supérieur

SUPAERO : Ecole nationale supérieure de l'aérotnotique et de l'espace

SVT : Sceinces et vie de la terre

TD : Travaux dirigés

TOEFL : Test of english as a foreign language

TP : Travaux pratiques

TSI : Technologie et sciences de l'ingénieur

US : Undersubscribed

**Index Tome II : Annexes méthodologiques**

**Première partie : Présentation des CPGE et des concours associés.....6**

**I. filières et voies de CPGE.....8**

A.La filière économique économiques.....10

B. Les classes préparatoires littéraires.....12

C.Les classes préparatoires scientifiques.....16

**Deuxième partie : l'enquête auprès des aspirants.....18**

**II.Enquête par questionnaire auprès des aspirants .....20**

**III.Tri à plat de l'enquête par questionnaire auprès des aspirants.....86**

**Troisième partie : l'enquête longitudinale par entretiens.....281**

**IV.Guide d'entretien .....282**

**V.Grille d'analyse des entretiens.....283**

**VI.Julia.....284**

A.Julia I, 18/03/2010 (33 minutes).....285

B.Julia II, 06/2012 (41 min).....294

**VII.Anouchka .....301**

A.Anouchka I, 12/2009 (40').....302

B.Anouchka II, 02/2011 (34').....311

C.Anouchka III, 12/2011 (1H13).....321

i.Mails :.....340

**VIII.Julien.....341**

A.Julien I, 02/2010 (43').....342

B.Julien II, 15/02/11 (40min).....355

C.Julien III, (1h23).....368

i.Mail :.....393

**IX.Benoit.....395**

A.BENOIT I, (47.37).....396

i.Mail :.....407

**X.BastienR.....408**

A.Bastien R. I, (1h01).....409

B.Bastien. II, (1h08).....421

C.Bastien. III, (53').....436

D.BastienR. IV, 22/05/12 (1h53)....448

**XI.Yvan ....466**

A.Yvan I, (30')....467

i.Mail :....482

**XII.Morgane....484**

A.Morgane I, 12/2009 (56.00)....485

B.Morgane II, 06/2010, (50') ....496

C.Morgane III, 1h03 et 16 sec....506

D.Morgane IV, 6/01/2012, (1h08)....520

i.Mails :....536

**XIII.Mélodie ....539**

A.Mélodie I, 03/2010 (22.20)....540

B.Mélodie II, 02/2011 (30,50min)....546

C.Mélodie III, 01/2012 (37 min)....556

i.Mails :....567

**XIV.Goulven....568**

A.Goulven I 10/2009 (36')....569

B.Goulven II, 06/2010 (55')....579

C.Goulven III 03/2011 (45') ....596

D.Goulven IV, 20-12-11 (28min54)....610

i.Mails :....619

**XV.Jérôme ....621**

A.Jérôme I, 04/2010 (45')....622

B.Jérôme II, 02/2011 (40 ')....631

**XVI.Julie....640**

A.Julie I, 04/2010 (50')....641

i.Mail 16 07 2012....658

**XVII.Lucas....660**

A.Lucas I, 10/2009 (37')....661

B.Lucas II, 7/05/12 (1h18)....671

i.Mails....690

**XVIII.Moesta, ....693**

A.Moesta I, 02/2010, (53.54)....694

B.Moesta II, 06/2010, (52.33)....707

C.Moesta III, 40min 29....717
D.Moesta III, (41 minutes)....728
i.Mails....737

**XIX.Manuel....741**
A.Manuel I, (35.00)....742

**XX.Marlène....758**
A.Marlène I, 03/2010 (1h)....759

**XXI.Nadia....780**
A.Nadia I, (43')....781
B.Nadia II, 17/01/2011 - (1h19)....791

**XXII.Marie....810**
A.Marie I, (1h04)....811
B.Marie II, 20/12/11 (1H06)....825
i.Mail 30 07 2012....836

**XXIII.Marin....838**
A.Marin I, (20')....839
B.Marin II, 06/2010 (35 min 34)....844
C.Marin III, 25min 40....853
i.mail....861

**XXIV.Malik....863**
A.MALIK I, 12/2010, (35min 09)....864
B.Malik II, 22/12/2011 (18 min 44)....871

**XXV.Pierrick....876**
A.Pierrick B 1, (28')....877
B.Pierrick B II, 06/2010, (36min)....886
C.Pierrick B III, 31min 13....895
D.Pierrick B IV, 28/12 (90 min)....904
i.Mail....926

**XXVI.Paul C....928**
A.Paul C, 10/2009 (44.36)....929
B.Paul II 02/2001 (1h04.21sec)....939
C.Paul C. III, 6/01/2012 (1h02)....955

**XXVII.Quentin....969**
A.QUENTIN I, (55min)....970

B.Quentin, II, 15/01/2011 (1h43)....983

**XXVIII.Romain....1009**

A.Romain I, (43')....1010

**XXIX.Xinh....1021**

A.Xinh I, (24')....1022

B.Xinh II, 06/2010, (42min37)....1031

C.Xinh III, 29/01/2012 (58 min)....1044

**XXX.Thibaut....1055**

A.Thibaut I, (51')....1056

B.Thibaut II, 12/01/2012, (59 min 18)....1066

**XXXI.Violaine....1080**

A.Violaine I, (28')....1081

B.Violaine II (28')....1090

C.Violaine III (10+28')....1099

D.Violaine IV, (28')....1113

**Bibliographie**


Abou, S. (2002). *L'identité culturelle. Cultures et droits de l'homme*. Beyrouth : Les Éditions Perrin et Les Presses de l'Université Saint-Joseph. (Ouvrage original publié en 1928).

Aiach. P. (2004). Processus cumulatif d'inégalités : effet d'amplification et disposition à l'appropriation sociale. *Société, Solidarité, 2*, p. 39-47

Albouy, V. et Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, *361*, p. 27-52.

Allouch, A. et van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" ? Éducation *et sociétés*, *21*, p. 49-65.

Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2007). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle.* Paris : Retz.

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Paris : Seuil

Arrondel, L., Masson, A. et Verger, D. (2004). Mesurer les préférences individuelles pour le présent, *Économie et statistique, 374-375,* p. 87-125

Attali J., (1982), *Histoires du temps*, Paris : Fayard

Aubert, N. (2003). *La culture de l'urgence*. Paris : Flammarion

Aubert, N.(2012). Du règne de l'urgence au court-termisme généralisé : le salarié, un produit à «flux tendu», *Forum, 2*, p.64-71.

Auvray, L. (dir.). (2001). *Santé, soins et protection*, CREDES. Récupéré du site : http://www.irdes.fr/Publications/Rapports2001/rap1364.pdf

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école.*Paris : Stock/ Laurence Pernoud.

Ballion, R.(1991). *La Bonne École. Évaluation et choix du collège et du lycée.* Paris : Hatier.

Bardin, L. (1985). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses universitaires de France.

Barnet-Verzat, C. et Wolff, F-C. (2001). L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière. *Économie et statistique, 343,* p. 51-72.

Barnet-Ferzat, C. (2009). Focus - Le temps des mères, le temps des pères, *Informations sociales, 153*, p. 108-111.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail.*Paris : Presses universitaires de France

Barrère-Maurisson ;, M-A. (dir.). (2001). *Partage des temps et des tâches dans les ménages*, Paris : La documentation française.

Bastide, R. (1970). *Le proche et le lointain.* Paris : Cujas.

Baudelot, C. et al. (2003, mai). Les CPGE au fil du temps. *Actes du colloque démocratie, classes préparatoires aux grandes écoles. Paris. France*

Bauer, D.(2006). Le temps des parents après la naissance. *Études et résultats, 483.*

Beaud, S. (2003). *80% au bac... et après ?*. Paris : La Découverte.

Beaud, S. et Convert, B. (2010). « 30% de boursiers » en grande école… et après ?. *Actes de la recherche en sciences sociales, 3*, p. 4-13.

Beaud, S. et Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violences sociales : genèse des nouvelles classes dangereuses.* Paris : Fayard.

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité.* Paris : Armand Colin.

Bernard, P-Y., Delavaux, L. et Troger, V. (2011). *Le baccalauréat professionnel en trois ans : perspectives et risques pour les lycéens*. CREN. DEPP.

Bernard, P-Y., Masy, J. et Troger, V. (2013). *Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de LP entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçu*s. CREN. Centre Henri Aigueperse. UNSA.

Bernard P-Y, et Troger, V. (2011). Le baccalauréat professionnel en trois ans: une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur ? *Note du CREN, 3*. Récupéré sur le site :http://www.cren.univ-nantes.fr

Bernstein, B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Éditions de Minuit.

Berthelot, J-M. (1993). École*, orientation, société*. Presses universitaires de France.

Biémar, S., Philippe, M-C et Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, *32* (1), p 31-51.

Blanchet, A. et Gotmann, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan Université.

Blöss, T. et Erlich, V. (2000). Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie, 41*(4). p. 747-775.

Bodin, Y. (2007). *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*.Rapport d'information, 441. Fait au nom de la commission des Affaires culturelles et de la mission d'information.

Buisson-Fenet, H. et Draelants, H. (2010, Septembre). Du lycée à la classe préparatoire : le rôle du vivier d'établissements et du processus d'admission dans la fabrication de la clôture sociale. Communication présentée au Congrès de l'Actualité de le recherche en éducation et en formation, Genève, Suisse.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu P., (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, *15*(1), p.3 - 42.

Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60*. Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1979a), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris ; Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales, 30*, p.3-6.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens Pratique.* Paris : les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1983). Vous avez dit "populaire" ? *Actes de la recherche en sciences sociales, 46,* p. 98-105.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986), Les rites comme actes d'institution. Dans P. Centlivres Pierre et J. Hainard Jacques (dir.), *Actes du colloque Les rites de passage aujourd'hui 1986 (p. 216-225).* Lausanne : l'Age d'Homme.

Bourdieu, P. (1986) L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 62-63*, p. 69-72.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Points

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action.* Paris : Seuil

Boutinet J-P. (2005). *Anthropologie du projet.* Paris : Quadrige

Burguière , É., Husti, A., et Lantier, N. (1994, avril). École et temps. *Actes du colloque organisé par l'Institut national de recherche pédagogique*, Paris. France.

Campi, É. (1986). Rite et Maitrise du temps. Dans P. Centlivres Pierre et J. Hainard Jacques (dir.), *Actes du colloque Les rites de passage aujourd'hui 1986 (p. 131-137).* Lausanne : l'Age d'Homme.

Caspard, P. (1997). Le temps scolaire à l'époque moderne : économies et politiques villageoises. Dans M-D. Compère (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe 'p. 209-266)*. Paris :Éditions Économica.

Castets-Fontaine, B. (2005, juin). Le capital culturel à l'épreuve de certaines idées et de certains faits. *Communication au colloque bi-disciplinaire international Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale*. Poitiers. France. Récupéré du site : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/saco/saco.html

Castets-Fontaine, B. (2011). *Le cercle vertueux de la réussite scolaire*. Paris : Broché

Chanut Véronique *et al. (2011).* Les limites de la rationalité limitée ? Un essai de réflexion en sciences de gestion. *Management & Avenir, 48,* p. 97-117.

Chardon, O. et Daguet, F. (2009). Enfants des couples, enfants des familles monoparentales. *INSEE première, 1216.*

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J-Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Chenu, O. et Herpin, N. (2002). Une pause vers la marche vers la civilisation des loisirs ? *Économie et statistique, 352-353,* p. 15-37.

Chevallier, T., Landrier, S. et Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur ; continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : Documentation française

Chopin, M-P. (2010). Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie, 170,* p. 87-110.

Commaille, J. (1992). *Stratégies des femmes. Travail, famille et politique*.Paris : La Découverte.

Compère M-D. (2001). L'histoire du temps scolaire en Europe. Dans C. Saint-Jarre Carole et L. Dupuy-Walker (dir.). *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 93-114). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Compère M-D. (2006). L' école des élites entre le XVIe et le XIXe siècle. Dans V. Troger (dir.). *Une histoire de l'éducation et de la formation* (p. 33-40). Paris : Éditions Sciences Humaines.

Convert, B. (2008), Orientation et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur, *Éducation et formation, 77,* p. 89-97.

Convert, B. (2010), Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes, *Actes de la recherche en sciences sociales, 183,* p. 14-31.

Cordazzo, P. (2011). Choix d'orientation, quelles réalités ? Dans O. Galland, E. Verley E. et R. Vourc'h (dir.), *Les mondes étudiants* (p. 93-104). Paris : La documentation française.

Coridian, C. (2000). Les collégiens, les lycéens et la scolarité, Dans R. Boyer, C. Coridian, *Modes de vie collégiens et lycéens* (p.35-58). Paris : INRP.

Coulangeon, P., Menger, M. et Roharik, I. (2002). Les loisirs de actifs : un reflet de la stratification sociale, *Économie et statistiques*, *352-353*, p.39-55.

Courbot, C. (1999). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire, *Hypothèses, 1*, p. 121-129.

Cousin, O. et Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième.* Paris : ESF éditeur.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles : De Boeck.

Darmont, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesses dominante.* Paris : La Découverte.

Daverne, C. et Dutercq, Y. (2009a). Une jeune élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain ?. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle, 42* (4), p. 17-35.

Daverne, C. et Dutercq, Y. (2009b). Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial. *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 8,* p. 17-36.

Daverne, C. et Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves.* Paris : Presses universitaires de France

Daverne, C. et Masy, J. (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41* (4), p. 571-590.

Daverne, C. et Masy, J. (2010, septembre). L'ouverture sociale des CPGE à l'aune des boursiers de l'enseignement supérieur. *Communication au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation,* Genève, Suisse.

Degenne, A. Lebeaux, M-O. Et Marry, C. (2002), Les usages du temps : cumul d'activités et rythmes de vie, *Économie et statistiques, 352-353*, p. 81-99.

Delhaxhe A., 1997, Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement.*Revue Française de Pédagogie, 118,* p.107-125.

Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques.* Laval : Presses Universitaires de Laval

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle, 42* (1). Récupéré du site : http://osp.revues.org/

Dubet, F. (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet", *Revue Française de Sociologie*, XIV. p. 221-241.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). à *l'école : sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Seuil.

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution* , Paris : Seuil.

Dubet, F. (2004). *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances.* Paris : Seuil.

Duée, M. (2004). *L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants.* Direction des Études et Synthèses Économiques. Institut national de la statistique et des études économiques. Récupéré du site : http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/docs_doc_travail/g2004-06.pdf

Dumontier, F., Guillemot, D. et Méda, D. (2002). L'évolution des temps sociaux au travers de enquêtes emploi du temps, *Économie et statistiques, 352-353,* p. 3-13.

Durkheim É, (2005) *Les formes élémentaires de la vie religieuse.* Paris, Presses Universitaires de France. Première édition en 1912.

Durkheim, É. (1922). Éducation et Sociologie. Édition électronique développée par la Bibliothèque Universitaire de Québec, Chicotoumi. Récupéré du site : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html

Durkheim, É. (2004). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris : Presses universitaires de France. Première édition en 1937.

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie.* Paris : Seuil.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population, 63* (1), p. 123-157.

Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2006), *Sociologie de l'école.* Paris : Armand Colin.

Dutercq. Y., (2008). Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice. *Éducation et sociétés, 21*, p. 2-13.

Eliade, M. (1959). *Initiations, rites, sociétés secrètes.* Paris : Gallimard.

Elias N. (1996). *Du Temps.* Paris : Fayard

Estrade, M-A., Méda, D. et Orain, R. (2001). Les effets de la réduction du temps de travail sur les modes de vie : Qu'en pensent les salariés un an après ? *Premières synthèses, 21*(1).

Euriat, M. et Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36, p. 403-438.

Fabre, J. (2007a). Les boursiers dans l'enseignement supérieur depuis dix ans, 1997-2001, 2002-2006 : deux périodes très contrastées. *Éducation et formations, 7*5, p. 205-217.

Fabre, J. (2007b). Les boursiers de l'enseignement supérieur en 2005-2006. *Note d'information, 07*(26).

Felouzis, G. (2011). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université.* Paris : Presses universitaires de France.

Ferrand M., Imbert F. et Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire : une affaire de famille.* Paris : L'Harmattan.

Fournier, C. (2001). Hommes et femmes salariés face à la formation continue. *Bref, 179*.

Fuselier B. (2011), Le concept d'ethos, *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42*(1), p.21-32.

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse.* Paris : Armand Collin

Galland, O., Verley, É. et Vourc'h, R. (2010). *Le monde des étudiants*. Paris : La documentation française

Gateaud, G. (2012). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles , N*ote d'info, 12.*

van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage.* Paris : Picard. Première édition en 1909

Gerbod, P. (1999). Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions. B*ibliothèque de l'école des chartes, 157,* p. 447-477.

Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport du haut conseil de l'évaluation (HCE). Récupéré du site http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf

Grignon, C., Gruel, L. et Bensoussan, B. (1996), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris : La documentation française.

Goffman, E. (1979). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Gombert, P.et van Zanten, A. (2004) Le modèle éducatif du pôle "privé"des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne, *Éducation et Sociétés*, *14*(2), p.67-83.

Gombert, P. (2008). *L'École et ses stratèges, Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *Insee Première, 996.*

Grignon, C et Gruel, L. (1999). *La vie étudiante.* Paris : Presses universitaires de France.

Grossin, W. (1972). *Les temps de la vie quotidienne*, Thèse de doctorat, Université Paris V.

Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Paris : Octares.

Guichard-Claudic, Y. *et al. (2009).* Distances et proximités conjugales en situation d'homogamie et d'hétérogamie, *in* A. Pailhé et A. Solaz , *Entre famille et travail* (p. 187-207). Paris : La Découverte.

Gurvitch G. (1963). La multiplicité des temps sociaux. Dans G. Gurvitch. La vocation actuelle de la sociologie (p. 326-430). Paris : Presses universitaires de France

Haicault, M. (2000). *L'expérience sociale du quotidien : corps, espace, temps*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.

Hall, E-T. (1992). *La danse de la vie*. Temps culturel, temps vécu. Paris : Seuil

Hartog, F. (2003), *Régimes d'historicité*, Paris, Seuil.

Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire.* Paris : La Dispute.

Herskovits, M. (1938). *Acculturation, the study of the culture contact*, New-York : J.J. Augustin.

Héry, É. (2003). Quand le baccalauréat devient mixte, *Histoire, femmes et sociétés , 18*, p. 77-90.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre,* Paris : Les Éditions de Minuit.

Hoibian, S. (2010). Un désir de renouveau des vacances d'hiver, *Centre de Recherche pour l'Étude et l 'Observation des Conditions de Vie.* Rapport réalisé à la demande de la Direction Générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services (DGCIS). Récupéré sur le site http://www.credoc.fr

Hubert, H. et Mauss, M. (1929). Mélanges d'histoire des religions. De quelques résultats de la sociologie religieuse. Paris : Librairie Félix Alcan. Première édition (1905). Édition électronique. Récupéré sur le site http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/melanges_hist_religions/t4_temps/temps.html

Husti, A. (1985). *Temps mobile*. Paris : I.N.R.P.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Jusot, F., Tubeuf, S et Trannoy, A. (2012). Les différences d'état de santé en France:inégalités des chances ou reflet des comportements à risques? *Économie et statistique,455-456*, p. 37-51.

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents.* Neufchâtel : Dalachaux et Niestlé.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires.* Paris : Gallimard-Le Seuil.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier.* Paris : La documentation française.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Nathan.

Lahire, B. (2003, mai). Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires. *Actes du colloque démocratie, classes préparatoires aux grandes écoles. Paris. France*

Lalive d'Épinay, C. (1994).Significations et valeurs du travail. Dans M. De Coster, et F. Pichault, *Traité de sociologie du travail* (p. 55-82). Bruxelles : De Boeck Université.

Landes, David, S. (1987). *L'heure qu'il est.* Paris: Gallimard.

Laurens, J-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire.* Toulouse :Presses Universitaire du Mirail.

de La Ville V-I. et Dias, M. (2010). L'argent de poche comme moyen de réguler la consommation enfantine. Dans S. Octobre et R. Sirota (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales. Récupéré du site* http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delaville_dias.pdf.

Lazarsfeld, P.*et al. (*1981). *Les chômeurs de Marienthal.* Paris ; Les Éditions de Minuit

Lazuech, G. (2012). *L'argent au quotidien*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Le Bras, H. et Todd, E. (2012). *L'invention de la France, Atlas anthropologique et politique.* Paris : Gallimard.

Lebrun, F., Vénard, M. et Quéniart, J. (1981). Histoire de l'enseignement et de l'éducation. 1480-1789. Paris : Perrin.

Leconte, C. (2011). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : quelle histoire !* Villeneuve d'Ascaq : Septentrion.

Le Goff, J. (1960). Au Moyen Age : temps de l'Église et temps du marchand.*Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 3*, p. 417-433

Lelièvre, E., Courgeau, D. (1991). *Approche longitudinales. Interrogations et parcours sociologiques.* Paris : F. Steud1er et P. Watier eds.

Lemaire, S. (2001). Profils et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles. *Note d'information, 01-31.* Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires », *Note d'information, 08-16*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

Lemaire, S et Papon, S. (2009). La mobilité des étudiants. *Note d'information, 09-02*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

Le Pape, M.-C et Van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 85-205). Paris : Presses Universitaires de France.

Letrait, M. (2002). L'utilisation par les chômeurs du temps libéré par l'absence d'emploi, *Économie et statistiques, 352-353*, p.101-125.

Maresca, B. (2004). Occupation du temps libre : une norme de consommation inégalement partagée, *Cahier de recherche, 210.*

Masy, J. (2011, juin), L'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : entre leurre et justice. *Congrès de l'Association française de sociologie,* Grenoble. France.

Masy, J. (2006). Le BAFA, un entre-deux. Mémoire de DURFA, Université de Nantes.

Mauger, G. (1989). La jeunesse dans les âges de la vie. Une définition préalable, *Temporalistes, 11*.

Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire, *Génèses, 6,* p. 125-143.

Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales, 136* (1), p. 5-14.

Maunaye, E. (2001). Quitter ses parents. Trouver la bonne distance. *Terrain, 36*, p. 33-44.

Mayeur, F. (1981). Histoire de l'enseignement et de l'éducation. 1789-1930. Paris : Perrin.

Mazari, Z. *et al.* (2011). le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise.

Méda, D. (2001). *Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles.* Paris : Flammarion.

Méda, D. et Orain, R. (2002). Transformations du travail et du hors travail : le jugement des salariés sur la réduction du temps de travail, *Travail et emploi, 90*, p.23-38.

Mead, G.H. (1932). *The Philosophy of the Present.* LaSalle : Open Court. Récupéré du site http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/philpres/Mead_1932_toc.html

Mercure, D. (1995). *Les temporalités sociales.* Paris : L'Harmattan.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, *55*(1), p. 15-50.

Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France, *Population*, 57(4), p. 633-659.

Merle, P. (2009a), La démocratisation de l'enseignement, entre égalisation et illusions. Dans M. Duruu-Bellat et A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires* (p. 75-94). Paris : Presses universitaires de France.

Merle, P. (2009b). *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte.

Meunier, O. (2008). Orientation scolaire et insertion professionnelle. *Les dossiers de la veille*. Lyon : INRP.

Michaut, C. (2009, septembre), La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *Communication au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation,* Genève, Suisse.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique.* Paris : Broché.

Millet, M. et Thin, D. (2006). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien Social et Politiques, 54*, p. 36-51.

Monforte, I. (2010) Organisation du temps libre et pratiques collectives. Du collège au lycée. *OVLEJ. Bulletin 32-37.*

Morel, M-F. (2004). Histoire de l'enfance en Occident. Dans F. de Singly. *Enfants – Adultes. Vers une égalité des statuts ?* (p. 127-142). Paris : Universalis.

Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental: L'influence des compétences des parents. *Économie et statistique,424-425*, p. 103-124.

Nakhili N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. Éducation *et formation, 72*, p. 155-167.

Nakhili, N. (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Bref, 271.*

Nora, P. (1984). *Les Lieux de la mémoire - La République.* tome I. Paris : Gallimard.

Octobre, S. (2004). Les loisirs des 6-14 ans, développement culturel. *Bulletin du département des études et de la prospective du Ministère de la culture et de la communication.*

Octobre, S. (2005). Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie, 163*, p. 27-38.

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture et prospectives, 1*. Récupéré du site http://www2.culture.-gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf

Paivandi, S. (2011). Le temps studieux des étudiants Dans Galland, O., Verley, É. et Vourc'h, R. (2010). *Le monde des étudiants (p. 151-167)*. Paris : La documentation française

Pascal, J., Abbey-Huguenin, H. et Lombrail, P. (2006). Inégalités sociales de santé : quels impacts sur l'accès aux soins de prévention ? *Lien social et Politiques, 55*, p. 115-124.

Pasquali, P. (2010). Les déplacés de l'ouverture sociale. Sociologie d'une expérimentation scolaire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 183*, p. 86-105.

Paulin, F. (2008). Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième. *Éducation, Formations, 77*, p. 9-17.

Perrier, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Perrot, J. (1988). L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite des étudiants en France. *L'Actualité économique, 64*(1), p. 44-67.

Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (2013). *La violence des riches.* Paris : Zones.

Pons, A. (2008a). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », *Note d'information, 07-37*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

Pons, A. (2008b) Classes préparatoires aux grandes écoles – Croissance soutenue des effectifs à la rentrée 2007. *Note d'information, 08-20*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et statistiques, 371*, p. 3-22.

Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université

Pronovost, G. (2001). Temps sociaux et temps scolaire en Occident : le brouillage des frontières. Dans C. Saint-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.). *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 43-58). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Pronovost , G. (2007) *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes.* Quebec : Presses de l'Université de Québec.

Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Depuis 1930*. Paris : Perrin.

Prost, A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : Presses universitaires de France.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours.* Paris : Seuil.

Prost, A. (1993). Pour une histoire « par en bas » de la scolarité républicaine. *Histoire de l'éducation, 57*, p.59-74.

Richez, J-C(2005). L'image de soi chez les jeunes, éléments pour un état de la question. *Le point sur : dossier documentaire sur la jeunesse, 13*, p. 5-16, Marly le roi, INJEP.

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

RERS (2010), *Repères et références statistiques ministère de l'éducation nationale*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Robert, A. (2006). De Gaulle, l'école et l'économie. Dans V. Troger (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation* (p. 183-196). Paris : Éditions sciences humaines.

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps.* Paris : La découverte

Rouquette, C. (2001). Départs en vacances : la persistance des inégalités. *Économie et statistiques, 345,* p. 33-53.

Saint-Jarre, C. (2001). L'organisation du temps en éducation : les cadres de référence, ans C. Saint-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.). *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 15-42). Québec : Presses Universitaires du Québec.

de Saint Martin, M. (2005). Méritocratie ou cooptation ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 39*, p. 57-66.

de Saint Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice. Éducation *et sociétés, 21,* p. 95-103.

Sanselme, F. (2009). Familles populaires et "choix" de l'établissement scolaire : les raisons des plus "faibles". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 8*, p. 69-93.

Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : pertinence et dérive d'un concept.* Paris : l'Harmattan

Sennett, R. (1998), *Le travail sans qualité.* Paris : Albin Michel.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie, vol.104*(1), p.85-108.

Soulié C. L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique. *Population, 55*(1), p. 169-180.

Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la Recherche en Éducation*, p. 123-153

Suchaut, B (2009, mai). *L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Conférence, Cran-Gevrier, France.

Sue, R. (1991). Brèves considérations sur l'intérêt de l'approche par la temporalité des phénomènes éducatifs, *Temporalistes, 18*, p.24-25.

Sue, R. (1992). Temps et éducation, *Temporalistes, 21*, p.3-6.

Sue, R. (1993). *Temps et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sue, R. et Caccia, M-F. (2005). *Autres temps, autre école : impacts et enjeux des rythmes scolaires.* Paris : Retz.

de Singly, F. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire. dans F. Dubet (dir.), *École, familles, le malentendu* (p. 45-58). Paris, Textuel,.

de Singly, F. (2004). *Enfants – Adultes. Vers une égalité des statuts ?* Paris : Universalis.

Tabboni, S. (2006). Les temps sociaux. Paris : Armand Colin

Tenret, E. (2011). Les étudiants face à l'insertion professionnelle. Dans O. Galland, É. Verley, É. et R. Vourc'h (2010). *Le monde des étudiants (p. 93-104)*. Paris : La documentation française.

Terrail, J-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). *Revue française de sociologie, 25*(3), p. 421-436.

Terrail, J-P. (1985). De quelques histoires de transfuge.*Société Française, 17*(4).

Testu, F. (dir.) (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques.* Issy les Moulineaux : Masson

Thélot, C. et Vallet, L-O . (2000). la réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique, 334*, p. 3-32

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales,154*, p. 70-76.

Troger V. (dir.). (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation.* Paris : Éditions Sciences Humaines.

Vanderschelden, M. (2006). Homogamie socioprofessionnelle et ressemblance en termes de niveau d'études : constat et évolution au fil des cohortes d'unions, *Économie et statistique,398-399*, p. 33-58

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe.* Paris : Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (dir). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école*. Paris : Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2009b). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales,154*, p. 80-87

van Zanten Agnès (2010). « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? ». *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 69–95.

Vasquez A. (1980)."Le Temps social : enfants étrangers à l'école française". *Enfance, 3*.

Vasquez A. (1988) Le modelage social du temps : l'institution scolaire et les élèves d'origine étrangère. Dans D. Mercure et A. Wallemacq (dir.). *Les Temps Sociaux*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Vasquez A. (1992). Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école Française. *Revue française de pédagogie,101,* p. 45-58.

Vasquez, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école.Approche ethnographique.* Paris : Presses universitaires de France.

Verhoeven, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : Regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie, 114*, p. 9-17.

Verret (1974). Le temps des études (Thèse de doctorat non publiée), Université de Paris V. Paris, France.

Zaffran, J. (2000). *Les collégiens, l'école et le temps libre.* Paris : La Découverte et Syros

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie,29*(3), p. 447-470.

Zilloniz, 2011). Mobilités studieuses des étudiants français. Dans O. Galland, É. Verley, É. et R. Vourc'h (2010). *Le monde des étudiants (p. 93-104)*. Paris : La documentation française.

**Rapports**

L'état de l'école. 2010. 29 indicateurs sur le système éducatif français. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative. N°20, novembre 2010.

Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE. OCDE.

Repères et références statistiques. (2010). Sur les enseignements la formation et la recherche. Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Statistiques des boursiers de l'enseignement supérieur. Public, privé, 2010 à 2013. TS. 7177. Récupéré sur le site : https://www.pleiade.education.fr/portal/

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE NANTES

# Thèse de Doctorat

James MASY

## De la construction sociale du rapport au temps

## The social construction of relationship to time

**Résumé**

Cette recherche s'inscrit dans une double perspective, en croisant le processus de construction sociale du rapport au temps et l'ouverture sociale des filières d'excellence, que sont les classes préparatoires aux grandes écoles.

À travers le suivi longitudinal, par entretiens répétés, d'une cohorte de vingt-six étudiants boursiers de cette filière, nous avons cherché à mettre en lumière ce que la rencontre de deux temporalités implique pour chacun des partis en présence.
D'un côté, la culture de l'urgence développée dans les classes préparatoires aux grandes écoles, qui nécessite une grande maîtrise du temps. De l'autre, de « nouveaux » étudiants, que leur éthos scolaire du bon élève conduit à une orientation logique vers les filières où l'avenir semble le plus ouvert. Cette situation inscrit nécessairement, les étudiants dans une dissonance temporelle qu'il leur faut surmonter s'ils souhaitent parvenir à leurs fins. S'ensuit alors une nécessaire acculturation dont le processus et l'effet varient selon la distance entre le groupe d'appartenance et le groupe de référence, l'un et l'autre n'ayant aucune homogénéité sociale ou culturelle. Car, de la même façon qu'il existe différentes cultures temporelles au sein de la filière, il existe aussi différents types de boursiers. Cette double hétérogénéité produit *de facto* une variation importante dans le processus et ses effets, et conduit à caractériser l'acculturation selon le temps socioculturel d'origine, la culture temporelle de la classe préparatoire intégrée et le temps dominant propre à la société.

Cette triangulation détermine dés lors, la construction sociale du rapport au temps comme un processus en constante évolution.

**Mots clés**

socialisation temporelle, temps des études, boursier ouverture sociale, classes préparatoires aux grandes écoles, enseignement supérieur.

**Abstract**

The purpose of this research is twofold: combining the process of social construction of relationship to time with the social opening of elitist preparatory classes leading to the best grandes écoles.

Interviewing a group of 26 scholarship students on regular occasions over a number of years, our objective was to highlight the consequences of this temporality issue on individuals.

On the one hand the culture of emergency that has become the norm in preparatory classes requires a rigourous time management. On the other hand there are new students whose star-pupil ethos logically steers them towards fields that seem more promising. This situation inevitably leaves new students faced with a temporality dissonance that they have to overcome. The consequence is a necessary acculturation which process and effects vary according to the distance between the group to which individuals belong and the reference group, neither of which are socially or culturally homogeneous. Indeed, in the same way that there exists different temporality cultures within the sector there also exists different types of scholarship holders. This dual heterogeneity produces de facto a considerable change in this process and its effects, and leads to characterising this acculturation according to original culture groups the temporal culture of the preparatory class and the dominant time horizon of our society.

This triangulation induces this social relationship with time as a constantly evolving process.

**Key Words**

temporal socialisation, university time, scholarship students, social awareness, classes préparatoires aux grandes écoles, university, university education