

INJEP NOTES & RAPPORTS RAPPORT D'ÉTUDE

■ Novembre 2020
■ INJEPR-2020/13

Les étudiant·e·s et leurs engagements temporels

LES AUTEURS ET AUTRICES

- **Julie Couronné**, chargée d'études et de recherche
INJEP, LISE, CEET
- **Camille Dupuy**, maîtresse de conférences, Université
Rouen Normandie, DySoLab IRIHS, CEET
- **François Sarfati**, professeur des universités, Université
d'Évry-Paris-Saclay, Centre Pierre-Naville, CEET
- **Jules Simha**, maître de conférences, Université Paris
Descartes, CERLIS UMR 8070, CEET

Les étudiant·e·s et leurs engagements temporels

Julie Couronné, chargée d'études et de recherche INJEP, LISE, CEET

*Camille Dupuy, maîtresse de conférences, Université Rouen Normandie,
DySoLab IRIHS, CEET*

*François Sarfati, professeur des universités, Université d'Évry-Paris-Saclay,
Centre Pierre-Naville, CEET*

*Jules Simha, maître de conférences, Université Paris Descartes, CERLIS UMR
8070, CEET*

Pour citer ce document

Couronné J., Dupuy C., Sarfati F., Simha J., 2020, *Les étudiant·es et leurs engagements temporels*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

REMERCIEMENTS

Nous remercions tout d'abord les étudiantes et les étudiants qui ont accepté de se raconter à travers le questionnaire, l'entretien, et parfois même les deux. Merci pour la confiance qu'ils nous ont accordée.

Nos remerciements s'adressent également à l'INJEP et au Centre d'études de l'emploi et du travail (CEET) qui nous ont permis de réaliser cette enquête dans de très bonnes conditions. Nous remercions plus particulièrement Angelica Trindade-Chadeau pour avoir accompagné cette recherche.

Un grand merci à David Mahut pour sa contribution à la réalisation des entretiens et à la rédaction des portraits sociologiques ; son aide a été très précieuse.

Nous souhaitons témoigner notre gratitude à l'ensemble du personnel administratif des universités que nous avons contactées et qui ont rendu la diffusion du questionnaire possible.

Nous sommes aussi très reconnaissant·es à Julie Bene pour ses relectures attentives du rapport et ses conseils.

Enfin, nous remercions chaleureusement Marianne Autain pour ses remarques et corrections.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
Les engagements étudiants dans et hors travail.....	5
Des engagements institutionnels et temporels	7
CHAPITRE 1. MÉTHODOLOGIE	9
1. Articuler une enquête quantitative et une enquête qualitative	9
2. Questionnaire et construction de profils idéaux-typiques	12
3. Qui sont les étudiant·e·s qui ont répondu à l'enquête par questionnaire ?	13
4. Entretiens biographiques et construction de portraits sociologiques	16
Du côté des bon.ne.s élèves.....	16
Les portraits sociologiques : la cheville ouvrière de l'articulation de l'enquête quantitative et qualitative	17
CHAPITRE 2. LE SCOLARO-CENTRÉ : TENIR LE TEMPS POUR RÉUSSIR SCOLAIREMENT	21
1. Un emploi du temps occupé par le temps scolaire.....	21
2. Une gestion temporelle plus « relâchée » pour les étudiant·e·s en IAE et IUT	23
3. L'épreuve du temps et de l'urgence pour les étudiantes de médecine et du grand établissement	24
Découper son temps entre travail et repos.....	24
Une activité associative ou sportive pour tenir et réussir	27
Un rapport au temps inégal selon les origines sociales	28
CHAPITRE 3. L'ÉLITE MULTI-ENGAGÉ : DOMINER LE TEMPS	33
1. S'engager « par plaisir »	35
2. L'aisance de la trajectoire linéaire.....	38
CHAPITRE 4. LE CALCULATEUR : INVESTIR LE TEMPS POUR LE CV	43
1. Un emploi du temps réparti entre plusieurs activités	43
2. La dimension utilisatrice de l'engagement	46
CHAPITRE 5. LE DISTANCIÉ : LAISSER PASSER LE TEMPS	53
1. Un emploi du temps peu « rempli »	53
2. Une projection dans le temps plus difficile.....	55
CONCLUSION	59
1. Pluralité des formes d'engagement temporel.....	59
2. Des parcours articulés aux politiques de l'enseignement supérieur	60
BIBLIOGRAPHIE	65
ANNEXES	69
Annexe 1 : Guide d'entretien	69
Annexe 2 : Caractéristiques sociales des enquêtés	71
Annexe 3 : Exemple d'un portrait sociologique	73

Introduction



Source : Photographie prise dans les couloirs d'une des universités enquêtées

Les engagements étudiants dans et hors travail

Comment qualifier la jeunesse aujourd'hui ? Inerte ou en quête de sens, désœuvrée ou engagée ? S'il convient avant tout de ne pas tomber dans l'archétype d'une jeunesse unifiée et uniforme (Bourdieu, 1978) il faut également éviter de chercher à démontrer une quelconque spécificité d'une partie de la population par rapport aux générations qui la précèdent. Alors que l'on prête souvent aux jeunes des formes d'individualisme et de désengagement, nous avons choisi au contraire de nous centrer sur les engagements de ces jeunes en formation. Nous proposons ainsi de nous intéresser à une partie de cette jeunesse, la population étudiante, à travers un questionnaire qui lui est souvent associé, celui de l'engagement.

L'engagement étudiant, thématique fortement investiguée par les sciences sociales (Come, Morder 2009 ; Becquet 2007), se voit aujourd'hui valorisé au sein même des universités appelées à mettre en place des dispositifs permettant son intégration dans les cursus. L'exposé des motifs de la loi du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté insiste ainsi sur la nécessité de « permettre à la jeunesse de vivre l'expérience de la République, d'assurer les conditions de sa participation à la vie démocratique et citoyenne, et de la soutenir dans son insertion sociale et dans la préparation de son avenir ». Il s'agit donc « d'encourager les jeunes à s'engager », et dans cette perspective, la loi prévoit « un principe de validation obligatoire au sein des formations supérieures des compétences, connaissances et aptitudes acquises par les étudiants à l'occasion d'activités extra-académiques, qu'il s'agisse d'un engagement bénévole, d'un engagement dans la réserve opérationnelle de la défense ou d'un engagement en service civique ». C'est alors aux établissements d'enseignement supérieur que revient la responsabilité de définir les modalités pratiques de cette reconnaissance : attribution de crédits du système européen (ECTS), dispense totale ou partielle d'enseignements ou de stages, aménagement des emplois du temps, des modalités de contrôle des connaissances, de la durée du cursus, etc. Le décret n°2017-962 précisant ces modalités pratiques souligne un autre enjeu de cette reconnaissance, celui de la conciliation des engagements étudiants et de la poursuite des études.

S'intéresser à la conciliation entre les différentes activités estudiantines, les études et celles pratiquées à côté de leurs études n'est pas nouveau. Si c'est surtout le travail salarié des étudiant·e·s qui a été beaucoup documenté (Froment, 2012 ; Pinto, 2014), des travaux ont également porté par exemple sur le syndicalisme étudiant (Yon, 2005). Cependant, ces travaux se centrent sur une forme d'engagement particulière (dans ou hors le travail) sans interroger toujours les articulations qui se jouent entre ces différentes sphères (activité étudiante, travail salarié, engagements hors travail). Par ailleurs, si le travail bénévole (Simonet, 2010) fait l'objet d'une abondante littérature, l'engagement y est réduit à la dimension non lucrative et peu d'études se sont intéressées à la figure particulière que constitue l'étudiant (Testi, 2016). De même, si les engagements des jeunes sont régulièrement documentés, dans le syndicalisme par exemple, là encore, l'accent est rarement mis sur les étudiant·e·s (Bérout *et al.*, 2019).

Notre ambition est donc de combler ce double angle mort en analysant les engagements des étudiant·e·s dans et hors le travail, à partir de leurs articulations temporelles. En nous inspirant notamment des travaux de Valérie Becquet (2011), qui étudie les contraintes temporelles pesant sur les trajectoires des jeunes scolarisés et des jeunes actifs, nous cherchons à comprendre les agencements entre l'ensemble des activités réalisées « à côté » du travail salarié (Weber, 1989) et à mettre au jour leurs concurrences ou complémentarités.

Pour cela, nous avons mené une enquête par questionnaire, auprès d'étudiant·e·s de trois types d'institutions d'enseignement supérieur (deux universités, un grand établissement et un réseau d'écoles d'universitaires) situés à Paris et en région. Ces structures ont été choisies, car elles nous permettent de faire varier, d'une part, les modalités d'entrée dans l'établissement (sélectif/non sélectif) et, d'autre part, l'ancrage géographique (Paris/région).

	Paris	Région
Sélectif à l'entrée	Grand établissement Écoles universitaires (IAE, IUT)	Écoles universitaires (IAE, IUT)
Non sélectif ¹ à l'entrée	Université	Université

L'enquête nous permet d'interroger les étudiant·e·s sur trois volets de leurs activités : leurs études, leur activité salariée et leurs activités bénévoles. Un quatrième volet vise à saisir les propriétés sociales de ces dernier·e·s. Diffusée entre février et avril 2018, l'enquête a recueilli 2 420 réponses.

¹ Dans les établissements que nous qualifions de « non sélectifs », certaines des composantes peuvent être sélectives (notamment pour l'entrée en master), mais elles sont en minorité.

Des engagements institutionnels et temporels

Dans cette enquête, nous avons choisi de définir les engagements étudiants à partir de deux entrées : les institutions et les temporalités.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressé·e·s aux investissements dans des structures instituées (Durkheim, [1893], 1978) à savoir des syndicats (salarié·e·s et étudiant·e·s), des mouvements politiques et des associations (caritatives, sportives, religieuses, culturelles), de manière à saisir les engagements formels. Cela nous a permis de circonscrire ces activités et ainsi de distinguer ce qui relève du travail syndical et associatif de ce qui tient aux activités amicales ou domestiques. Nos analyses portent sur une frange estudiantine particulière, celle composée d'étudiant·e·s engagé·e·s dans une ou plusieurs activités instituées. Cela nous permet de décrire les trajectoires, les ressorts et les processus qui conduisent au passage à l'acte de s'engager – mais aussi au maintien des engagements –, et d'en saisir le contenu. Notre volonté est alors triple : comprendre qui sont les étudiantes et les étudiants « engagé·e·s », ce que sont ces engagements et comment ils s'articulent entre eux.

Ensuite, nous saisissons les engagements à travers les temporalités. Tout un ensemble de travaux (Verret, 1975 ; Millet, 2003 ; Becquet, 2007 ; Pinto, 2010 ; Darmon, 2013) montre que le rapport au temps représente une dimension centrale pour analyser les pratiques et les parcours des étudiant·e·s. Selon Muriel Darmon, il s'opère au cours des études une « socialisation temporelle » (Darmon, 2013). Dans sa thèse sur le « temps des études », Michel Verret analyse dans la même veine la manière dont l'activité de l'étudiant s'inscrit dans le temps. Quant à Valérie Becquet, elle étudie les contraintes temporelles qui pèsent sur les trajectoires des jeunes scolarisés et des jeunes actifs. Elle explique ainsi : « La question des emplois du temps institutionnels, de leur volume, de leur structure, s'avère déterminante dans la définition du travail universitaire. Plus ou moins volumineux, contraignants et structurés, les emplois du temps institutionnels avec lesquels les étudiants composent produisent de puissants effets de socialisation non seulement sur le travail universitaire (rythme de travail, temps passé en cours, temps de travail personnel), mais également sur les styles d'existence des étudiants (heures de début et de fin de journée, occupation du temps "libre", exercice d'une activité salariée » (Becquet, 2011). Nous nous intéressons donc aux engagements qui prennent du temps, et qui ne se réduisent pas à un engagement intellectuel, mais à une pratique effective. Saisis par les temporalités, les engagements sont pensés conjointement dans des activités bénévoles, dans les études (passer du temps à étudier) et dans le travail.

L'enquête que nous avons réalisée reprend cette analyse fondée sur le rapport au temps pour rendre compte de la condition estudiantine. Elle a pour objectif de répondre à cette question : **quel emploi font les étudiant·e·s du temps universitaire et du temps en dehors de leurs études ?** Pour cela, nous avons reconstitué les occupations des étudiants et d'étudiantes inscrit·e·s à l'université à partir de quatre dimensions qui caractérisent leurs engagements.

La première consiste à saisir les différents engagements menés par les étudiant·e·s. Nous ne nous sommes pas focalisé·e·s sur une activité en particulier, qu'il s'agisse du travail ou du syndicalisme par exemple. Nous avons investi aussi bien la pratique sportive que la pratique artistique ou encore religieuse. La deuxième dimension identifie les usages sociaux que les étudiant·e·s font de ces engagements et quel sens ils y donnent. La troisième dimension renvoie à la manière dont ces

engagements s'articulent avec les études et participent ou pas à la réussite scolaire. Les plus engagés sont-ils ceux qui réussissent le mieux à l'université ? Enfin, la quatrième dimension inscrit ces engagements et la manière dont ils s'articulent les uns aux autres dans la biographie de l'étudiant.e. Nous avons observé que cette articulation s'observe dès la socialisation primaire des enquêté.e.s et se réajuste, plus ou moins fortement, au moment des études. De la même façon, le type d'engagement et le temps investis se modifient tout au long de la vie.

Reconstituer les emplois du temps des étudiant.e.s à partir de ces quatre dimensions (type d'engagement, usages sociaux, articulation, approche biographique) montre que les origines sociales se révèlent déterminantes pour expliquer ce que nous avons appelé le multi-engagement. En effet, les étudiant.e.s qui articulent différents engagements sont les plus dotés socialement. À l'opposé, les étudiant.e.s issu.e.s de milieux plus modestes se tiennent à distance des enjeux temporels et d'articulation des différents temps sociaux. Muriel Darmon a montré que les inégalités sociales sont au fondement du rapport aux temps (Darmon, 2013). Nous montrons que la multi-activité ou le multi-engagement est la marque d'une certaine élite estudiantine issue des classes supérieures et ayant réussi scolairement. Cette multi-activité fabrique la réussite scolaire, puis par anticipation la réussite professionnelle.

Nous faisons apparaître ces différences sociales à partir de quatre profils idéaux typiques qui caractérisent les engagements temporels. Nous les avons construits à partir d'une enquête statistique et d'une enquête qualitative. Les conditions de construction de ces profils sont présentées dans le chapitre 1 consacré à décrire la méthode d'enquête. Les chapitres qui suivent présentent successivement les quatre profils idéaux typiques qui caractérisent les engagements des étudiant.e.s et leur rapport au temps. Le chapitre 2 rend compte du profil « scolaro centré » incarnant l'étudiant.e qui « tient » le temps pour réussir scolairement et éprouve des difficultés à optimiser son temps. Le chapitre 3 reprend la figure de l'élite multi-engagée qui domine le temps et prend plaisir à multiplier les activités scolaires et extrascolaires. Puis, le chapitre 4 se concentre sur le profil du « calculateur », fondé sur un investissement du temps afin de se fabriquer « un beau curriculum vitae » et réussir une carrière professionnelle. Si les trois premiers profils idéaux typiques incarnent les « bon-ne-s élèves », le dernier profil, que nous avons intitulé « le distancié », montre ceux et celles qui échouent à l'université. Pour ces étudiant.e.s, le temps passe sans qu'ils puissent le maîtriser ni avoir la possibilité de se projeter dans l'avenir et d'envisager une carrière professionnelle.

Chapitre 1. Méthodologie

Rendre compte de la méthode, c'est rendre compte de la succession des choix et des « microdécisions » (Beaud, Weber, 2003, p. 125) sur lesquelles se construit une enquête de terrain. Il s'agit donc ici de décrire quels ont été nos choix, en exposant le plus fidèlement possible le raisonnement sociologique qui a soutenu l'élaboration du protocole et la conduite de cette enquête. Cette démarche implique alors un travail réflexif sur la manière dont le matériau empirique a été récolté, trié et organisé. Le protocole d'enquête mis en place pour saisir la manière dont les étudiant·e·s articulent les différentes activités qu'ils et elles mènent « à côté » de leurs études croise une enquête quantitative et une enquête qualitative. Au cours de ce chapitre, nous présenterons l'originalité de l'articulation de ces méthodes que nous avons mises en place. Notre protocole d'enquête repose sur la construction et la passation d'un questionnaire ainsi que sur la conduite d'une série d'entretiens biographiques et la réalisation de portraits sociologiques. Ces deux démarches combinées nous ont conduit·e·s à élaborer quatre profils idéaux typiques d'étudiant·e·s.

1. Articuler une enquête quantitative et une enquête qualitative

Dans notre enquête consacrée aux activités des étudiant·e·s dans et en dehors des études, nous avons choisi d'articuler deux démarches différentes d'administration de la preuve : les méthodes quantitatives et qualitatives. En effet, cela nous permet d'appréhender, selon différents niveaux d'analyse, les activités menées par les étudiant·e·s « à côté de leurs études ».

Nous souhaitons alors suivre l'invitation d'une partie de la littérature consacrée aux questionnements méthodologiques et épistémologiques à trouver une voie médiane pour leur articulation. Il s'agissait de ne pas se retrouver immobile face à l'écueil de la combinaison séquentielle (Lemercier, Ollivier, 2011) qui renvoie à la juxtaposition étanche des deux types de méthodologie. Alors que dans ce type d'articulation, « une dichotomie très classique entre quantitatif et qualitatif, qui repose sur plusieurs présupposés et associations automatiques entre échelles, sources, méthodes, théories et manières de présenter les résultats » est maintenue, nous avons cherché, à l'inverse, à travailler le matériau et à penser l'analyse en dehors de ces sentiers battus. Nous proposons donc une analyse qui mobilise conjointement et non pas successivement les différents types de matériaux. La construction des profils idéaux typiques s'appuie sur des données récoltées par entretien biographique et par questionnaire, se situant ainsi dans un registre épistémologique au carrefour de ces deux traditions. Ce « jeu d'échelle » est au cœur de cette recherche (Dietrich *et al.*, 2010).

En effet, les analyses dites quantitatives qui s'appuient sur des données statistiques s'inscrivent traditionnellement dans un raisonnement inférentiel, qui retire sa portée de la représentativité de la base de données constituée. Or, cet objectif de représentativité, si cher aux défenseurs d'un quantitativisme « pur », peut gêner le raisonnement sociologique qui cherche à articuler plusieurs types de matériau et de modes d'analyse. Dans cette perspective, le questionnaire que nous avons élaboré ne vise pas la représentativité, et n'a pas fait l'objet de tests afin de s'assurer que les répondants correspondent à la

population plus générale des étudiant·e·s. Il convient plutôt de considérer le groupe des étudiant·e·s enquêté·e·s par questionnaire puis par entretiens comme un cas d'enquête avec ses singularités propres (Gros, 2017). Pour autant, la population enquêtée se veut hétérogène puisqu'elle touche l'ensemble du territoire national, concerne des filières sélectives et non sélectives de l'enseignement supérieur public, des étudiant·e·s du premier au troisième cycle, dans un vaste panel disciplinaire allant des lettres classiques aux sciences de gestion, des sciences du vivant à la philosophie. Aussi, les résultats présentés dans ce chapitre n'ont pas vocation à être généralisés à l'ensemble de la population estudiantine française comme pourrait y prétendre, par exemple, une enquête réalisée à partir des bases de données de l'INSEE. En revanche, dans une perspective de cumulativité de la recherche, les allers-retours avec la littérature existante nous permettent de défendre l'idée que ces résultats s'appliquent très certainement à une population bien plus large que celle des seul·e·s étudiant·e·s enquêté·e·s.

Comment donc articuler non seulement les méthodes d'enquêtes (par questionnaires et par entretiens), mais également les méthodes d'analyses qui leur sont nécessairement liées ? En effet, les exemples sont légions de tentatives d'articulation qui se résument à l'utilisation d'une enquête par entretiens préparatoires à l'enquête par questionnaire, et dont les résultats ne sont finalement pas ou peu utilisés dans l'analyse et dans la production des résultats présentés comme finaux. Deux éléments, au moins, font obstacle à la formalisation d'une réelle articulation. Le premier renvoie à la dichotomie traditionnelle évoquée plus haut et que le titre « Décrire et compter », d'un numéro de *Terrains & Travaux* (2011) résume parfaitement. Comme si ces deux opérations, décrire et compter, naturellement opposées l'une à l'autre par l'usage des mots et des chiffres, ne pouvaient se réaliser que dans le cadre de deux paradigmes méthodologiques et épistémologiques exclusifs : l'analyse ethnographique qualitative pour décrire et l'analyse statistique quantitative pour compter. Le deuxième élément concerne non pas ces opérations en tant que telles, mais la place qui leur est faite dans les publications scientifiques orientées vers les résultats. C'est, en effet, une deuxième dichotomie qui se joue entre la valorisation des résultats, d'un côté, et la valorisation des procédés d'enquête, des modes d'analyse, en somme des « coulisses de la recherche » (Bourdieu *et al.*, 1983), de l'autre. Rares sont en effet les publications dont le format éditorial autorise la combinaison des coulisses et des résultats ; en témoignent notamment, au sein des revues scientifiques, les rubriques consacrées au matériau, à la méthodologie, qui les mettent à l'écart des vrais résultats scientifiques.

En négatif de ces deux obstacles, nous nous efforçons dans ce travail de formalisation de notre enquête de rendre compte des coulisses de la recherche dans le processus d'élaboration de nos résultats et dans le processus d'articulation des deux modes d'enquête et d'analyse. Dans cette perspective, plutôt que de présenter des hypothèses reconstruites à l'aune des résultats, nous revenons sur l'origine du projet, les hypothèses initiales et leurs réagencements au fur et à mesure du processus itératif de recherche.

L'artificialité de la séparation entre résultats et coulisses se retrouve dans celle qui distingue choix de l'objet et choix de la méthodologie comme si ces derniers n'avaient aucune influence l'un sur l'autre. Dans le cas présent, si notre volonté première était bien méthodologique, il convenait de nous accorder sur une thématique commune qui rendrait possible, dans des délais relativement courts, de disposer de données quantitatives et qualitatives exploitables. Le public estudiantin nous est alors apparu doublement bénéfique. D'un point de vue thématique tout d'abord, dans la mesure où l'analyse de ce public permettait d'affiner nos connaissances pratiques d'enseignant·e·s chercheur·se·s, d'un point de

vue méthodologique ensuite, puisque l'accès au terrain pouvait être facilité par la mobilisation de contacts professionnels. C'est ainsi que le questionnaire a été transmis aux étudiant·e-s par l'intermédiaire des listes de diffusion des universités et réseaux universitaires. C'est, enfin, au regard d'un questionnement ambiant relatif aux engagements des étudiant·e-s et à leur prise en compte dans les maquettes et diplômes universitaires que nous nous sommes finalement orientés vers la thématique de la conciliation entre activités dans et en dehors des études.

De nombreuses recherches ont déjà investigué la question de la conciliation des temps sociaux des étudiants. Toutefois, ces recherches ont pour point commun de ne s'être focalisées que sur une des activités, parfois nombreuses, que mènent de front les étudiants. Pour le dire autrement, la question de l'articulation qui se joue entre les différentes sphères (activités étudiantes en tant que telles, travail salarié ou non, engagements hors travail, etc.) n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet de travaux de recherche. C'est donc cette articulation que nous avons cherché à appréhender et à analyser au regard du parcours de jeunes.

Construire cette enquête par questionnaire supposait, avant tout, de désigner la variable qui permettrait, ensuite, d'analyser les activités menées par les étudiant·e-s. Autrement dit, il fallait non seulement arrêter un cadre au sein duquel se retrouveraient tous les types d'activités que nous souhaitions analyser, mais également définir une variable qui permettrait de quantifier ces dernières. Jouer de la guitare régulièrement, aller au conservatoire, faire un footing quotidien, être inscrit·e dans une salle de sport, « travailler au noir » ou, en tant que salarié·e, assister aux enseignements, consacrer du temps aux révisions, être syndiqué·e, aller en manifestation, militer contre les discriminations, pratiquer une religion, etc., les exemples d'activités sont multiples et touchent à différentes acceptions de l'engagement : l'engagement dans la cause du militant n'est pas l'engagement dans le travail du salarié. Afin de regrouper un vaste ensemble d'engagements, nous avons fixé comme première dimension celle du cadrage institutionnel. Le questionnaire a ainsi été orienté autour des activités instituées, réalisées dans le cadre de structures. Par conséquent, le footing quotidien, à l'inverse de l'activité physique conduite dans le cadre d'une salle de sport, n'est pas pris en compte dans nos interrogations. Par ailleurs, nous avons ajouté une deuxième dimension à notre approche de l'engagement, qui rappelle notamment la manière dont il a été analysé par Valérie Becquet (2011), à savoir celle du temps. En effet, en suivant notre volonté de disposer d'une variable autorisant la quantification de l'engagement d'une part, et celle d'approcher la question de l'articulation de ces temps sociaux d'autre part, nous avons pris le parti d'ajouter à la dimension institutionnelle la dimension temporelle. De ce fait, les engagements que nous analysons par l'intermédiaire du questionnaire ne sont pas nécessairement les engagements dans le travail décrits par les sociologues du travail ni les engagements militants tels qu'observés par les sociologues de l'action collective et des mouvements sociaux. Ils se définissent avant tout comme des engagements temporels. Concrètement, les interrogations du questionnaire relatives à cette dimension portaient autant sur la période que sur le volume horaire consacré à ces activités.

À partir de cette entrée sur les engagements institutionnels et temporels des étudiant·e-s doublée d'une entrée biographique, l'objectif de l'enquête consistait à saisir les activités menées par les étudiant·e-s et la manière dont ils et elles articulent ces activités. Nous souhaitions donc premièrement identifier qui sont les étudiant·e-s engagés dans un certain nombre d'activités, deuxièmement qualifier ces activités, et troisièmement analyser les formes de leur articulation. Une hypothèse se trouvait au fondement de ce travail, celle de l'étirement inégal du temps selon les profils estudiantins. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que l'engagement dans une activité appelait l'engagement dans d'autres activités, que les

engagements n'étaient pas nécessairement exclusifs les uns des autres et que nous serions en mesure, par conséquent, d'identifier des profils d'étudiants « multi-engagés. »

À l'opposé d'une logique méthodologique qui laisse à la démarche par entretiens le soin d'une exploration des grands thèmes caractérisant la population à étudier ensuite par l'intermédiaire d'une analyse statistique, nous avons choisi de donner à ces deux démarches une même place dans notre protocole d'enquête. Les données ont ainsi été récoltées tout d'abord par la diffusion du questionnaire entre février et avril 2018 et nous ont permis d'avoir accès à un certain nombre d'étudiant-e-s, qui ont été recontacté-e-s (n=25) ensuite dans le cadre de l'enquête par entretiens conduite entre octobre 2018 et février 2019. En définitive, nous avons recueilli 2 420 réponses au questionnaire (3 200 avant le nettoyage de la base de données), et avons réalisé 35 entretiens biographiques.

2. Questionnaire et construction de profils idéaux typiques

Les premières données récoltées, celles issues du questionnaire (encadré 1), ont fait l'objet d'une analyse descriptive nécessaire à l'appropriation de la base de données. Ces tris croisés ont été l'occasion de vérifier une série de constats connus dans la littérature relative aux étudiant-e-s, comme l'inscription de près de la moitié (47 %) d'entre eux dans une activité rémunérée. Mais, ils ont surtout mis en lumière l'existence, dans notre base de données, d'un petit groupe d'étudiant-e-s (n=94) que semblait caractériser une forte implication dans de nombreuses activités. Rejoignant notre hypothèse initiale relative aux étudiant-e-s « mutli-engagé-e-s », nous avons ensuite cherché à les caractériser à partir d'un profil idéal typique.

ENCADRE 1. LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est constitué de quatre volets. Le premier aborde les activités rémunérées (travail salarié ou non salarié, déclaré ou non déclaré, les petits boulots, les jobs d'été, etc.). Il vise tout d'abord à caractériser ces activités en termes de structures, de types d'activité, de types de contrat. Ensuite, il aborde le temps consacré par le répondant à ces activités rémunérées. Enfin, une série de questions traite du vécu (motivation initiale, degré d'autonomie, etc.) par le répondant de cette activité.

Le deuxième volet traite, une à une, les activités situées en dehors du travail et des études dans le cadre de différentes institutions : syndicat de salariés, organisation étudiante, association artistique ou culturelle, association ou mouvement religieux, association ou club de sport, association caritative, humanitaire ou environnementale, parti ou mouvement politique, autres activités. Pour chacune de ces activités, la trame utilisée est la même que celle de l'activité rémunérée à laquelle est ajoutée une question relative à l'engagement parental.

Le troisième volet concerne l'engagement temporel dans le travail universitaire.

Enfin, le quatrième et dernier volet est relatif aux caractéristiques sociales des enquêté-e-s (âge, genre, année d'inscription à l'université, formation, type de logement, bourse, PCS des parents, vote, type de baccalauréat et mention).

Alors qu'une large tradition sociologique mobilise généralement les analyses de correspondances multiples (ACM), nous avons pris le parti d'utiliser un autre outil méthodologique, celui des régressions. L'intérêt d'une ACM renvoie avant tout à sa capacité à positionner des individus dans l'espace, à rendre

visibles les regroupements d'individus aux caractéristiques similaires. En effet, en reproduisant selon deux axes l'ensemble des variables choisies comme les plus contributives, elle fait possiblement apparaître des nuages de points représentant les individus.

La régression, à l'inverse, rend possible dans le cas qui nous intéresse de faire ressortir quelles variables sont les plus contributives dans l'explication d'un comportement donné (avoir un très gros emploi du temps hebdomadaire, par exemple). En effet, elle permet de modéliser, selon un modèle probabiliste, la survenue d'une situation à partir d'un ensemble de variables et donne pour chacune d'elles une estimation de son effet. En ayant recours à une série de régressions, nous sommes alors en mesure de présenter des profils d'individus idéaux-typiques, au sens de Weber (1965), c'est-à-dire des individus virtuels, qui n'existent pas et dont les caractéristiques ont été artificiellement exacerbées à des fins de comparaison : « On obtient un idéal type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie. » (Weber, 1965, p. 181.)

Cette démarche répond de ce fait davantage à notre objectif initial et ce d'autant plus que les profils statistiquement construits peuvent être affinés sur la base du matériau récolté dans le cadre de l'enquête par entretiens. L'élaboration de profils idéaux typiques a donc suivi un raisonnement tout d'abord orienté par les statistiques descriptives qui ont fait apparaître l'existence de deux groupes opposés sur le plan de la taille de leur emploi du temps : le premier se caractérise par un emploi du temps hebdomadaire très chargé (entre 70 et 100 heures toutes activités comprises), quand le deuxième se définit par un emploi du temps hebdomadaire peu fourni (moins de 24 heures). En suivant le même raisonnement, nous avons cherché à identifier d'autres comportements, et en particulier ceux des étudiant·e·s dont les emplois du temps se rapprochaient de la moyenne du groupe général des répondants. Ce n'est qu'une fois ces groupes d'individus identifiés que nous avons eu recours aux régressions statistiques et aux données issues des entretiens biographiques pour caractériser davantage et affiner nos quatre idéaux types. Une fois ces profils idéaux typiques construits, il s'est agi, sur la base des informations récoltées au cours de l'enquête qualitative, de situer nos individus. Dans cette perspective, nous avons cherché à analyser les écarts de ces derniers aux quatre profils. Avant de présenter ces quatre profils, nous allons décrire les étudiantes et les étudiants qui ont répondu au questionnaire.

3. Qui sont les étudiant·e·s qui ont répondu à l'enquête par questionnaire ?

Pour caractériser ces étudiant·e·s, nous revenons ici sur les variables sociodémographiques « classiques » qui permettent, entre autres, de les situer plus généralement par rapport à la population estudiantine française. Ainsi que nous l'avons explicité plus haut, il ne s'agit pas tant de rechercher les preuves d'une représentativité de nos enquêté·e·s, que de présenter les éléments nécessaires pour les appréhender en tant que groupe faisant l'objet d'une analyse monographique.

En premier lieu, la population de notre enquête est un peu plus féminisée que les effectifs nationaux puisque 59 % (contre 55 %²) des répondant·e·s se déclarent de sexe féminin.

Au regard de l'âge, ensuite, nous avons orienté le questionnaire autour des catégories d'âge les plus fréquentes dans l'enseignement supérieur, et qui correspondent également aux niveaux de l'enseignement supérieur (LMD). Ainsi, près de 60 % des répondant·e·s déclarent avoir moins de 21 ans. Plus précisément, ils sont en effet près d'un quart (24,5 %) à déclarer un âge inférieur ou égal à 19 ans, et plus d'un tiers à déclarer un âge situé entre 20 et 21 ans (34,6 %). Les 40 % restants ont, pour la première moitié (22,7%), entre 22 et 23 ans, tandis que la deuxième moitié déclare un âge supérieur ou égal à 24 ans.

Les années d'inscription des répondant·e·s correspondent également aux âges déclarés dans l'enquête. Ainsi, 58 % des répondant·e·s annoncent être inscrit·e·s dans l'une des trois années de licence, 35 % en master 1 ou 2, et 7 % en doctorat.

C'est certainement du côté des filières d'inscription que les étudiant·e·s ayant répondu à notre enquête se démarquent le plus de la population étudiante inscrite à l'université en France. Les trois plus importantes filières d'inscription représentées parmi nos répondant·e·s sont ainsi les instituts d'administration des entreprises (IAE) [24,7 %], la filière droit, économie ou gestion (22,1 %) et les lettres et sciences humaines (21,2 %). En quatrième position se situe la filière santé avec 17,7 % de nos étudiant·e·s. Enfin, les sciences et techniques (7,6 %) et les IUT (7,7 %) sont peu représentés.

Les types de baccalauréats et les mentions obtenues sont également distinctifs en ce qui concerne la population enquêtée. En effet, 91,3 % de nos répondant·e·s déclarent avoir obtenu un bac général, contre 6,6 % et 2,1 % pour les bacs technologiques et professionnels. La structure des répondant·e·s est un peu différente de la population totale qui compte davantage de titulaires de baccalauréats professionnels (+ 2 points), de baccalauréats technologiques (+ 9 points) et moins de baccalauréats généraux (- 10 points), ce qui s'explique par le fait que nous interrogeons tous les niveaux d'études et que la part des bacheliers professionnels et technologiques dans les effectifs étudiants a tendance à diminuer plus on avance dans les études.

En ce qui concerne les mentions, ils et elles sont 27,5 % à avoir obtenu une mention *très bien*, 27,7 % une mention *bien*, 26,1 % une mention *assez bien*, et 18,7 % une mention *passable*.

Enfin, les origines sociales des répondant·e·s, captées à partir du statut de boursier·e·s (30,8 % des répondant·e·s, soit 9 points de moins que la population générale) et des professions et catégories socioprofessionnelles des parents, sont relativement proches, mais toujours un peu mieux situées socialement que celles observées dans la population des étudiant·e·s inscrit·e·s à l'université en France. Ainsi, les répondant·e·s déclarent à 49,2 % (soit + 15 points que la population générale) avoir un père (35 % pour la mère) ayant un statut de cadre ou de profession intellectuelle supérieure. Les parents sont ensuite principalement employé·e·s (18,3% pour les pères – soit 1 point d'écart avec la population générale et 37,9 % pour les mères), puis artisans, commerçants ou chefs d'entreprise pour les pères

² Les indicateurs nationaux mobilisés à la suite sont tirés de Mesri, 2020, L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/>, consultée le 25 juin 2020.

(14,2 % – soit + 5 points d'écart avec la population générale) (contre 7,3 % pour les mères) et en profession intermédiaire pour les mères (16,4 %) (contre 8,6 % pour les pères – soit 7 points de moins qu'en population générale). Les ouvrier·e·s (7,9 % des pères – soit 4 points de moins d'écart avec la population générale et 2,8 % des mères) et les agriculteur·trice·s (1,8 % et 0,6 %) sont, comme à l'accoutumée, les moins représenté·e·s parmi nos répondant·e·s.

À côté de ces caractéristiques sociodémographiques, nous pouvons d'ores et déjà relever un certain nombre de premiers résultats en termes de statistiques descriptives qui sont détaillés et précisés dans la suite de ce rapport et qui concernent directement la thématique centrale de cette recherche. Ainsi, conformément à ce que d'autres enquêtes ont pu montrer, notamment en ce qui concerne la proportion d'étudiant·e·s travaillant « à côté » de leurs études, les répondant·e·s à notre enquête déclarent largement pratiquer une activité rémunérée (près de la moitié). Il est intéressant, ensuite, de constater que les activités sportives puis culturelles demeurent les activités les plus pratiquées (Tableau ci-dessous)

PROPORTION DE RÉPONDANT·E·S PRATIQUANT UNE ACTIVITÉ « À CÔTÉ » DES LEURS ÉTUDES

Activité pratiquée par les étudiant·e·s	%
Une activité rémunérée	47
Une activité sportive	40,5
Une activité culturelle	22,8
Une activité caritative, environnementale ou humanitaire	4,35
Une activité religieuse	1,72
Une activité politique	3,84
Une activité syndicale	2,65
Une autre activité	8,75

Enfin, une première série de tris croisés nous permet de faire ressortir quelques éléments. En particulier, une distinction sociale ressort quant à la pratique de multiples activités (que nous désignons donc comme de la *multi-activité*). En effet, nous observons que 58,2 % des fils et filles de cadres (père) ont au moins une activité contre 47,8 % des enfants d'ouvriers et employés, soit 10,4 points d'écart. Ce constat est accentué pour celles et ceux qui ont plus de trois activités, les fils et filles de cadres sont quasiment deux fois plus nombreux dans ce cas-là que les fils et filles d'ouvriers et employés (10,3 % contre 5,7 %).

De plus, les étudiant·e·s qui ont au moins une activité sont deux fois plus nombreux·euses à avoir obtenu le bac avec mention très bien que celles et ceux qui ont eu la mention passable (32,3 % contre 15,6 %). En revanche, il est intéressant de constater que le type de baccalauréat (technologique, général ou professionnel) ou le genre ne semblent pas, à première vue en tout cas, avoir d'impact sur la pratique d'activité.

Enfin, ainsi que l'ont montré d'autres enquêtes consacrées à des types d'activités bien précises, il ressort de ces premières analyses que la pratique d'une activité par les étudiant·e·s est très fortement induite par la pratique de leurs parents. Avoir des activités en dehors d'une activité lucrative et en dehors du

temps consacré aux études est largement corrélé avec le fait d'avoir des parents qui ont pratiqué ou pratiquent ce même type d'activité.

Pour conclure cette brève présentation, retenons que les enquêté·e·s ont des caractéristiques qui les rapprochent de la population étudiante générale tout en se situant plus haut sur l'échelle sociale, que l'on considère la catégorie socioprofessionnelle, la part de boursier·e·s ou le type de baccalauréat obtenu. Cet effet de sélection s'explique largement par le fait que les étudiant·e·s ayant des origines modestes se concentrent sur les premiers cycles, rencontrent plus de difficultés à réussir à l'université et *in fine* y passent moins de temps.

4. Entretiens biographiques et construction de portraits sociologiques

Les secondes données de terrain que nous avons récoltées sont d'ordre qualitatif et ont été recueillies par entretien (voir Annexes). La phase d'entretiens a été conduite en parallèle du traitement des données issues du questionnaire et de l'élaboration des profils idéaux typiques. Nous avons mené plus spécifiquement des entretiens biographiques auprès des étudiant·e·s avec pour objectif de recueillir « tout matériau qui doit son organisation au temps de la vie d'un individu ou, aussi bien, au temps de l'enchaînement des générations dans une lignée » (Passeron, 1990, p. 4).

Du côté des bon·ne·s élèves

Suite à la passation du questionnaire, une soixantaine d'étudiant·e·s ont accepté d'être recontacté·e·s. Il rassemblait surtout des étudiant·e·s engagé·e·s dans des activités sportives, culturelles, caritatives ; des étudiant·e·s presque tous et toutes issu·e·s des classes moyennes et supérieures, ayant obtenu un baccalauréat en section scientifique avec mention. Issu·e·s des filières sélectives, ces répondant·e·s étaient largement surreprésenté·e·s à la fois par rapport à la population globale des étudiant·e·s enquêté·e·s et par rapport à celle des étudiant·e·s en France. Cela peut d'ailleurs donner un indice de l'investissement et de la valorisation de la thématique de l'engagement (mise en avant dans le titre du questionnaire et le message de présentation qui le précédait) par ces filières sélectives et par leurs étudiant·e·s. Ceux et celles qui ont répondu au questionnaire se sont très certainement senti·e·s les plus légitimes à répondre, et à se raconter. C'est un biais inhérent à toutes les enquêtes de terrain.

Au total, nous avons réalisé 35 entretiens semi-directifs auprès de 22 femmes et de 13 hommes, âgé·e·s de 18 à 29 ans. La plupart sont inscrits en sciences sociales, en médecine et pharmacie ou en droit et gestion. Une seule étudiante a déclaré avoir obtenu un bac professionnel, se considérant comme étant « en pause à la fac ». Tous les autres sont titulaires d'un baccalauréat général, bien souvent en filière scientifique. Treize d'entre eux ont eu la mention très bien et 12 la mention bien. Ces éléments classent notre population d'enquête du côté des bon·ne·s élèves. À cette réussite scolaire s'ajoute une position sociale privilégiée. Peu des étudiant·e·s rencontré·e·s ont des parents au chômage, sans diplôme ou faiblement qualifiés, exerçant des métiers souvent attribués aux classes populaires (Schwartz, 2011) comme aide à la personne, ouvrier ou employé. On a davantage affaire à des étudiant·e·s dont les parents diplômés, pour certains de grandes écoles (HEC, École Centrale), sont des dirigeants d'entreprise ou

exercent des emplois de cadre supérieur. Une autre partie se situe dans la classe moyenne et relève des professions intermédiaires comme les enseignant·e·s du secondaire et les travailleurs sociaux. Nous avons donc rencontré des étudiant·e·s qui se positionnent d'une part, du côté des bon·ne·s élèves et d'autre part, du côté des classes moyennes et supérieures.

Les portraits sociologiques : la cheville ouvrière de l'articulation de l'enquête quantitative et qualitative

Comme nous l'avons indiqué en introduction de ce chapitre, l'enquête que nous avons menée s'est réalisée à partir d'allers-retours incessants entre la démarche qualitative et la démarche quantitative. Pour ce faire, nous avons été amené·e·s à « bricoler » (Javeau, 2001) une série d'outils pour articuler le travail d'exploitation des matériaux issus de ces différentes démarches. Au fur et à mesure que nous avons conduit les 35 entretiens, nous avons réalisé ce que nous avons appelé des « portraits sociologiques ». Concrètement, après chaque entretien, nous nous sommes astreints à rédiger « à chaud » deux pages selon la grille suivante :

- situation scolaire actuelle ;
- parcours scolaire ;
- situation familiale et conditions de vie ;
- travail et rapport au travail ;
- activités institutionnalisées à côté des études (en dehors du travail) ;
- activités non institutionnalisées à côté des études (en dehors du travail) ;
- rapport au politique ;
- réseaux sociaux ;
- actualité ;
- autre.

Les différents points évoqués reprennent les espaces de socialisation juvéniles tels que l'école, la famille, les pairs. L'objectif des portraits consiste, d'une part, à situer socialement le jeune en décrivant ses conditions de vie de manière assez précise : accès au logement, permis de conduire, matériel informatique, revenus mensuels. D'autre part, ces portraits rendent compte des parcours en reprenant différentes dimensions biographiques (Millet, Thin, 2012) afin d'analyser le rapport aux études, au travail et de saisir les activités que le jeune mène à côté des études. Il s'agit également de comprendre comment l'étudiant·e se représente ces activités, et comment il les articule entre elles au quotidien. Cette grille nous a permis d'uniformiser la construction de ces portraits réalisés, au fur et à mesure de l'enquête de terrain, facilitant ainsi la lecture et la comparaison.

Ces portraits sont donc des écrits courts, qui « mettent en forme » (Lahire, 1995) le parcours scolaire, les engagements temporels et la situation sociale du jeune. Ils sont tous titrés, numérotés et complétés par des verbatim, l'objectif étant d'ajouter de l'épaisseur sociologique à ces écrits. Cette écriture exigeante et systématique présente un double intérêt dans la conduite d'enquête et dans l'analyse du matériau.

Le premier intérêt consiste à échanger tout au long de la recherche entre membres de l'équipe, chacun réalisant les entretiens à différents moments. Nous étions convenus entre nous de transmettre à l'équipe les portraits par mail, permettant à chacun de les lire très rapidement après la réalisation de l'entretien.

Ces échanges de mails, presque quotidiens, sont essentiels pour la conduite de l'enquête et pour avancer collectivement dans la compréhension du terrain. Le partage des regards sur ces portraits a alimenté l'analyse qui s'est construite progressivement et via différents supports (en dehors des réunions de travail) : mail, groupe WhatsApp de travail, échanges informels, etc.

Le second et principal intérêt renvoie à la possibilité d'une lecture croisée du matériau quantitatif et qualitatif.

Ces portraits ne sont pas tout à fait de simples illustrations de cas ni des résumés d'entretien. Ils rendent compte de logiques individuelles inscrites dans des processus sociaux. Pour reprendre les mots de Bernard Lahire, « on aboutit donc à des écritures de configurations singulières ; écritures qui ne sont pas cependant isolées les unes des autres pour au moins deux raisons : d'une part, elles mettent en œuvre les mêmes orientations interprétatives et, d'autre part, chaque écriture de portrait a joué un rôle dans l'écriture de tous les autres portraits ». En effet, notre regard sur l'articulation des engagements des étudiant·e·s s'est affiné au fur et à mesure que nous réalisions les entretiens et que nous construisions les profils idéaux typiques. La « mise en forme sociologique » de ces portraits s'est donc réalisée à la croisée du matériau issu du « quantitatif » et du « qualitatif ». Progressivement, certaines configurations singulières ont éclairé la compréhension des quatre profils idéaux typiques que nous avons construits à partir de l'analyse des réponses au questionnaire.

Par exemple, très vite, l'écriture des portraits nous a permis de mieux comprendre la manière dont les étudiant·e·s relevant du profil du « scolaro centré » articulent leurs activités avec leurs études. Les portraits de Léopoldine et d'Éric ont été déterminants. Ils donnent à voir des étudiant·e·s, inscrits dans des formations sélectives, qui ont environ 35 heures de cours par semaine, plus un temps de révision très important. La seule activité « à côté des études » qu'ils mènent a pour principal but de réussir scolairement afin de valider les examens.

Ces deux cas incarnent donc le profil idéal typique du « scolaro centré » et ont fait émerger des logiques individuelles qui fabriquent la réussite scolaire et conditionnent le type d'engagement exercé parallèlement aux études. Léopoldine et Éric racontent alors avoir appris à organiser leur temps et leur engagement associatif autour de la préparation aux examens, de la gestion émotionnelle liée à la surcharge de travail et à la compétitivité. Pour tenir dans des filières sélectives exigeantes, les engagements de ces deux étudiant·e·s ont consisté à « mettre toutes les chances de [leur] côté ».

Pour résumer, notre matériau empirique rassemble :

- 2 400 réponses à un questionnaire diffusé dans trois types d'institutions d'enseignement supérieur (deux universités, dont une en région, un grand établissement et un réseau d'écoles d'universitaires) situés à Paris et en région ;
- 35 entretiens ;
- 35 portraits sociologiques.

La population d'enquête est plutôt féminine, ayant réussi scolairement et issue des classes moyennes et supérieures

C'est à partir de ces données que nous avons construit quatre profils idéaux typiques (Tableau 1).

TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DES QUATRE PROFILS IDEAUX TYPIQUES

Le scolaro centré	L'élite multi-engagée
Emploi du temps moyen Faible variété d'engagements, orientée réussite scolaire	Emploi du temps très chargé Forte variété, orientée curiosité et découverte
Le distancié	Le calculateur
Petit emploi du temps Faible variété d'engagements	Emploi du temps moyen Forte variété, orientée « CV »

Les chapitres qui suivent seront consacrés à présenter en détail chacun de ces profils.

Chapitre 2. Le scolaro centré : tenir le temps pour réussir scolairement

Un premier groupe d'enquêté·es correspond au profil idéal typique que nous proposons d'appeler « scolaro centré. » L'usage que font les sociologues de l'école de ce terme désigne généralement un regard ou une analyse sociologique focalisés sur la dimension scolaire, ce qui tend à occulter d'autres dimensions de la vie sociale (Dubet, 2009 ; Moignard, 2008). Ce profil idéal typique du scolaro centré s'illustre plus particulièrement chez les étudiant·es inscrit·es dans des filières sélectives. Il regroupe principalement des jeunes femmes en médecine à l'université ou en gestion au sein du grand établissement parisien, et dans une moindre mesure des étudiant·es inscrit·es en IUT ou dans des IAE.

De manière générale, l'emploi du temps de ces étudiant·es s'articule essentiellement autour de la scolarité et de la réussite scolaire. L'entrée dans des cursus sélectifs entraîne une réorganisation de leur temps. Ces étudiant·es déclarent à de nombreuses reprises, pendant les entretiens, « j'ai pas le temps » ou « je n'ai plus le temps ». Pour réussir aux examens et tenir le rythme de travail exigé dans ces filières sélectives, ils recentrent leur emploi du temps sur le scolaire. Ce recentrage temporel ne s'effectue pas de la même manière selon les filières et les établissements. Les étudiant·es d'IAE et d'IUT se distinguent par une organisation temporelle « plus relâchée » que les étudiant·es inscrit·es en médecine qui sont mis·es à rude épreuve par le rythme de travail à tenir, les obligeant à optimiser le temps pour réussir scolairement. Ces dernier·es exercent des activités (même limitées) « à côté » des études considérées comme essentielles pour « s'en sortir ».

1. Un emploi du temps occupé par le temps scolaire

De manière générale, l'emploi du temps hebdomadaire rattaché au profil idéal typique du « scolaro centré » est occupé à plus de 75 % par le temps scolaire. Le temps scolaire est ici entendu comme la somme du temps passé en cours et de celui consacré à étudier en dehors des cours. Il représente 34 heures par semaine en moyenne. Cela corrobore notre constat général selon lequel plus des deux tiers (70,8 %) des étudiant·es qui consacrent plus de 25 heures par semaine à leurs études ne travaillent pas. Nous montrons ici de manière classique qu'il y a bien pour une partie des étudiants une forme de concurrence entre travail salarié et travail scolaire (Béduwé, Giret, 2008 ; Pinto, 2014).

Comme l'illustre la régression suivante (Tableau 2), nous avons tenté d'expliquer la manière dont se construit un emploi du temps consacré à plus de 75 % à la scolarité. Plusieurs variables explicatives apparaissent centrales : le genre, la formation suivie, l'exercice d'une activité rémunérée et sportive. En effet, les hommes auront moins tendance à avoir un emploi du temps centré sur le « scolaire » que les femmes. De plus, les étudiant·es qui ne déclarent pas d'activité rémunérée ni sportive auront plus de chance de consacrer leur temps aux cours et aux révisions que les autres. Ce tableau souligne par ailleurs un léger effet de la formation sur la probabilité de consacrer plus de 75 % de son emploi du temps hebdomadaire à la scolarité. Plus précisément, il apparaît que les étudiant·es inscrit·es en sciences et techniques ont plus de probabilité de recentrer leur emploi du temps sur leur scolarité.

TABLEAU 2. LE « SCOLARO CENTRÉ »³

Type de modèle	Régression logistique				
Modalité à expliquer	+ 75 % de l'emploi du temps consacré à la scolarité				
Variables explicatives		Coefficient	Odds ratio	Effet marginal	
Sexe					
	Homme	-0.5442	0.58	-2.40 %	***
	Femme	ref.	ref.	ref.	
Dans quelle formation êtes-vous inscrit.e ?					
	Droit, économie, gestion	-0.3244	0.72	-1,30 %	***
	Lettres, sciences humaines et sociales	-1.0356	0.36	-5,90 %	***
	Sciences et techniques des activités physiques et sportives	-0.8324	0.43	-4,30 %	ns
	Sciences et techniques	ref.	ref.	ref.	
	Institut universitaire de technologie	-0.3366	0.71	-1,40 %	ns
	Institut d'administration des entreprises	-0.9735	0.38	-5,40 %	***
	Santé	-0.5790	0.56	-2,60 %	***
Consacrez-vous régulièrement du temps à une ou plusieurs activités rémunérées ?					
	Oui	-2.9006	0.05	-36,80 %	***
	Non	ref.	ref.	ref.	
Consacrez-vous régulièrement du temps à une ou plusieurs activités au sein d'une association ou d'un club de sport ?					
	Oui	-0.4627	0.63	-2,00 %	***
	Non	ref.	ref.	ref.	

Niveau de significativité : *** significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, significatif au seuil de 10 %, ns. = non significatif.

³ L'ensemble des variables énoncées précédemment ont fait l'objet de tests statistiques, mais, afin de faciliter la lecture du tableau, n'apparaissent que les variables significatives.

Si globalement le profil idéal typique du « scolaro centré » se concentre sur le temps scolaire, l'analyse détaillée des entretiens biographiques menés auprès de 35 jeunes a mis en lumière un rapport au temps plus « relâché » pour les étudiant·es en IAE et IUT que les étudiant·es en médecine.

2. Une gestion temporelle plus « relâchée » pour les étudiant·es en IAE et IUT

Pour réussir scolairement, celles et ceux que nous avons regroupé·es sous le profil idéal typique du scolaro centré font le choix de consacrer le temps dont ils disposent à étudier. Cette réorganisation du temps se décline différemment selon les filières et les origines sociales. La gestion temporelle à laquelle les étudiant·es inscrit·es en IAE et en IUT procèdent est bien moins stricte que celle observée chez les étudiant·es inscrit·es au sein du grand établissement ou en faculté de médecine. Minoritaires à incarner le profil du scolaro centré, les étudiant·es des IAE et IUT limitent – comme les étudiant·es de médecine et du grand établissement – le nombre d'activités menées en dehors des cours pour se concentrer sur le temps scolaire. Mais cet ajustement temporel ne se réalise pas dans l'urgence ni au prix de leur santé psychique. Aucun d'entre eux n'a évoqué le stress ni la fatigue ou la pression liée à un manque de temps. L'organisation du temps de révision n'est pas aussi précise que pour les étudiant·es de médecine. Pour réussir, ils n'ont pas besoin de mettre en place un planning de révision ni de s'infliger une discipline quotidienne.

Cette organisation temporelle scolaro centrée s'incarne plus particulièrement chez Marc (E1), Ronan (E19) et Aurélien (E35), trois étudiants inscrits en IUT ou en IAE. Au sein de ces formations professionnalisantes, ils ont soit le statut d'alternant soit ils effectuent un nombre de stages important au cours de l'année universitaire empiétant ainsi sur le temps de présence en cours. Ces trois étudiants partagent le fait de ne pas déclarer d'activité à côté de leurs études.

Depuis que Marc (E1) suit les cours en DUT de carrières sociales (entre 25 heures et 35 heures de cours par semaine, auxquelles s'ajoutent des périodes de stage), il n'a plus de temps pour une activité syndicale, une activité qui lui prenait beaucoup de son temps en première année d'économie à la fac.

J'ai pas le temps avec le nombre de cours qu'on a, et la charge de travail qu'on a, et le stage aussi qu'on a en même temps. Parce que nos stages sont en alternance, on n'a pas le statut alternance. C'est-à-dire qu'on a deux semaines de cours, deux semaines de stage, ou alors un mois de cours et un mois de stage, sans statut alternance. Mais euh... du coup, enfin, avec tout ça que j'ai en tête et tout ce que j'ai à faire, je pense que je ne pourrai pas militer cette année, je pense que je ne pourrai pas être syndicaliste cette année. (Marc, 21 ans, DUT assistant social, E1)

De la même manière, Ronan (E19) est inscrit en deuxième année de DUT de technique de commercialisation en tant qu'alternant. Il a une semaine de 35 heures de cours puis une semaine où il est *business développer* au sein d'une *start-up*.

Réviser mes cours, de manière générale, ça prend quand même assez de temps dans ma semaine... Et moi, je suis alternant, donc aussi, j'ai quelques projets pour le boulot, à côté, à bosser un peu le soir. Voilà, c'est ce qui me prend le maximum de mon temps. (Ronan, 19 ans, DUT communication, université de région, E19)

Par ailleurs, Ronan n'a pas d'activités en dehors des études et du travail. « Comme tous les gamins de 19 ans, [il] mate des séries sur Netflix et [il] joue à la console ». Quant à Aurélien (E35), il est actuellement en stage de fin d'études de M2 d'audit et conseil au sein d'un IAE. Il dit travailler beaucoup et qu'il a du mal à se concentrer en cours. Il a renoncé à jouer aux jeux vidéo pour ne pas être perturbé et trop tenté. Son unique activité en dehors du stage ou de la fac consiste à méditer dans un dojo.

Ce recentrage sur le temps scolaire décrit à travers ces trois situations est poussé à son paroxysme chez les étudiant·es inscrit·es en médecine ou en gestion au sein du grand établissement. Parmi les étudiant·es rencontré·es en entretien, les femmes sont plus nombreuses à mettre en place cette stratégie temporelle, présentée comme la condition nécessaire à leur réussite scolaire. Leur rapport au temps se fonde sur un principe de rentabilité et d'économie de chaque heure. Aussi le temps est compté, chronométré et optimisé.

3. L'épreuve du temps et de l'urgence pour les étudiantes de médecine et du grand établissement

Qu'il s'agisse du grand établissement ou de la faculté de médecine, ces cursus fabriquent des rapports au temps, au travail scolaire et à la vie extrascolaire construits sur la gestion de l'urgence et du stress. Apprendre à gérer le temps apparaît comme la condition de la réussite scolaire dans ces filières très sélectives (Darmon, 2013). Cet apprentissage est en partie déterminé par les origines sociales. Les élèves issus de classes populaires sont les plus en difficulté, ce qui ne signifie pas que ceux des classes supérieures maîtrisent le temps parfaitement dès leur arrivée en médecine ou au sein du grand établissement. Ces jeunes aussi testent différentes organisations temporelles avant de stabiliser leur planning de révision, certain·es paient le prix fort de cet ajustement en déclarant des *burn-out* ou des dépressions. Pour tenir, ces étudiant·es mènent une activité sportive ou associative qui participe à la réussite scolaire.

Découper son temps entre travail et repos

La mise à l'épreuve temporelle que subissent les étudiant·es de médecine et du grand établissement les oblige à découper le temps de manière binaire, entre « temps de travail » et « temps de repos et de récupération ». En effet, ils/elles s'imposent un temps de repos afin de tenir psychologiquement et physiquement. En entretien, ces étudiant·es évoquent peu de temps dédié aux loisirs, et encore moins à l'oisiveté. Leur stratégie consiste alors à réduire le temps récréatif, à rentabiliser le temps de repos et à optimiser le temps de révision. Alors qu'enfants ils et elles ont eu parfois jusqu'à trois activités extrascolaires, comme une activité sportive, une activité religieuse (scoutisme, chorale au sein de l'Église) et/ou une activité artistique ou culturelle au conservatoire notamment, l'entrée dans ces filières sélectives a pour conséquence de limiter le nombre d'engagements temporels. Certain·es effectuent dès le lycée ce recentrage et cet investissement sur le scolaire, notamment celles et ceux qui intègrent une section scientifique. Cette expérience précoce de la multi-activité a conditionné leur rapport au temps et les a mis dans de bonnes dispositions pour apprendre à maîtriser le temps et s'adapter aux injonctions temporelles imposées par les filières sélectives dans lesquelles ils et elles étudient. Malgré ces dispositions plutôt favorables, ces étudiant·es déclarent avoir ressenti des difficultés à « tenir » le temps. Le profil du scolaro centré regroupe des enquêté·es d'origines sociales relativement homogènes. Nous retrouvons

principalement des étudiant·e·s issues des classes supérieures. Leurs parents sont diplômés, parfois de grandes écoles, et ont des revenus élevés. Ils exercent des métiers de cadres supérieurs. Peu d'étudiant·e·s issus des classes populaires incarnent cette figure.

De manière générale, toutes les étudiant·e·s ont eu recours à cette stratégie temporelle – qui consiste à recentrer le temps sur le scolaire et à limiter les activités menées « à côté » des études – déclarent avoir été mis·e·s à l'épreuve du temps qu'impose ces filières sélectives. Ils et elles ont dû apprendre à économiser chaque heure de leur temps. Cette rentabilisation implique de tester différentes combinaisons avant de stabiliser leur emploi du temps. Ces étudiant·e·s fournissent en dehors des heures de cours un important effort de travail personnel (Millet, 2003). À la question, « Qu'est-ce qu'il vous prend le plus de temps dans votre vie ? », ils et elles répondent à l'unisson, « les cours » et « les révisions ». Ces jeunes racontent – surtout pour les premières années de médecine – avoir travaillé tous les jours, en soirée et le week-end. Les journées de révision sont structurées, avec des horaires de début et de fin fixes, découpés par des pauses déjeuner très courtes. Cet investissement renvoie à « l'éthique de la besogne » qui se traduit par un « ascétisme scolaire » (Millet, 2003) dont fait preuve quotidiennement Louise par exemple. Elle explique avoir rendu le temps des révisions quotidien. Maintenir un rythme soutenu apparaît comme la condition nécessaire pour réussir au concours.

Louise : Faut se motiver pour bosser tout seul, on est mille et il y a cent places, donc c'est quand même un peu stressant. Même carrément stressant. Moi je voulais vraiment faire ça coûte que coûte, donc je me mettais la pression toute seule.

Enquêtrice : Vous bossiez beaucoup ?

Louise : Ah oui, oui. Oui, mais en même temps, si on bosse pas, je pense qu'on l'a pas.

Enquêtrice : Alors c'est quoi, bosser beaucoup ?

Louise : Ah ben je sais pas, je bossais de 7 h à 22 h, quoi.

Enquêtrice : Tous les soirs ?

Louise : Ouais.

Enquêtrice : Et le week-end ?

Louise : Une pause le dimanche matin, une pause le samedi soir. Mais en fait ça me paraît tellement loin que je saurais pas vous redonner mon emploi du temps. Mais oui, clairement oui. La deuxième année, je ne rentrais même plus à la maison. Non, c'était un rythme de fou, hein. » (Entretien avec Louise, 28 ans, doctorat en médecine, université parisienne, E10.)

Quant à Mathilde, elle déclare :

On travaille tout le temps [rires]. C'est des journées, en moyenne... un étudiant en PACES doit travailler 12 heures par jour dans ses révisions, que ce soit en apprenant les cours ou en s'entraînant, il va travailler en moyenne 12 heures par jour donc il n'a pas le temps de faire autre chose [...] C'est un cursus où on n'a pas le droit à l'erreur...comme le dit le doyen "devant un malade, on n'a pas le droit d'avoir fait une impasse". »

Dans le discours de Mathilde, la maîtrise du temps est présentée comme concomitante à la gestion de la surcharge du travail.

Mathilde : Moi j'étais sûre d'une chose, c'est qu'il fallait beaucoup d'heures de travail. Ça...

Enquêtrice : Et qu'est-ce qu'on travaille, en fait ? Qu'est-ce qui prend autant de temps... c'est quoi l'exigence du concours, en fait ?

Mathilde : Ben... pff, en fait... y'a trop de choses à savoir pour avoir 20/20 partout, à moins d'être très très fort. Euh, c'est difficile de tout voir, c'est difficile de ne pas avoir de grosses lacunes. Et donc c'est pas vraiment qu'on se dit : "Ah tiens, je vais travailler encore plus, pour être encore meilleure." C'est plus [sourire] : je vais faire ce qu'il faut pour avoir à peu près le même niveau que j'avais au lycée, mais dans plus de matières, où dans chaque matière il faut apprendre beaucoup plus de choses. Donc finalement, ouais, y'a... (Entretien avec Mathilde, 22 ans, 3^e année de médecine, Université de région, E29)

Les filières sélectives, comme le cursus de médecine, impliquent pour ces étudiant·e·s « d'apprendre plus que ce que l'on peut », pour reprendre l'expression de l'une des enquêté·e·s. Howard Becker et ses collègues avaient déjà observé cette surcharge de travail chez les étudiant·e·s en médecine dans leur ouvrage *Boys in White* (Becker *et al.*, 1976). En effet, le temps de révision consacré à la préparation du concours en médecine est supérieur au temps nécessaire pour « voir l'ensemble du programme ». Cette surcharge les confronte ainsi à « l'impossibilité de "tout réviser" ou de "tout faire dans les temps" » (Darmon, 2013, p.29), les obligeant à faire des choix. Elles sont nombreuses à raconter avoir été en *burn-out*, déprimées et stressées du fait de cette surcharge de travail difficilement supportable. Par exemple, Louise raconte avoir eu « des moments de trop-plein », des « moments de saturation, au cours desquels elle n'arrive plus à réviser et est obligée de prendre du repos ». Elle confie, suite à une dépression, avoir été suivie par un psychiatre pendant plusieurs mois.

« Je suis arrivée à un stade où je pleurais tous les jours en arrivant à l'hôpital, que j'étais complètement épuisée, que y'a plus rien qui me faisait plaisir, me cuire un œuf me paraissait très difficile, alors que je suis d'un naturel plutôt positif et très dynamique. Et où ma famille et mes amis commençaient à vraiment s'inquiéter. » (Louise, 28 ans, doctorat en médecine, université parisienne, E10.)

De son côté Anaïs déclare que les deux premières années à l'université de pharmacie « ont été compliquées ». Elles lui ont demandé beaucoup de travail avec une peur constante, celle d'échouer et l'impression d'être toujours « débordée ». Elle ressent cette surcharge de travail depuis la première S. « Par exemple, je devais faire un herbier. Mais c'était la panique à bord pour faire cet herbier : récupérer les plantes, les identifier, les faire sécher, tout ça. J'y ai passé des heures et des heures. Mon Dieu, *in fine*, ça valait 5 points sur 20 ! C'était ridicule et je me suis pourrie tout mon été à en être malade. » (Anaïs, 29 ans, pharmacienne en industrie, E20.)

Pour tenir le temps et réussir scolairement, Anaïs réduit « drastiquement » ses entraînements sportifs (une fois par semaine, 1 h 30), de même qu'elle réduit le temps passé avec son compagnon (une fois par semaine également) : « d'ailleurs, c'étaient mes seuls moments de détente ». Anaïs apprend, avec l'aide d'un psychologue, à gérer son « anxiété » face au travail, à gérer « les situations de débordement ».

L'un des moyens mis en place pour tenir consiste pour ces étudiant·e·s à recentrer le temps sur le scolaire et à exercer une activité sportive ou associative qui participe à la réussite aux examens.

Une activité associative ou sportive pour tenir et réussir

Si nous avons d'abord insisté sur la stratégie adoptée par les étudiant·e·s incarnant le profil du « scolaro centré » pour recentrer leur temps sur la réussite scolaire, il ne faut toutefois pas occulter complètement les rares activités qu'ils et elles mènent à côté des études et le sens qu'ils et elles donnent à ces dernières. Ces activités sont uniquement tournées vers les études, à l'opposé de ceux et celles, qui peuvent se permettre de cumuler les activités comme les étudiant·e·s incarné·e·s par le profil idéal typique du « calculateur » ou de « l'élite multi-engagée ».

Ces étudiant·e·s regroupées sous le profil du scolaro centré en viennent à ne rien faire qui ne soit pas en lien avec la réussite scolaire ou avec le fait de tenir le temps. Ils rationalisent les conditions de leur réussite, le temps doit être ordonné, compté, chronométré pour travailler, se reposer, récupérer et réussir. Le sport est évoqué non pas comme une source de plaisir, mais comme un moyen de tenir, un moyen de rester compétitif.

Enquêtrice : Et qu'est-ce que ça vous apporte de faire du badminton ?

Louise : Ça me défoule. C'est assez physique, comme sport. J'ai fait pas mal de compétition au lycée. C'était avec des gens sympas. Et puis...non, c'était surtout pour me défouler, et faire de la compét', j'aime bien, des petits matchs...un peu de précision, j'aime bien. (Entretien avec Louise, 28 ans, doctorat en médecine, université parisienne, E10.)

Le sport apparaît donc davantage comme une activité autocontrainte pratiquée dans l'enceinte universitaire ou en dehors, limitée à quelques heures par semaine. Souvent présenté comme indispensable, il permet de « se défouler », de « se vider la tête ». La passion du sport, n'est jamais évoquée, ce qui signifie que les étudiant·e·s instrumentalisent la pratique sportive au profit de leurs études. Ils et elles se représentent le sport comme une condition pour réussir et ne pas ressentir trop fortement le surmenage. Ces résultats font écho aux chiffres annoncés par le Baromètre national des pratiques sportives de l'INJEP publié en 2018 : 44 % des jeunes entre 20 et 29 ans font du sport pour leur santé (Croutte, Müller, 2018, p.35).

Une autre activité est souvent mentionnée, notamment par les étudiant·e·s en médecine. Il s'agit des activités qu'ils mènent au sein des associations de tutorat : parrainage, préparation de concours blanc, soutien scolaire. Leur participation leur permet de se former, de rester dans la compétition en apprenant la méthode de travail pour réussir le concours, de se socialiser aux normes du milieu et de bénéficier de l'entraide en intégrant un groupe de pairs. Par exemple, Éric (E22) se dit très impliqué dans l'association de tutorat. Il a obtenu un bac S avec mention très bien, il a toujours été « matheux » pour reprendre son expression. Il obtient son bac sans difficulté, et réussit le concours de médecine au deuxième essai. Cette réussite s'explique selon lui par le fait qu'il a appris à s'organiser. Il a appliqué de nouvelles techniques de travail comme travailler en continu, « faire l'ouverture et la fermeture de la BU ». En période de révision, il peut travailler jusqu'à 60 heures par semaine. Cette nouvelle manière de s'organiser, il l'a apprise par l'association de tutorat. Pour cette dernière, il prépare les concours blancs (six par an) autogérés par les étudiants et les étudiantes en médecine. Il participe aussi à écrire les sujets d'examens (sous forme de QCM), à rédiger les corrigés puis scanner les copies (environ 1 000 par concours) dans le logiciel de correction automatique. Dans le cadre de cette association, il anime aussi des cours de soutien aux étudiant·e·s de première année. Par ailleurs, il parraine trois étudiant·e·s qu'il accompagne surtout

moralement. À côté des études, Éric n'a pas d'autres activités que celles liées à l'association d'étudiants en médecine. Il n'évoque aucune activité politique, ni sportive ou culturelle. Même son activité sur les réseaux sociaux est liée à ses études et à la réussite aux examens. Facebook est pour lui un outil indispensable pour l'échange de cours et l'organisation des concours blancs. S'il se dit peu stressé par les études, il fait référence à plusieurs reprises, pendant notre rencontre, aux taux de dépression et de suicide, deux fois plus élevés, chez les étudiant·e·s en médecine que dans la population générale. Il insiste également sur l'isolement, la dépression et le soutien moral. À travers la situation d'Éric, nous retrouvons les deux logiques sociales que nous avons décrites tout au long de ce chapitre. Première logique, Éric adapte une stratégie temporelle dès la terminale S, qui consiste à recentrer son temps sur le scolaire. Seconde logique, Éric, à côté de ses études, s'investit dans l'association de tutorat afin d'acquérir une organisation du travail et du temps efficace afin de réussir au concours d'entrée en médecine.

De manière générale, nous observons que cet apprentissage temporel se décline de différentes manières selon les origines sociales des étudiant·e·s.

Un rapport au temps inégal selon les origines sociales

D'après Muriel Darmon, ces cursus sélectifs, comme les classes préparatoires qu'elle a particulièrement étudiées, transmettent un rapport au temps qui caractérise celui des classes supérieures que rejoindront ces élèves, et dont la plupart sont issu·e·s (Darmon, 2013). En effet, l'autrice appréhende – d'après une perspective bourdieusienne – le temps au regard des origines sociales. Elle identifie les « dominés temporels », c'est-à-dire des étudiant·e·s le plus souvent issu·e·s des milieux moins favorisés entretenant un rapport au temps subi, plus désordonné, et de l'autre côté, les dominants temporels ou les « maîtres du temps » issus des classes supérieures, qui adoptent des rythmes de travail plus réguliers et se tiennent plus à distance de l'urgence.

Dans cette perspective, le profil idéal typique du scolaro centré est représenté par des étudiant·e·s qui ne sont pas tout à fait des « maîtres du temps ». En effet, l'optimisation du temps a nécessité des ajustements temporels et a engendré du stress, de la fatigue, une surcharge de travail ou bien encore « le sentiment d'être dépassé » même pour les étudiant·e·s issu·e·s des classes supérieures, ayant des dispositions sociales à maîtriser le temps. Cette maîtrise temporelle n'est pas complètement aboutie. Contrairement à l'élite multi-engagée qui entretient un rapport au temps extensible et qui prend du plaisir à apprendre, les « scolaro centrés » « courent après le temps ». Pour reprendre l'expression de Gaetan Flocco (2015) à propos des cadres d'entreprises ; ces étudiant·e·s sont en quelque sorte des « dominant·e·s dominé·e·s ». Malgré leur condition sociale favorisée, ils subissent le temps et sont obligés de tester de nouvelles organisations pour réussir scolairement.

Toutefois, pour celles et ceux issu·e·s des classes populaires, cet apprentissage dans et par l'urgence apparaît beaucoup plus difficile que pour les étudiant·e·s issues des classes supérieures eux-mêmes en difficulté. En effet, la faiblesse des conditions matérielles pèse très fortement sur la maîtrise du temps. Le cas de Léopoldine (E7), étudiante en deuxième année de gestion au sein du grand établissement parisien, en est une illustration. Cette jeune femme a grandi dans les « quartiers de clichés de banlieue » pour reprendre ses mots. Ses parents ne sont pas diplômés. Son père est chauffeur de poids lourd, sa mère – sans diplôme – ne travaille pas du fait d'un handicap physique. Léopoldine a deux sœurs, l'une

est infirmière, la seconde est en cours de formation. Parce qu'elle a de très bons résultats scolaires et qu'elle est boursière, Léopoldine entre dans une association de promotion de l'égalité des chances. Cette association propose un programme de parrainage, finance des sorties culturelles ainsi que des ateliers linguistiques (espagnol et anglais). Elle participe à des ateliers pour faciliter la prise de parole en public des étudiant·es. Cette association joue un rôle important dans l'entrée de Léopoldine au sein du grand établissement, mais également dans le fait de « tenir » dans un univers social très éloigné de son milieu d'origine qui lui fait dire, pendant l'entretien, qu'elle « se sent fausse à la fac ». Grâce à cette association, Léopoldine visite des musées, échange avec un parrain sur la recherche de stage et le monde professionnel et participe au campus d'été. Elle insiste beaucoup, pendant l'entretien, sur le rôle de l'association sur l'apprentissage de compétences exigées pour des postes à haute qualification : gestion du temps, maîtrise des langues étrangères, expression orale, culture générale, constitution d'un réseau social et professionnel... Au cours de sa première année, Léopoldine se retrouve en grande difficulté devant la surcharge de travail. L'association joue un rôle essentiel dans la manière dont elle va réorganiser son temps et garder confiance en elle, dans ce milieu hautement compétitif dont elle ne comprend pas toutes les règles, comme en témoigne cet extrait d'entretien.

Enquêtrice : Comment ça s'est passé au début pour vous ?

Léopoldine : Au début, j'étais un peu entre très optimiste et très stressée, avec beaucoup de peurs. On va dire qu'au début, ça allait, mais ça a duré deux semaines, quoi [rires]. Et après, le niveau de travail... en fait ça va très vite. Il y avait des cours où on revoyait jamais les choses, on les disait et puis on passait directement à autre chose. Donc ça changeait beaucoup de [la fac], parce qu'on avait amphi et ensuite TD, où on revoit les choses de l'amphi, mais en exercices. Et là, on a pas beaucoup d'amphi, c'est beaucoup TD. Et avec la pédagogie inversée, où on doit beaucoup plus travailler chez nous – enfin moi je suis pas trop fan, je préférerais les amphis, parce qu'au moins on savait directement ce qu'il y avait à voir d'important, alors que la pédagogie inversée, ça prend beaucoup de temps chez nous, c'est pas forcément... Bon certes, on va dire qu'on est plus impliqué dans l'apprentissage, on essaye de trouver nous-mêmes ce qui est important. Mais ça prend beaucoup de temps, sachant qu'il y a d'autres matières où on en comprend pas forcément les exercices, etc. Du coup, je me suis retrouvée noyée très vite. J'ai eu... enfin j'ai dû aller au rattrapage pour les deux semestres l'année dernière [sourire]. Heureusement je m'en suis sortie mais c'était juste. [...] J'essaye de bosser le plus possible, je regarde pas le temps que je bosse, mais j'essaye de bosser le plus possible. Mais on va dire que là, comme j'ai trois jours de week-end, y'a un jour où je m'accorde du repos, parce que l'année dernière, je le faisais pas, je travaillais tout le temps tout le temps, et ça n'allait vraiment plu, en fin de semestre.

Enquêtrice : Ça veut dire ?

Léopoldine : [Rires] J'étais presque... plus que de la déprime, mais je vais pas dire dépression, parce que dépression je pense que c'est pire. Mais... genre ça allait vraiment très mal. J'avais du mal, dès qu'on me parlait : alors comment ça va, la fac ? J'avais très très mal [rires]. Je me remettait beaucoup en question, je me disais : mais est-ce que c'est vraiment ce que je veux faire ? Je suis là, en quelque sorte, je souffre, mais je sais même pas ce que je vais faire après, donc est-ce que ça vaut la peine ? Si ça se trouve, je vais cinq ans où je serai toujours aussi perdue, pour finalement faire quelque chose que j'aime pas et j'aurais perdu du temps, etc. et bon, au final... (Entretien avec Léopoldine, 20 ans, L2 gestion, Grand établissement, E7.)

« Ça prend beaucoup de temps », « je regarde pas le temps qui passe », « perdre du temps », « je travaillais tout le temps » : dans cet extrait d'entretien, la gestion du temps est récurrente. Comme les autres, Léopoldine découpe sa vie sociale entre temps de travail et temps de repos, un temps nécessaire pour récupérer et réussir. Devant ses difficultés à tenir la cadence, elle se pose la question de l'utilité de cette formation. Il est intéressant de noter que Léopoldine associe ses difficultés à la crainte de « perdre son temps ». On comprend donc à la lecture de ces extraits d'entretien que le temps pour Léopoldine est devenu précieux, un temps qu'elle découpe de manière très disciplinée. Alors qu'elle est en deuxième année, elle continue de « chercher » le bon agencement temporel entre « travail » et « repos ». Contrairement aux autres étudiantes de sa promotion que nous avons rencontrées et qui incarnent davantage le profil du « calculateur » ou de « l'élite multi-engagée », Léopoldine n'a pas encore stabilisé son organisation du travail. Sa maîtrise du temps est entravée par un manque de moyens économiques et des conditions matérielles bien éloignées de celles par exemple qui se rendent au grand établissement à pied. Léopoldine confie partager sa chambre avec sa sœur et travailler dans son lit, le « bureau est trop petit ». Elle n'a pas d'« ordinateur portable transportable », car il ne fonctionne que sur secteur, ce qui implique concrètement qu'elle doit prendre des notes manuscrites en cours, alors que tous les autres étudiant-e-s de sa promotion prennent les notes directement sur l'ordinateur. De plus, ses temps de trajet quotidien sont importants (trois heures). Elle essaie de travailler dans le train, mais les conditions de transport ne lui permettent pas vraiment de se concentrer, car elle doit effectuer plusieurs changements. Ces dispositions matérielles lui rendent la tâche d'optimisation du temps de travail plus difficile pour, ce qui participe à la mettre en échec. Elle valide ses examens aux rattrapages. Il est également intéressant de souligner que le surinvestissement de Léopoldine dans ses études est soutenu par sa famille. Sa mère a fait le choix très tôt d'inscrire ses filles au conservatoire alors qu'elles étaient enfants afin de les éloigner de la « vie de quartier » et qu'elles réussissent à l'école : « Ma mère, elle a investi, en fait, dans ces activités-là. En plus, on en a fait 8 ans. » De plus, depuis que Léopoldine a intégré le grand établissement, sa mère la soulage des tâches domestiques en lui préparant à manger et en lui lavant son linge, ce qui permet de libérer du temps à sa fille.

« Surtout depuis qu'elle voit que j'ai du mal, quoi [l'iries]. Mais sinon non, elle n'est pas trop insistante dessus, donc je sais que j'ai de la chance par rapport à d'autres personnes. Mais je pense que quand on est étudiant, en général, il faut réussir à trouver un rythme qui nous va. Ne pas en faire trop, parce que ça peut être contreproductif, mais quand même en faire assez pour réussir. » (Léopoldine, 20 ans, L2 gestion, Grand établissement, E7.)

Malgré de nombreux efforts, Léopoldine continue de chercher le « bon rythme », elle n'arrive pas à aller aussi vite que les autres et se retrouve pénalisée par un manque de moyens économiques que l'association de lutte pour l'égalité n'arrive pas à combler complètement. Néanmoins le soutien de sa mère lui offre la possibilité d'ajuster son agencement temporel et de maintenir des résultats scolaires suffisants pour passer dans l'année supérieure.

Pour conclure, ce chapitre montre que la maîtrise du temps est un enjeu fort pour les étudiant-e-s qui incarnent le profil idéal typique du scolaro centré, qui permet de saisir des étudiant-e-s d'IUT et d'IAE, mais surtout des étudiantes surinvesties dans des cursus de médecine et très largement issues des classes supérieures. Les premier-e-s ont un rapport plus « relâché » au temps, ils limitent le nombre d'activités menées à côté des études sans pour autant être soumis à une forte pression temporelle ou à gérer l'urgence. En revanche, les étudiant-e-s inscrites en médecine et en gestion au sein du grand

établissement ont un rapport beaucoup plus « strict » au temps. Leurs parcours sont marqués par l'apprentissage d'une disposition temporelle, un apprentissage engendrant beaucoup de stress et de fatigue. Pour faire face à la surcharge du travail, ils et elles adaptent leur emploi du temps en se concentrant sur le scolaire, en limitant le nombre d'activités menées à côté de leurs études. Ces activités prennent plusieurs formes. Il s'agit d'activités qui leur permettent de se former, d'acquérir de nouvelles compétences nécessaires pour réussir. Ces étudiant·e·s pratiquent également le sport comme condition nécessaire pour tenir physiquement et psychiquement dans des univers hautement compétitifs et dont le rythme et la surcharge de travail demeurent très éprouvants. Quant aux étudiant·e·s issues des classes populaires, ils et elles apparaissent moins doté·e·s pour optimiser le temps, les conditions matérielles ne leur permettant pas de gagner du temps.

Chapitre 3. L'élite multi-engagée : dominer le temps

Un deuxième groupe d'enquêté·es correspond à l'idéal type que nous proposons d'appeler « l'élite multi-engagée. » Il rassemble une très faible partie des étudiant·es ayant répondu au questionnaire (une centaine environ) et correspond à celles et ceux qui cumulent des temps sociaux très importants dans différents domaines, à la fois salarié, scolaire et extrascolaire. L'emploi du temps de ces répondant·es est très dense, puisqu'ils et elles consacrent en moyenne 71 heures par semaine à l'ensemble de leurs activités et cela peut aller jusqu'à 100 heures par semaine. Le temps scolaire y représente une part non négligeable (42 heures en moyenne). Mais à la différence du profil idéal typique du « scolaro centré », cet investissement important dans les études n'exclut pas un investissement temporel dans d'autres activités déconnectées du travail scolaire, comme l'illustre le temps qu'ils et elles consacrent aux pratiques sportives et culturelles. Cet idéal type tend à mettre en avant (contrairement à celui du scolaro centré) une capacité de ces étudiant·es à allier de multiples activités complémentaires : les excellents parviennent à mener tout de front. Cette complémentarité est cela dit réservée à une élite. Comme l'illustre la régression suivante (Tableau 3), si la mention au bac est statistiquement corrélée au fait d'avoir un emploi du temps de plus de 65 heures hebdomadaires, l'effet est d'autant plus fort pour les étudiants en forte réussite scolaire (mentions Très bien). Cela confirme un résultat plus général issu de notre base de données : le tiers (30,5 %) des étudiant·es qui exercent au moins trois activités extrascolaires ont obtenu leur baccalauréat avec mention très bien. En outre, nous constatons un effet du sexe des enquêtés. Les étudiants ont plus tendance que les étudiantes à déclarer un emploi du temps aussi important. Enfin, de manière plutôt attendue (il s'agit des activités les plus répandues dans notre base de données), la pratique d'une activité rémunérée et d'activités artistiques et sportives est fortement corrélée au fait d'avoir un emploi du temps conséquent.

TABLEAU 3. « L'ÉLITE MULTI-ENGAGÉE »

Type de modèle	Régression logistique				
Modalité à expliquer	Emploi du temps de + 65h d'activités/semaine				
Variables explicatives		Coef.	Odds ratio	Effet marginal	
Sexe					
	Homme	ref.	ref.	ref.	
	Femme	-0,3889	0,68	-7,90 %	***
Quelle mention avez-vous obtenue au baccalauréat ?					
	Passable	0	0,67	-8,20 %	***
	Assez bien	-0,4717	0,62	-9,70 %	***
	Bien	-0,5750	0,56	-12,10 %	***
	Très bien	ref.	ref.	ref.	
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une ou plusieurs activités rémunérées ?					
	Oui	ref.	ref.	ref.	
	Non	-1,2511	0,29	-28,60 %	***
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association artistique ou culturelle ?					
	Oui	ref.	ref.	ref.	
	Non	-0,7759	0,46	-16,90 %	***
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association ou d'un club de sport ?					
	Oui	ref.	ref.	ref.	
	Non	-0,3496	0,70	-7,00 %	***

Niveau de significativité : *** au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %, ns. = non significatif

L'intérêt d'une analyse de l'idéal type de l'élite multi-engagée réside en partie dans sa comparaison avec celui du calculateur. En effet, à première vue, les deux groupes d'étudiant·e·s que nous rapprochons de

ces idéaux types pourraient apparaître similaires tant celles et ceux qui les composent investissent un certain nombre d'activités à côté de leurs études. Toutefois, parmi les éléments de distinction, le plus frappant renvoie à la capacité de l'élite multi-engagée à déployer un engagement que nous pourrions qualifier de « désintéressé », alors que, pour le calculateur, il s'agit bien souvent d'un engagement inscrit dans les projections d'avenir, professionnelles ou non.

1. S'engager « par plaisir »

Dans le cadre des entretiens, les étudiant·es que nous rapprochons de l'élite multi-engagée ne justifient pas les différentes activités menées à l'aune d'une forme de rationalisation de leur carrière future. Il s'agit davantage de pratiquer des activités épanouissantes pour ce qu'elles sont, avec une forme d'évidence parfois revendiquée.

Ainsi, Hugo (E16), étudiant en master 1 de génie de l'environnement qui se décrit, dans les années collège, comme un « premier de la classe », a très tôt commencé la pratique d'un instrument. En école de musique, tout d'abord, il apprend pendant 10 ans les percussions, puis en tant qu'autodidacte, il apprend la flûte irlandaise, le « chant métal », et plus récemment la mandoline, « comme instrument secondaire ». Cet engagement artistique, Hugo le vit intensément. Il estime en effet avoir dépassé le stade du simple musicien amateur dans la mesure où il est payé pour chacun de ses concerts. Pourtant, il a dû renoncer dernièrement à l'un des deux groupes de musique dans lesquels il joue régulièrement afin de pouvoir concilier un travail scolaire très prenant (42h hebdomadaire) et cette pratique musicale :

« [La musique] ça a toujours été un loisir. Pour moi, si la musique ne restait pas un loisir, ça m'embêterait beaucoup. C'est ma passion et j'ai pas envie que ça devienne autre chose. J'ai des potes qui pensent pareil, qui sont devenus musiciens pro. Eux, c'est des passionnés, encore plus que moi, je pense. Ils ont fait le choix de ne faire que ça, parce que déjà ils ne faisaient que ça de la journée, et ils se sont dit : ben tiens, je vais en faire mon métier. Et c'est tout à fait louable. Mais moi, je n'ai pas envie de faire ça parce que j'adore mes études et j'ai envie de faire ça comme travail. Et que la musique, ce soit vraiment un exutoire. » (Hugo, 22 ans, master 1 de génie de l'environnement, E16.)

S'il parle d'« exutoire », terme que l'on retrouve souvent sous la forme de synonymes dans la bouche de nos enquêté·es à propos d'activités sportives qui leur permettraient de « se vider la tête », la musique est ici également une occasion de production artistique (son groupe de musique a produit deux albums) qui flirte avec l'activité professionnelle. Par ailleurs, à côté de ces deux activités principales, le travail scolaire et la pratique artistique, Hugo a toujours consacré une partie non négligeable de son emploi du temps à d'autres activités, des « passe-temps » comme la spéléologie qu'il a découverte à l'occasion d'un stage, ou d'autres plus engageantes comme le scoutisme.

Hugo : Je fais partie d'un mouvement scout, les EEUDF – Éclaireurs, éclaireuses unis de France – entre 12 ans et 19 ans – même 21 ans. [...] En fait, j'ai un de mes meilleurs amis qui est dedans, depuis longtemps. Il m'a invité, j'ai kiffé et j'ai fait un peu... c'est toute ma jeunesse qui a été bercée par ça, c'est trop cool. J'ai fait toutes mes années, un peu, de scout euh... on va dire « enfant », parce qu'il y a les enfants, les ados, les jeunes adultes, et ensuite faut être

responsable, encadrer les jeunes. Moi, j'ai fait enfant, ado, adulte, et on a monté un projet, on est allé marcher deux semaines en Slovénie, on a fait du *woofing*.

Enquêtrice : C'est quoi ?

Hugo : On est allé travailler dans des fermes biologiques. Et en fait, on en a fait deux, on les a reliées à pied, les deux, on a fait une boucle à travers la Slovénie, c'était bien. Et après, ben j'ai dû devenir responsable, je l'ai fait un an et demi, à former les plus jeunes. Mais ça m'a moins plu qu'être scout. En fait, monter les projets comme ça, comme j'avais fait, c'est ça qui me plaît vraiment, et c'est ce que je retrouve un peu dans mes études, parce que je peux faire des trucs comme ça. (Entretien avec Hugo, 22 ans, master 1 de génie de l'environnement, E16.)

Hugo a également été engagé politiquement au cours de ses années lycée, même si cette activité militante n'a pas été inscrite dans la durée. Enfin, depuis le lycée, il travaille l'été pendant les vacances pour gagner un peu d'argent et pour développer des savoir-faire utiles mais non professionnels.

« J'aime bien en faire [des travaux manuels], parce que ça me plaît de construire des choses et comme ça, je sais construire des choses. Si j'ai besoin de faire des travaux un jour, je saurai le faire, quoi. Je sais faire un plafond, je sais faire un sol, je sais faire des murs... c'est utile, mais ça s'arrête là [rires]. »

Qu'il s'agisse de ses activités sportives (il continue de pratiquer le roller après plusieurs années de compétition), culturelles, militantes ou autres, Hugo exprime ainsi une forme de plaisir « en soi » lorsqu'il vient à justifier ce qu'il retire de ses divers engagements. Dans son cas, le registre de l'apprentissage est très présent (pour la musique comme pour les travaux d'été), mais toujours déconnecté des connaissances qu'il acquiert dans le cadre de son cursus universitaire et qu'il valorise par ailleurs fortement comme un engagement à part entière :

Hugo : Il faut allier les projets sociaux du monde d'aujourd'hui et ce problème environnemental qui clairement, affecte notre santé, la santé des autres espèces, mais... après, moi je me dis que la Terre, elle euh... ok, on va disparaître, peut-être, on sera plus là, mais ça ne changera pas grand-chose pour elle. Donc c'est vraiment nous que ça concerne. Après on dit : il faut sauver la Terre... mais non, c'est nous qu'il faut sauver, c'est nous qui allons payer les conséquences de nos actes.

Enquêtrice : Et ce message-là, c'est quelque chose que tu aurais envie de transmettre ? Au-delà de là, quand on discute ?

Hugo : Ben carrément ! Moi j'ai envie de donner une dimension de vulgarisation dans mon métier, si je peux. C'est pas facile, mais j'ai envie de faire ça. Nous, on fait beaucoup de communication dans mes études. [...] ils nous entraînent à être de bons orateurs, et c'est essentiel pour faire passer un message. Parce que c'est des notions scientifiques assez compliquées, mais il faut le transformer en message simple et ça c'est dur. Du coup, ils nous forment à ça, et moi j'aime bien, je me sens à l'aise et j'ai envie de transmettre ça parce que je suis d'accord avec ce qu'on m'enseigne. (Entretien avec Hugo, 22 ans, master 1 de génie de l'environnement, E16.)

Kamel (E24), inscrit en deuxième année de pharmacie, décrit à propos de son intense activité associative (il participe activement à la vie de quatre associations) une même forme de plaisir désintéressé :

« Personnellement j'aime beaucoup les associations, ce qui m'a d'ailleurs fait prendre du retard dans mes cours [sourire], les associations sont très prenantes, mais elles peuvent être...

comment dire ? Même si par exemple, je ne touche aucun bénéfice réel, que ce soit en termes de... contrairement à d'autres écoles, par exemple, on n'a pas de points supplémentaires pour s'investir dans une association ou autre. On n'a pas de financement... enfin, l'association a des financements, mais nous on est pas rémunéré ou quoi que ce soit, on est 100 % bénévole, donc on y gagne rien, c'est uniquement par plaisir. » (Kamel, 18 ans, 2^e année de médecine, université parisienne.)

Pour ces étudiants, non seulement l'engagement dans des activités non connectées au cursus scolaire ou à la carrière professionnelle semble aller de soi (Kamel évoque même une forme de gratuité de l'engagement associatif), mais plus encore, ces engagements multiples (à côté du piano, Yanis évalue à 5 heures par semaine le temps qu'il consacre à ses trois activités sportives) ne doivent pas être complètement remis en cause par l'engagement dans les études, contrairement à l'idéal type du scolaro centré. Pour ces enquêté·e·s, en effet, les activités extrascolaires constituent autant d'espaces à part entière de réalisation de soi qui peuvent toucher aussi bien à la production artistique qu'à la performance technique. C'est donc un véritable « plaisir » qu'ils et elles disent retirer de ces engagements et ce plaisir semble d'autant plus « pur » qu'il est désintéressé et déconnecté de toute forme de rationalisation.

Aussi, pour ces étudiant·e·s, la concurrence (et la relation directe) entre engagements scolaires et extrascolaires n'a pas lieu d'être. S'ils sont parfois contraints de limiter l'une ou l'autre de leurs activités (le temps hebdomadaire est extensif, mais pas infini), ils cherchent néanmoins à tout tenir ensemble et à se réaliser dans une multiplicité de sphères d'activités. Ainsi, les nombreuses activités extrascolaires ne peuvent être perçues ni comme une simple échappatoire ou comme un moyen de se dérober face aux contraintes des études, ni comme un outil au service de leur réussite.

Cette absence de rationalisation des engagements à l'aune de la carrière future ne signifie pas pour autant que ces étudiant·e·s accordent une place secondaire à leur avenir professionnel (qu'il soit proche ou plus lointain). En effet, si les formes d'épanouissement que revendiquent les étudiant·e·s de l'élite multi-engagée paraissent spécifiques à cet idéal type, il est tout aussi remarquable qu'ils sont nombreux à mettre en avant le plaisir qu'ils prennent dans l'apprentissage de nouvelles connaissances dans le cadre de leurs études secondaires et supérieures. En cela également, ils se distinguent de celles et ceux que nous rapprochons de l'idéal type du calculateur pour lequel·le·s la question du plaisir peut sembler mineure. Pour Kamel, par exemple, la PACES (première année commune des études de santé), qui peut paraître aux yeux de certains une simple année de sélection par voie de concours, recèle pour lui des possibilités d'apprentissages divers. Dans cette perspective il dit « respecter » celles et ceux qui, à son image, cherchent à « comprendre » et ne s'arrêtent pas à la formalité de l'exercice :

« Beaucoup de personnes optent pour ce qu'on appelle "le pif orienté", c'est-à-dire essayer de voir à peu près ce que c'est que la bonne réponse, mais ne pas comprendre, réussir à savoir quelle réponse il faut cocher. [...] Donc, en gros, ils savent répondre au QCM, mais ils ne savent pas répondre au problème. y'a rien en PACES que les profs vous demandent d'admettre réellement. Y'a des choses où ils vont dire : "pour le concours, admettez-le, parce que c'est des choses difficiles à comprendre." Mais si vous leur demandez – notamment un des profs qui s'occupait de la physique, donc pour moi le prof de physique de PACES qui... parce qu'il y a différents profs, on peut pas avoir tout le monde dans un seul ampli – et il a jamais lésiné à expliquer, si quelqu'un lui demandait, ce genre des choses. En disant : c'est pas ton niveau, c'est pas au concours, mais si tu veux, envoie-moi un mail ou viens me voir après le truc et on

en parle. Et franchement, c'est un truc où... wouah ! [sourire] » (Kamel, 18 ans, 2^e année de médecine, université parisienne.)

Thomas (E21), 22 ans, en cinquième année de médecine, évoque à propos de son parcours scolaire et universitaire des expériences « intellectuellement intéressantes » :

Thomas : Intellectuellement, je trouvais ça très intéressant, le lycée, parce que je suis quelqu'un qui aime beaucoup faire des choses assez variées, et je trouvais ça très intéressant de pouvoir faire un peu de philo, de la physique, des mathématiques, des langues, etc. Donc j'aimais bien le lycée. J'étais le genre d'élève plutôt à ne pas négliger des matières et à essayer de faire de mon mieux partout. Et du coup, j'avais spécialisation maths, au lycée. Et j'avais pris une option chinois troisième langue. Et c'était très sympa, parce que justement, on a pu faire des voyages, au lycée, on a eu la chance d'avoir des correspondants chinois, de pouvoir partir à un moment à Shanghai avec ma classe, et on est partis aussi à Berlin, à deux reprises, avec ma prof d'allemand.

Enquêtrice : Comment ça s'est passé, tes premières années d'études supérieures ?

Thomas : Alors la première année, super souvenir ! C'est dur dans le sens où y'a beaucoup de travail, et un peu de pression par rapport au fait qu'il y a pas mal de sélection à la fin de la première année. Mais intellectuellement, je trouvais ça super riche. Et j'étais vraiment content, j'avais l'impression de m'épanouir niveau travail. Donc j'en garde un très bon souvenir. Surtout que j'ai eu la chance de pouvoir la réussir du premier coup, donc j'ai pas eu à repiquer, voilà [sourire]. » (Entretien avec Thomas, 22 ans, 5^e année de médecine aux États-Unis, E21.)

Alors que les étudiant·e·s proches de l'idéal type du scolaro centré se caractérisent par une recherche constante d'optimisation d'un temps limité, et que celles et ceux proches de l'idéal type du calculateur se définissent par la satisfaction de la réussite, les étudiant·e·s proches de l'idéal type de l'élite multi-engagée s'appréhendent avant tout par le plaisir qu'ils disent trouver dans l'appropriation de savoirs et savoir-faire. Au plaisir produit par les activités extrascolaires fait donc écho celui délivré par l'apprentissage scolaire.

Ce plaisir, voire cet amour, de l'apprentissage décrit par ces étudiant·e·s multi-engagé·e·s ne peut être pleinement compris s'il est appréhendé en dehors de toute relation avec l'aisance dans l'apprentissage.

2. L'aisance de la trajectoire linéaire

Les entretiens, en accord avec les résultats quantitatifs présentés précédemment, soulignent tout d'abord l'excellence scolaire de ces étudiant·e·s. La quasi-totalité d'entre eux déclarent ainsi avoir obtenu la mention « très bien » au bac, et les rares qui ont dû se contenter d'une simple mention « bien » insistent, au cours des entretiens, sur leur déception et parfois, leur agacement vis-à-vis des correcteurs qui n'ont su juger leurs copies à leur juste valeur. Mais, au-delà des seuls résultats au baccalauréat qui ne renseignent pas tant sur l'aisance que sur l'excellence scolaire, tou·te·s ces étudiant·e·s insistent sur leurs grandes facilités scolaires. Ils et elles se décrivent tou·te·s comme d'excellents élèves « intelligent·e·s », voire « très intelligent·e·s », « premier·e·s de la classe » et évoquent leurs « facilités »

et leurs « (très) bonnes notes ». Le cas d'Hugo (E16), qui a connu une période noire et a redoublé sa première S, est paradoxalement exemplaire de cette conscience d'appartenance à l'excellence scolaire :

« La première S, la première fois, je suis sorti, j'avais 11,5. Mais j'avais rien fait de l'année, vraiment, j'avais rien fait de l'année, et je me sentais un peu dégoûtant de passer avec ça et... même, je savais que j'aurais été largué en terminale. Du coup, j'ai demandé à redoubler à mon proviseur, avec le soutien de mon père. Parce que je me sentais vraiment... je me sentais pas bien d'avoir passé une année comme ça, je... Je n'avais pas le sentiment de l'avoir mérité, quoi. [...] J'ai demandé deux fois pour redoubler, je l'ai eu. Et ça a changé ma façon de... ça a un peu changé ma vie, en fait. »

L'aisance, ici toujours doublée d'excellence, de ces étudiant·e·s se matérialise également dans les nombreuses options et/ou spécialités qu'ils et elles ont pu suivre au cours de leur scolarité : lycée bilingue international, troisième langue, lycée en internat à l'étranger, etc. Il faut ici relever à quel point l'apprentissage des langues étrangères est investi par ces étudiant·e·s et leur famille comme des voies de distinction. Ils sont ainsi tout aussi nombreux à avoir effectué des séjours à l'étranger dans le cadre de leurs études secondaires et supérieures, ou bien dans celui d'engagements extrascolaires. C'est le cas d'Augustine (E12), diplômée de l'université sélective en sciences de gestion et en stage dans une *start-up* au moment de l'entretien qui a passé, dans le cadre de ses études supérieures, deux années à Londres et une à Madrid, et qui a séjourné en Tanzanie, au Cambodge et envisage d'aller au Pérou dans le cadre de ses engagements humanitaires.

L'aisance dont font part ces enquêté·e·s touche alors à la trajectoire linéaire qu'ils et elles disent avoir suivi depuis le collège (les entretiens ne remontent que rarement plus tôt) jusque dans les études supérieures, en complète opposition avec les parcours compliqués des étudiant·e·s que nous rapprochons de l'idéal type du distancié.

Dès le collège et le lycée, ces étudiant·e·s se distinguent non seulement par une aisance scolaire, mais également par une aisance temporelle, ou plus précisément par une aisance à maîtriser le temps. En effet, souvent leurs années collège et lycée sont déjà marquées par un engagement temporel varié qui ajoute au temps scolaire ceux des activités artistiques, sportives et plus rarement militantes. De ce fait, la capacité de ces étudiant·e·s à mener de front un ensemble d'activités parfois très chronophages renvoie à la question de l'apprentissage du temps telle qu'elle a pu être traitée par Murielle Darmon (2013). Ainsi, les étudiant·e·s qui se rapprochent le plus de la catégorie de l'élite multi-engagée sont également celles et ceux qui ressemblent fortement aux « maîtres du temps » décrits par Murielle Darmon.

Kamel (E24) dit ainsi n'éprouver aucune difficulté à conjuguer ces divers engagements temporels :

« Ça demande du temps, certes [...], mais y'a pas vraiment de qualification requise à part de la volonté, et le temps, en soi, on a suffisamment de temps pour réussir nos études et faire de l'associatif. Bon, après, faut pas faire trop d'associatif non plus, mais si on a une ou deux assos, on peut s'y vouer pleinement et réussir nos études en parallèle sans problème. » (Kamel, 18 ans, 2^e année de médecine, université parisienne, E24)

La capacité de ces étudiant·e·s à « trouver le temps » nécessaire à la réalisation de plusieurs activités ne renvoie pas à un apprentissage de ou par l'urgence, mais bien plus à une socialisation au temps à l'œuvre depuis de longues années. Ils sont ainsi nombreux à narrer les emplois du temps très complets qui marquent leur enfance, à l'instar de Hugo (E16) que nous avons déjà évoqué. Albane (E34), en constitue un autre exemple ; elle a ainsi commencé dès l'école primaire le conservatoire avec « des répétiteurs qui venaient pratiquement une fois par jour en semaine » à la maison, le midi sur la pause méridienne, et la danse classique qu'elle a remplacée ensuite par « de la gymnastique rythmique ». Tout comme les « maîtres du temps », les étudiant·e·s qui se rapprochent de l'idéal type de l'élite multi-engagée sont « ceux qui ont du temps "pour autre chose" (que le travail), qui peuvent se permettre des "à-côtés" au travail » scolaire, quand bien même ce dernier est très chronophage (Darmon, 2015). Ce temps, ils et elles ne veulent pas le laisser passer, le prendre pour ne « rien faire ». Augustine justifie ainsi les cours qu'elle dispense à deux lycéens : « Et parce que j'ai du temps... 'fin, j'ai pas envie de rester toute la journée à regarder des séries dans mon lit... »

Le rapport au temps et l'usage du temps très distinctif qui caractérisent ces étudiant·e·s multi-engagé·e·s ne peuvent toutefois être analysés sous le seul angle de l'aisance et de l'excellence scolaire : comme le souligne Muriel Darmon, il y a une triple correspondance entre rapport au temps, niveau scolaire et origine sociale. En effet, les étudiant·e·s que nous mentionnons dans ce chapitre appartiennent pour la plupart aux classes supérieures et en sont les héritier·e·s (Bourdieu, Passeron, 1964). Fils ou filles de dirigeants de grandes entreprises, d'enseignants-chercheurs et directeurs d'institutions académiques prestigieuses, d'hommes d'affaires, ils et elles décrivent des conditions matérielles optimales pour mener leurs études à terme.

Augustine, en année de césure au moment de l'entretien, habite un studio de 24 m² dans le centre de Paris dont le loyer de 750 euros est entièrement pris en charge par ses parents. Afin de lui permettre de suivre ses études, ils lui versent 400 euros par mois, et lui paient son forfait téléphonique. À côté, Augustine travaille donne des cours de maths « à un Terminale S et une Première ES » pour 300 euros mensuels, qu'elle consacre exclusivement aux voyages :

« J'aime beaucoup voyager, donc déjà financer un petit peu mes voyages, mes week-ends, etc. Mes parents me donnent de l'argent par mois pour vivre, mais... 'fin, c'est pas de l'argent que je vais mettre... 'fin, je vais pas mettre de côté pour financer ce genre de choses, et... ouais c'est surtout mes voyages. » (Augustine, 22 ans, master 1 en ressources humaines, Grand établissement, E12.)

Dans cette même perspective, ils et elles sont plusieurs à évoquer leur « chance » d'avoir des parents qui les soutiennent ou les comprennent :

« J'ai la chance d'avoir des parents très gentils, qui me financent ma nourriture et mon appartement. » (Hugo, 22 ans, master 1 de génie de l'environnement, E16.).

« J'ai eu la chance d'avoir des parents très ouverts, qui m'ont incité, depuis que je suis petit, à lire beaucoup à m'intéresser au monde, à m'inscrire dans différentes activités, et à me pousser forcément un peu dans mes études. Et je pense qu'inconsciemment, j'ai dû avoir un peu la pression [sourire], pour avoir la barre haute. Mais ils ont toujours été super bienveillants à cet

égard, ils ne m'ont jamais dit : [Thomas], il faut que tu fasses médecine, ou Sciences Po, ou l'ENA, ou ce genre de hautes études pour réussir dans ta vie. J'ai jamais eu ce genre de problèmes. » (Thomas, 22 ans, 5^e année de médecine aux États-Unis, E21.)

Nous retrouvons, chez ces deux étudiants, une conscience de leur propre situation sociale qu'ils utilisent comme une forme d'objectivation de leur réussite scolaire. Mais, ils insistent également dans l'entretien sur leurs propres facilités et sur le travail scolaire qu'ils ont pu fournir au lycée et ensuite dans les études supérieures afin de légitimer, autrement que par la simple origine sociale, la position à laquelle ils sont susceptibles de parvenir. Il s'agit donc, pour eux, de rappeler que le mérite n'est pas uniquement composé de caractéristiques héritées, mais également de compétences acquises par l'engagement scolaire (Tenret, 2011). Il n'est d'ailleurs pas anodin que la plupart de ces étudiant·es multi-engagé·es soient inscrit·es dans des filières régies par la sélection et où un important investissement temporel est attendu.

À la linéarité de la trajectoire passée répond celle de la trajectoire future, car si ces étudiant·es ne l'investissent pas de manière aussi rationalisée que les calculateurs, ils ne sont pas exempts de discours sur leur avenir. Mais, ces enquêté·es sont inscrit·es dans un rapport à l'avenir qu'ils et elles décrivent comme « sécurisé ». S'il n'est pas certain ou prédéfini, l'avenir raconté semble situé dans un cadre relativement fermé, avec pour seules incertitudes des éléments présentés comme contingents. C'est le cas de Kamel qui explique, alors qu'il n'est encore qu'en deuxième année de pharmacie, quelle sera sa trajectoire des prochaines années afin de devenir enseignant-chercheur, sans pour autant s'arrêter sur les difficultés inhérentes à une telle projection professionnelle (Jedickli, Pudal, 2019).

Bien entendu, toutes et tous ne sont pas aussi sûrs d'eux, mais, lorsqu'ils racontent un avenir plus incertain (comme celles et ceux qui n'ont pas encore déterminé précisément quel sera leur prochain métier), ces projections ne sont jamais teintées d'inquiétudes, à l'image d'Émilie (E5) qui a fondé une société d'investissement à la sortie de ses études, mais qui compte y consacrer du temps « à ses heures perdues » :

Enquêtrice : Et vous savez ce que vous comptez faire, là, dans les prochains...

Émilie : Ça, c'est une question très difficile [rires]. Franchement je sais pas trop, en fait. Mais j'aimerais bien partir à New York, parce que c'était... la ville de mon cœur – c'est devenu la ville de mon cœur. [...] Ben moi, je voulais devenir *sales* (vendeuse de produits financiers), mais je sais pas pourquoi, c'est plus mon truc. J'ai fait un stage dedans, j'ai pas trop... j'ai pas trop accroché. Mais je change un peu d'avant comme de... enfin, très souvent. Donc je cherche juste un métier qui, au moment où je le fais, je l'adore et je suis à fond dedans. Mais ça peut changer, enfin je ne suis pas mariée avec mon métier, quoi [sourire]. (Entretien avec Émilie, 24 ans, master 2 de finance, Grand établissement, E5.)

En définitive, les étudiant·es qui incarnent au plus près le profil de l'élite multi-engagée se distinguent avant tout par un investissement multiple dans diverses activités à propos desquelles ils disent retirer un plaisir en soi. Contrairement au profil du scolaro centré pour qui la réussite scolaire se veut déterminante dans la manière de s'organiser et de concevoir son propre emploi du temps, pour l'élite multi-engagée, la réussite ne constitue pas une question en tant que telle. D'une certaine manière, elle est, pour ces étudiantes, acquise. Dès lors, les activités conduites en dehors des études sont pensées comme des espaces d'épanouissement personnel, comme des opportunités pour apprendre de nouvelles choses

non connectées à l'espace scolaire ou professionnel. Ces schèmes de pensées sont directement reliés à une double socialisation de ces étudiant·e·s : à la maîtrise d'emploi du temps chargé, et au plaisir d'apprendre. En effet, ils appartiennent pour la grande majorité d'entre eux aux classes sociales supérieures et profitent de conditions matérielles bénéfiques pour la réalisation de leurs études. D'autres étudiant·e·s mettent également en avant une forme de multi-engagement (quoique moins diverse), mais sont à différencier des premiers, notamment par l'accent qu'ils et elles portent non pas sur le plaisir d'apprendre, mais sur la satisfaction de la réussite.

Chapitre 4. Le calculateur : investir le temps pour le CV

Notre troisième idéal type est celui du « calculateur ». Ce groupe d'étudiant·e·s est particulièrement stimulant à analyser pour rendre compte du rapport au travail et à l'emploi de jeunes relativement dotés en ressources sociales et scolaires, dans un contexte de forte incertitude vis-à-vis de l'insertion professionnelle. Dans ce chapitre, nous mobilisons particulièrement les travaux issus de la science politique qui s'intéressent aux effets de l'engagement sur les parcours biographiques (Pagis, 2009). Il s'agit d'interroger les rétributions de l'engagement (Gaxie, 1977), moins en adoptant un regard rétrospectif sur les parcours qu'en observant comment ces engagements sont pensés comme des investissements cohérents avec les aspirations professionnelles. Précisons que notre approche vise moins à postuler que l'engagement est le produit d'un calcul rationnel (Olson, 1978) qu'une forme d'anticipation raisonnée de l'avenir. À la suite de Catherine Leclercq et Julie Pagis (2011), nous observons que ces bénéficiaires de l'engagement sont « "découverts" en cours d'action et façonnent progressivement le rapport à l'engagement ».

1. Un emploi du temps réparti entre plusieurs activités

Les calculateurs forment un groupe qui se caractérise par un emploi du temps hebdomadaire d'une durée de 52 heures en moyenne. S'ils consacrent une trentaine d'heures à leur scolarité, ces étudiant·e·s se distinguent tout particulièrement par un fort investissement dans les autres activités. Pour mettre au jour ce type, nous avons cherché à rendre compte du comportement d'étudiants qui ont une vie scolaire importante relativement au profil idéal typique du scolaro centré, sans pour autant avoir un agenda aussi fourni que les membres de l'élite multi-engagée. Dans cette perspective nous avons eu recours à deux régressions logistiques en mobilisant les variables relatives à l'emploi du temps. La première souligne l'effet de l'implication dans diverses activités (activités rémunérées, sportives, culturelles, caritatives, activités au sein d'organisations étudiantes) sur le fait de consacrer une part importante de l'emploi du temps à sa scolarité (entre 67 % et 84 % de l'emploi du temps hebdomadaire). Concrètement, les étudiants se rapprochant de ce profil idéal typique déclarent un volume horaire hebdomadaire plus important que les scolaro centrés. Par ailleurs, l'effet de l'établissement est ici significativement élevé pour les IAE.

TABLEAU 4. « LE CALCULATEUR » SELON LA VARIÉTÉ DE L'EMPLOI DU TEMPS

Type de modèle	Régression logistique				
Modalité à expliquer	Étudiant·e·s qui consacrent entre 67 et 84 % de leur EDT à l'université				
Variables explicatives		Coef.	Odds ratio	Effet marginal	
Sexe					
	Homme	ref.	ref.	ref.	
	Femme	-0.2676	0.77	-6,60 %	***
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une ou plusieurs activités rémunérées ?					
	Oui	ref.	ref.	ref.	
	Non	-0.9076	0.40	-22,30 %	***
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association ou un club de sport ?					
	oui	ref.	ref.	ref.	
	non	-0.3589	0.70	-8,80 %	***
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association artistique ou culturelle ?					
	oui	ref.	ref.	ref.	
	non	-0.7486	0.47	-18,50 %	***
Dans quel établissement êtes-vous inscrit?					
	Grand étab.	0.0261	1.03	0,60 %	ns
	Université parisienne	-0.2382	0.79	-5,80 %	***
	IAE	ref.	ref.	ref.	
	Université en région	-0.0716	0.93	-1,70 %	ns
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'un syndicat ou d'une organisation étudiante ?					
	oui	0.5402	1.72	12,10 %	***
	non	ref.	ref.	ref.	
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association caritative, humanitaire ou environnementale ?					
	oui	0.5400	1.72	12,10 %	***
	non	ref.	ref.	ref.	

La seconde régression s'intéresse au comportement d'étudiant·e-s déclarant un emploi du temps hebdomadaire s'étalant sur 45 à 64 heures. Comme la première régression, elle souligne l'effet de différentes activités, mais surtout elle met en avant un autre effet, celui de l'établissement : il est en effet significativement élevé pour le grand établissement.

TABLEAU 5. LE « CALCULATEUR » SELON LA TAILLE DE L'EMPLOI DU TEMPS HEBDOMADAIRE

Type de modèle	Régression logistique				
Modalité à expliquer	Emploi du temps hebdomadaire entre 45 et 64 heures				
Variables explicatives		Coef.	Odds ratio	Effet marginal	
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une ou plusieurs activités rémunérées ?					
	oui	ref.	ref.	ref.	
	non	-1.0266	0.36	-24,60 %	**
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association ou un club de sport ?					
	oui	ref.	ref.	ref.	
	non	-0.3915	0.68	-8,90 %	**
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association artistique ou culturelle ?					
	oui	ref.	ref.	ref.	
	non	-0.4896	0.61	-11,20 %	**
Dans quel établissement êtes-vous inscrit ?					
	Grand établissement	ref.	ref.	ref.	
	Université parisienne	-0.2243	0.80	-4,90 %	**
	IAE	-0.5504	0.58	-12,70 %	**
	Université en région	-0.3825	0.68	-8,60 %	**
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'un syndicat ou d'une organisation étudiante ?					
	oui	0.3283	1.39	6,50 %	**
	non	ref.	ref.	ref.	
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association caritative, humanitaire ou environnementale ?					
	oui	0.5686	1.77	10,60 %	**
	non	ref.	ref.	ref.	

2. La dimension utilisatrice de l'engagement

La sociologie de la jeunesse s'est constituée en mettant en évidence l'idée selon laquelle cet âge de la vie est structuré par la possibilité d'expérimentations. L'idéal type consacré aux étudiants calculateurs se définit par un emploi du temps relativement chargé et surtout fait d'une pluralité d'activités : engagement religieux, associatif, militant, sportif, mais aussi, dans les stages et dans différents jobs étudiants. Les étudiant-e-s incarnant cet idéal type investissent des espaces divers en y consacrant un temps relativement long. La qualification de ce type de « calculateur » renvoie à la dimension utilitariste de leur engagement. Dans les entretiens, la pratique d'une activité est régulièrement reliée à l'idée qu'elle permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire utiles à la suite du parcours. Inscrites sur le *curriculum vitae*, ces activités ont pour caractéristiques de doter les individus de compétences autant que d'être des signaux de ces compétences.

Sur sa page LinkedIn, Tom fait mention de son engagement dans l'association étudiante de son IAE dans la rubrique « expériences professionnelles ». En entretien, cet étudiant de 23 ans de M1 en apprentissage explique passer un temps considérable à travailler pour l'association de promotion de son IAE. Tous les soirs, il passe une à deux heures dans local associatif situé dans le couloir de l'administration de l'établissement. En tant que vice-président, il répond, sur ses temps de pause, aux messages adressés à la structure et y consacre également du temps le week-end. Dans l'entretien, il met en avant les compétences qu'il développe dans cette activité :

« J'en retire en premier plan, on va dire, de manière professionnelle, des compétences, dans le sens où j'ai fait du commerce, j'ai fait du marketing, des ressources humaines, du recrutement – j'ai dû gérer les recrutements – j'ai fait de la comptabilité, puisque j'ai monté des budgets, regarder les budgets et les suivre. Donc ça, c'est une compétence globale assez polyvalente. Après, derrière, c'est beaucoup d'amis, parce qu'on traîne tout le temps ensemble, on fait les projets ensemble, donc quand on est pas bien sur le projet, on est tous pas bien sur le projet ensemble, quand on est heureux, on est tous heureux ensemble [rires]. Et derrière aussi, c'est un réseau, c'est un réseau professionnel qui est extrêmement énorme parce que du coup, on a un groupe [...], et du coup c'est souvent qu'on va les voir pour des partenariats, qu'on va les voir... simplement si on a besoin de stages, on va leur dire qu'on a besoin de stages, peut-être qu'ils auront quelqu'un ou qu'ils connaissent une entreprise qui pourrait chercher. Donc c'est continuer à entretenir un réseau qui est assez... assez bon. Ça fonctionne comme partout, c'est-à-dire que des gens, dans l'école de commerce, quand ils vont devant un recruteur, et le recruteur a été dans la même école, ils vont souvent prendre cette personne-là. Ben là c'est la même chose : s'ils ont été dans l'association, là c'est pareil, ils vont préférer nous prendre parce qu'ils savent qu'on a été bien formés, plutôt que des personnes dont ils ne connaissent rien. » (Tom, 23 ans, M1 de management, IAE, E31.)

L'engagement associatif est pensé ici comme la prolongation de l'engagement dans les études. Les compétences mises en évidence par Tom sont précisément celles que l'on acquiert dans la formation dite « théorique ». L'enjeu de la construction d'un *curriculum vitae* se lit dans le rapport aux recruteurs. Tom anticipe ce que ces derniers recherchent dans l'expérience professionnelle des jeunes diplômés et articule ses investissements temporels dans cette perspective.

Giulia a 20 ans au moment de l'entretien. Elle est inscrite en L2 de sciences de gestion, dans un grand établissement sélectif. Bonne élève, elle a obtenu son baccalauréat avec la note de 100/100 dans son

pays d'origine, l'Italie. Lycéenne déjà, elle s'est engagée dans une association liée au développement et mène des missions au Cameroun. Parlant quatre langues, elle pratique des activités musicales et sportives en famille. Elle s'adonne régulièrement à la compétition avant son arrivée dans l'enseignement supérieur. Ces différentes activités extrascolaires se poursuivent dans le supérieur en s'articulant avec un engagement fort dans les études :

« La fac, ça stresse, dans le sens que, ben, ils requièrent quand même une quantité de travail... pas indifférente, et... des choses qui sont pas évidents à étudier, disons, c'est pas facile. Mais, c'est un petit peu ce que je cherche, en fait, c'est... c'est stimulant, c'est des matières que j'aime bien, c'est... c'est pas du tout... c'est pas ça, mais... ça me stresse, disons que, [...] du coup, tu vas beaucoup étudier, parce que, ben, il faut avoir des bonnes notes, etc. Après, il faut avoir des bonnes notes, parce que c'est les notes qu'ils vont voir pour choisir après ton master... [...] Mais... je suis stressée, mais, disons, à part dans la période des examens, que c'est vraiment hyper stressant, ça, à part les... disons, les deux semaines avant, de l'examen, et la semaine de l'examen, c'est un stress, que c'est... c'est quand même... faisable, disons. C'est pas... c'est pas opprimant. » (Giulia, 20 ans, L2 en sciences de gestion, Grand établissement, E4.)

Les parents de Giulia soutiennent très fortement sa participation à ces activités. Si pendant les vacances, ils font du sport ensemble, ils encouragent Giulia à s'engager fortement dans toutes ces sphères d'activité, notamment en prenant en charge les dépenses afférentes. Le portrait de Giulia ressemble à bien des titres à ceux de membres de l'élite multi-engagée. Très bonne élève, elle a des parents également diplômés aux revenus plus que confortables (de l'ordre de 14 000 euros mensuels). Ce qui la distingue est le très grand soin qu'elle porte à répertorier toutes ses activités. Elle sait dire à la décimale près ses notes, connaît l'ensemble de ses classements scolaires et passe un temps considérable à préparer et obtenir des certificats attestant sa maîtrise de l'informatique et des langues. Son CV affiche également un stage articulé à ses études ainsi que l'ensemble des activités associatives dans lesquelles elle s'engage. Son « besoin d'avoir quelque chose à côté des études » et de « faire quelque chose tout le temps » s'articule avec son « esprit de compétition ». À la sortie des études, elle imagine avoir « un bon travail », « faire des choses intéressantes » et travailler à l'international, en Asie notamment, dans le domaine du marketing, de la stratégie et du consulting. Elle envisage de gagner entre 2000 et 2500 euros à la sortie des études, en début de carrière professionnelle et affiche la ferme volonté « de monter dans l'échelle » très vite.

Les parcours de Tom et de Giulia passent par les IAE et l'université sélective en sciences de gestion. Ils viennent incarner au plus près les résultats des régressions présentées plus haut. Toutefois, l'enquête qualitative permet de montrer les écarts au modèle. L'analyse des entretiens révèle d'autres dimensions d'un même idéal type. Logan a 18 ans et poursuit une première année de psychologie. Il milite dans un syndicat étudiant et considère que « c'est le bon moment pour s'engager ». Logan participe activement aux réunions dans son université autant qu'aux diverses séances de tractage. Comme dans d'autres enquêtes, il bénéficie d'une « transmission familiale de dispositions à l'engagement » (Pagis, 2010). En effet, cette volonté d'agir lui vient notamment de sa mère, très engagée tant dans la gestion de sa commune comme adjointe au maire que dans différentes associations locales et en tant qu'agente dans un service social au sein d'une collectivité territoriale. Très intégré dans son établissement, il joue également de la musique avec d'autres membres d'une association étudiante. Enfin, parce qu'il garde de bons souvenirs de colonie de vacances, il a validé son brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et envisage de devenir animateur au cours des prochaines vacances. Ainsi, l'emploi du temps de

Logan laisse voir une série d'activités que l'on peut qualifier de consonantes, c'est-à-dire dont les attributs se complètent et se renforcent les uns les autres (Sarfati, 2014). La filière que suit Logan, comme ses activités militantes ou extra-académiques s'inscrivent dans une logique d'intégration au sein de ce que Pierre Bourdieu (1998) appelle la main gauche de l'État, c'est-à-dire un ensemble d'activités allant du travail social à l'enseignement, en passant par l'animation socioculturelle.

Qu'il s'agisse de leur origine sociale, de leur parcours scolaire, de la filière universitaire où ils sont inscrits, de leurs activités militantes ou sportives, chacune de ces dimensions s'inscrit dans un système de consonances dans lequel se construit la cohérence de parcours d'étudiants comme Logan. Si le parcours de ce dernier est marqué par un engagement militant fortement ancré à gauche, il se distingue nettement de celui de Matthieu. À 22 ans, celui qui se déclare catholique traditionnel suit un master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Scolarisé très tôt dans le secteur privé catholique, il s'engage plus volontiers dans des activités religieuses depuis sa participation aux Journées mondiales de la jeunesse, deux ans avant la réalisation de l'entretien. Militant anti-mariage pour tous, Matthieu définit son réseau de sociabilité comme étant composé de jeunes versaillais, soutiens de François Fillon. Il passe un temps considérable sur internet où il lit les pages d'Alain Soral, de Dieudonné et d'Éric Zemmour. Il donne toutes les semaines des cours particuliers et aspire à devenir enseignant. La consonance produite par l'origine sociale, l'engagement politique, l'engagement associatif, l'aspiration professionnelle et le cursus académique n'est donc pas nécessairement marquée à gauche politiquement.

À ces engagements marqués politiquement s'ajoutent des engagements plus neutres ou plus compatibles avec le monde de l'entreprise. Ainsi, Marie, 24 ans, en M2 de sciences sociales a un parcours marqué par une année de césure au cours de laquelle elle s'est engagée en tant que volontaire au Sri Lanka par l'intermédiaire d'un réseau international d'étudiants pour mener à bien un projet de protection de l'environnement auprès des populations locales. Elle multiplie les stages dans des services en charge de la promotion de l'égalité femme/homme. Dans l'entretien, elle mélange ouvertement les stages obligatoires et les moments de volontariat et affirme : « Moi je voulais quand même avoir un peu d'expérience pro, parce qu'à un moment, on en a envie et puis on sait que c'est utile pour la suite. » Ce jugement d'utilité est largement le produit d'une socialisation faite dans son établissement universitaire.

« Donc je pense qu'il y a un formatage, aussi, du côté de l'établissement. Qui se voit, par exemple – parce que tous les ans, y'a des forums d'entreprises et c'est un peu dans ce genre d'événements qu'on peut voir un peu pour qui on peut postuler, pour les stages, on distribue des CV, etc. Et au forum ici, y'a que des grosses boîtes, ou des boîtes de conseil... Et implicitement, ça te fait comprendre un peu que... ben c'est ça, les débouchés : c'est travailler en entreprise, ou c'est travailler dans les boîtes de conseil. Et progressivement, je me suis dit qu'il fallait être un peu rationnel dans ses choix professionnels, même si je... j'exclus pas du tout la possibilité de revenir en association après. Mais ouais, je m'étais dit que passer en entreprise, c'était important pour mon avenir professionnel, et puis... je faisais un master en RSE [responsabilité sociale des entreprises]. Donc même si ça concerne toutes les parties prenantes de l'entreprise, l'acteur principal qu'on étudiait, c'était quand même l'entreprise. Je trouvais que ça avait du sens. Et puis j'étais curieuse aussi, [sourire] de voir ce que c'était que l'entreprise. » (Marie, 24 ans, master de sciences sociales, Grand établissement, E6.)

L'engagement associatif pendant les études s'articule avec l'intitulé du diplôme préparé comme avec les aspirations professionnelles. Dans la même veine, cette étudiante affiche un soutien à Benoît Hamon au premier tour de la dernière élection présidentielle « par conviction » et à Emmanuel Macron « par défaut » au second tour. Un positionnement politique fort différent des précédents enquêtés engagés à la gauche de la gauche (vote pour Jean-Luc Mélenchon) ou à l'extrême droite (vote pour Marine Le Pen). La principale tension qui structure l'idéal type « calculateur » ne relève pas des préférences politiques. Elle s'observe tout particulièrement dans le fait d'assumer plus ou moins ouvertement le caractère articulé de la participation à des activités extra-académiques avec l'horizon biographique. En ce sens, les inscrit·es dans les IAE ou dans l'établissement sélectif en sciences de gestion revendiquent la dimension utilitariste de l'engagement. Elle existe dans les parcours des étudiants en IUT ou dans des filières plus classiques de l'université, mais elle fait moins l'objet d'une mise en scène.

Il est d'ailleurs tout à fait notable que les étudiant·es auprès desquels nous avons conduit l'enquête ne mettent pas en avant de la même manière ce qu'ils retirent de leurs engagements. Celles et ceux qui mobilisent explicitement leurs activités associatives comme un espace d'acquisition de savoir-faire qui leur seront utiles tant pour l'obtention d'un emploi que dans le cours de leur vie professionnelle appartiennent quasiment sans exception aux IAE et au grand établissement parisien. Les autres réalisent ces apprentissages sans pour autant les mettre en avant avec autant d'insistance dans les entretiens. On pourrait analyser cela comme le reflet pur d'une forme d'utilitarisme pour les uns et de désintéressement pour les autres. Cette lecture paraît réductrice dans la mesure où elle ferait porter aux individus la responsabilité de leur rapport au monde.

Or, en la matière, on observe clairement dans l'enquête un effet d'établissement. Les étudiant·es du grand établissement sélectif parisien et ceux des IAE affichent un rapport déculpabilisé à une forme d'utilitarisme, tandis que les autres, issu·es des IUT ou des filières universitaires plus classiques mettent moins en avant cette dimension. Il convient de revenir à l'histoire de l'enseignement supérieur pour produire une analyse. Le grand établissement parisien dans lequel nous avons enquêté a été créé pour former des jeunes cadres d'entreprises au management et aux sciences de gestion. S'il revendique une approche pratique mêlant cours théoriques dispensés par des universitaires et interventions de professionnels issus du monde de l'entreprise, l'établissement se place comme un concurrent direct des écoles de commerce de premier plan. Les IAE voient quant à eux le jour un peu avant, sous l'impulsion de Gaston Berger, alors directeur général de l'enseignement supérieur au ministère de l'éducation. Ce dernier s'inspire des *business schools* américaines. Tendanciellement, le grand établissement a des étudiants mieux dotés socialement et scolairement, ce qui s'explique à la fois par son positionnement géographique et par son attractivité, qui l'autorise à ne retenir que des élèves titulaires d'une mention très bien au baccalauréat. Les IAE accueillent un public d'origine plus modeste et se présentent comme des écoles universitaires de management. Les enseignants y revendiquent avoir la même pédagogie que les écoles de commerce, mais avec des frais d'inscription universitaire. Dans les deux types de structure, la pédagogie repose bien souvent sur les études de cas. On y encourage de longue date les immersions professionnelles par l'intermédiaire de stages et plus récemment, les cursus réalisés en apprentissage s'y sont développés. En conséquence, ces structures attirent davantage d'étudiants préoccupés moins par leur insertion professionnelle que par les possibilités de carrières en entreprises à l'issue de la formation initiale. À la suite, elles fonctionnent également comme des espaces de

socialisation dans lesquels la construction du *curriculum vitae* occupe une place importante (Mignot-Gérard *et al.*, 2017).

Ainsi, Giulia fait partie d'une association politique au sein du grand établissement pendant ses trois premières années en tant que responsable de communication (« ça [lui] prenait beaucoup de temps »). Elle assiste aux soirées étudiantes parce que « les étudiants qui ne vont pas aux soirées ne sont pas intégrés ». Elle voit dans son établissement, un environnement favorable à l'engagement :

Giulia : Moi je me rappelle très bien de ma rentrée de L1, parce que je trouve que... c'est un temps fort, dans ma vie et tout. Et le président de la fac avait fait un discours, et il avait vraiment incité les étudiants à s'engager dans les assos, en disant que c'était important, que ça permettait de découvrir plein de choses, de... même de se professionnaliser - il y avait déjà ce discours hyper... se professionnaliser, se construire un réseau, etc. Et aussi que faire partie d'une asso, c'est s'intégrer, c'est faire partie d'un groupe social, c'est... Pour moi, c'était être un peu stylé [l'ironie]. Être dans une asso, c'était un peu le Graal.

Enquêtrice : Est-ce que vous l'avez fait pour avoir une ligne sur le CV ? C'est pas du tout péjoratif, hein...

Giulia : Oui oui... Je pense que je l'ai surtout fait pour m'intégrer. Pour moi, c'était surtout une instance pour me sociabiliser, etc. Mais aussi parce que je trouvais ça... enfin ça claque. Moi je rappelle, j'arrivais, le premier jour à la fac, y'avait le forum des assos étudiantes, et là, sur le stand de l'asso, tu vois des affiches avec François Hollande, des grosses têtes d'affiche, et donc forcément, ça impressionne, ça fait autorité. (Entretien avec Giulia, 20 ans, sciences de gestion, Grand établissement, E4).

Malek étudiant en IAE a un discours tout à fait similaire :

« Oui, je pense que l'associatif, c'est l'une des meilleures choses que j'ai pu faire depuis que j'ai commencé mes études. Je pense qu'en faisant de l'associatif, ça nous permet de connaître beaucoup de choses, de ne pas se limiter à ce qu'on a dans nos cours ou dans la vie quotidienne, mais de rencontrer d'autres gens, d'autres préoccupations, et d'autres problèmes, parce que tout le monde a des problèmes et si on n'essaye pas d'aider... d'essayer au moins d'avoir quelque chose à faire pour aider les autres, et bien on le fait. [...] Oui bien sûr. Je pense que... être actif, c'est quelque chose de primordial, de nécessaire, pour pouvoir avoir déjà... même pour les liens personnels, je pense que ça ne peut qu'être bénéfique. Du moment que ça peut me rapporter un bon nombre de contacts, cela va beaucoup m'aider pour pouvoir avoir une bonne carrière professionnelle par la suite. » (Malek, 28 ans, étudiant en IAE, E33)

Le propos d'Anne, une étudiante de 21 ans en master 1 de sociologie présente des similitudes quant à la consonance entre études, engagement associatif et projection dans l'emploi. En licence, elle travaille régulièrement comme enquêtrice pour « la métropole et l'INSEE ». Elle entretient un rapport militant à la sociologie :

« C'est en même temps, c'est ma passion et en même temps pour moi la socio, ça a toujours été un acte militant. Je veux dire, tout le monde ne va pas en socio. [...] Pour moi, oui, ça peut permettre de changer les choses. » (Anne, 21 ans, master 1 de sociologie, E11)

Engagée dans une association qui défend l'abolition de la prostitution, elle y réalise un service civique qui lui sert également de terrain d'enquête pour son mémoire. Souhaitant intégrer une filière d'ingénierie sociale, elle imagine faire un master 2 en lien avec cette orientation militante et professionnelle. Ses activités universitaires, associatives, militantes, politiques participent à sa socialisation professionnelle. Il est moins question d'affichage d'un engagement utilitariste que pour les étudiants d'IAE et de l'université sélective, mais il est bien fait du même type de consonance.

Du point de vue des temporalités, les étudiants dits « calculateurs » cumulent des activités de différentes natures. Leur emploi du temps ne se limite ni aux cours ni à la préparation des examens. Ces étudiant·e·s passent un temps important dans des activités extra-universitaires. Toutefois, ces formes d'engagements ne s'éloignent que très peu de leurs aspirations professionnelles. En somme, sans forcément le revendiquer, ces étudiants incarnent parfaitement l'orientation que souhaitent donner à l'enseignement supérieur les décideurs politiques depuis les dernières décennies (Le Cozanet, 2019). Si ces derniers n'oublient pas de mentionner que l'université est un lieu de transmission de savoirs et que ces savoirs doivent permettre la construction d'un esprit critique, ils portent de plus en plus la marque de l'impératif de l'emploi. L'université doit, selon cette logique, préparer les étudiants à l'emploi. Que ce soit du point de vue des contenus dispensés, des formes pédagogiques, ou des temporalités, des types d'enseignants ou de formateurs, ou bien encore du point de vue de la reconnaissance académique de savoirs non académiques, l'université est orientée vers le marché du travail. Les étudiants dits « calculateurs » viennent incarner dans leurs usages de l'université, comme dans leurs engagements extra-universitaires cette volonté de tirer la socialisation vers l'insertion professionnelle.

Chapitre 5. Le distancié : laisser passer le temps

Ce dernier chapitre se consacre à un profil idéal typique qui se distingue très nettement des trois autres. Si « l'élite multi engagée », les « calculateurs » et les « scolaro centrés » regroupent celles et ceux qui se situent plutôt « du côté des vainqueurs » (Sarfaty, 2012) – c'est à dire qui réussissent scolairement et sont issu·e·s des classes supérieures – ce dernier profil idéal typique incarne des étudiant·e·s moins favorisé·e·s socialement. Ce chapitre donne à voir des processus sociaux qui fabriquent un rapport distancié au scolaire. Analyser leur emploi du temps et la manière dont ils articulent les différents temps sociaux permet aussi de saisir le processus social qui conduit à échouer à l'université.

Ce profil idéal typique est celui que l'enquête vient la moins incarner empiriquement. Les jeunes qui font partie de ce profil ont été en effet peu nombreux à répondre au questionnaire et aucun d'entre eux n'a répondu positivement à notre demande d'entretiens suite à la passation du questionnaire. Nous supposons qu'ils se sont sentis moins légitimes à répondre au questionnaire en ligne que des étudiant·e·s qui réussissent scolairement et qui évoluent dans des filières valorisées socialement comme la médecine par exemple. Plus à distance de l'université, ils et elles utilisent très certainement peu ou pas leur adresse mail universitaire. Or, c'est par ce biais que nous avons sollicité les étudiant·e·s pour répondre au questionnaire. Afin de limiter ce biais, nous avons ouvert notre population d'enquête pour la phase qualitative et nous avons rencontré Cynthia (E14) et Gwenaëlle (E15) à la sortie d'un amphithéâtre de première année de psychologie.

À partir d'une régression et de deux portraits sociologiques, il s'agit de rendre compte des agendas biographiques des étudiant·e·s plus à distance de l'université et du travail, dont la situation fait référence aux travaux menés sur les étudiant·e·s issu·e·s des classes populaires (Pinto, 2010) et sur les parcours juvéniles (Longo, 2010).

1. Un emploi du temps peu « rempli »

À l'opposé des profils idéaux typiques précédents, ce profil caractérise celles et ceux qui pratiquent très peu d'activités scolaires comme extrascolaires. Pour en rendre compte, nous avons tenté d'expliquer le comportement d'étudiant·e·s ayant un emploi du temps peu « rempli », c'est-à-dire déclarant cumuler peu d'activités et ayant peu d'heures cours, avec un temps de révision très restreint. En moyenne, ces étudiant·e·s ont 14 heures de cours par semaine et consacrent moins de 10 heures par semaine aux révisions.

À partir de la régression suivante, nous montrons que les étudiant·e·s qui ont peu d'heures de cours (moins de 20 heures de cours par semaine) ont tendance à avoir un emploi du temps hebdomadaire de moins de 24 heures (et donc peu d'activités en dehors de leurs études). De même que ceux et celles qui n'ont pas d'activité rémunérée à côté de leurs études et qui n'exercent aucune activité sportive auront un emploi du temps « peu rempli ».

D'autres variables se rapportant à l'origine sociale doivent également être prises en compte. Les étudiant-e-s ayant un père cadre auront tendance à avoir un emploi du temps plus chargé que les jeunes ayant un père exerçant une profession intermédiaire. Quant aux étudiant-e-s enfants d'un père ouvrier, ils auront plus de chance d'avoir un faible emploi du temps et de combiner peu d'activités entre elles.

Enfin, les boursiers ont une probabilité moindre de déclarer un emploi du temps hebdomadaire de moins de 24 heures par rapport aux étudiant-e-s ne touchant pas cette aide financière. Nous captions probablement ici le fait que les étudiant-e-s boursiers ont moins souvent une activité rémunérée par rapport aux non-boursiers (Belghith, 2015).

TABLEAU 6. LE DISTANCIÉ

Type de modèle	Régression logistique				
Modalité à expliquer	Emploi du temps hebdomadaire de moins de 24 heures	Coeff.	Odds Ratio	Effet marginal	
Variables explicatives					
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une ou plusieurs activités rémunérées ?					
	Oui	-2.6927	0.07	-55,60 %	***
	Non	ref.	ref.	ref.	
Depuis janvier 2017, consacrez-vous régulièrement du temps à une activité au sein d'une association ou un club de sport ?					
	Oui	-0.6867	0.50	-9,80 %	***
	Non	ref.	ref.	ref.	
En moyenne, combien d'heures de cours par semaine avez-vous ?					
	moins de 20 heures par semaine	ref.	ref.	ref.	
	entre 21 et 30 heures par semaine	-2.8323	0.06	-58,50 %	***
	plus de 30 heures par semaine	0.4920	1.64	4,60 %	ns
En moyenne, combien de temps par semaine consacrez-vous aux études en dehors des heures de cours ?					
	moins de 10 heures par semaine	ref.	ref.	ref.	
	entre 11h et 25 h	-2.7281	0.07	-56,40 %	***
	plus de 25 h par semaine	-0.3177	0.73	-4,00 %	ns
Etes-vous boursier ?					
	Oui	-0.2766	0.76	-3,40 %	***
	Non	ref.	ref.	ref.	
PCS du père					
	Père agriculteur	-0.9582	0.38	-14,90 %	ns
	Artisan, commerçant et chef entreprise	-0.3573	0.70	-4,50 %	ns
	Cadre	-0.3377	0.71	-4,30 %	***
	Profession intermédiaire	ref.	ref.	ref.	
	Employé	-0.0250	0.98	-0,30 %	ns
	Ouvrier	0.5306	1.70	4,80 %	*
	Autre	0.0865	1.09	0,90 %	ns

La comparaison avec les trois autres profils idéaux typiques rend compte de différences très nettes dans le rapport au temps et dans la manière dont se construisent les emplois du temps de ceux et celles qui s'approchent du profil idéal typique du « distancié ». Leur emploi du temps se caractérise par une faible articulation des différents temps sociaux étudiés : sport, travail, études. L'analyse qualitative montre que contrairement au profil du « scolaro centré » par exemple, ces étudiant·e·s s'investissent faiblement dans leurs études. Ils et elles ont un rapport « distancié » au travail universitaire et à toute forme de travail qu'il soit salarié ou « extrascolaire ».

2. Une projection dans le temps plus difficile

Nous reviendrons plus en détail sur les parcours de deux enquêtées qui incarnent le profil du « distancié ». Qu'il s'agisse de Cynthia et Gwenaëlle, elles ont un rapport au temps incertain, subi, et se projettent dans un temps court. On est très loin du temps chronométré et planifié de ceux et celles qui incarnent le profil idéal typique du « calculateur ».

Le portrait de Cynthia (E14) renvoie aux « enfants de la démocratisation scolaire » décrits par Stéphane Beaud, des étudiant·e·s issu·e·s des classes populaires qui entrent à l'université par défaut, après avoir été « recalé·e·s » de BTS ou d'IUT. Âgée de 20 ans, Cynthia est étudiante en psychologie dans une université en région, une filière dont elle ne voulait pas. Déclarant être « en pause à la fac », elle souhaite avant tout intégrer un BTS commercial qu'elle juge plus en cohérence avec son parcours scolaire. En effet, Cynthia est diplômée d'un baccalauréat professionnel de commerce qu'elle a obtenu avec mention bien dans un « lycée poubelle », comme elle dit, de la banlieue parisienne : « Il est coté 2/5 dans le magazine *l'Étudiant* ». Au lycée, elle avait 10-11 de moyenne générale, elle souhaitait intégrer la filière L, mais cela lui a été refusé du fait de la faiblesse de ses résultats. Une fois son bac pro en poche, elle entre en première année de langues étrangères appliquées (LEA) :

« Mais c'est très théorique, c'est grammaire, grammaire, grammaire... que de la grammaire [...] et vu que je viens d'un bac pro commerce, on n'a pas le même... la même organisation. Et... du coup, ben j'ai étudié, et à la fin, je me suis dit, non, en fait, c'est pas la filière que je veux. Du coup, sur un coup de tête, je suis partie, et après, j'ai travaillé, et puis j'ai attendu cette année-là. »

Elle abandonne la fac en début d'année, au moment où ses parents divorcent. Elle qualifie cette période comme étant très « difficile ». C'est à cette période qu'elle déménage avec sa mère et sa sœur en région. Elle cherche à travailler entre 15 et 20 heures par semaine dans la restauration rapide « mais on [lui] dit toujours que c'est complet ». La mère de Cynthia est actuellement au chômage ; diplômée d'un BTS de tourisme, elle a été hôtesse d'accueil dans une entreprise. Quant à son père, il n'a pas de diplôme et est aujourd'hui « chef d'une micro entreprise de transport » pour reprendre ses mots. Son frère a un bac technologique et a travaillé avec son père, il recherche actuellement du travail. Au cours du dernier week-end, Cynthia s'est rendue dans une grande ville en famille et a révisé deux heures les cours de la semaine.

Cynthia a pour projet de retourner vivre à Paris et d'intégrer un BTS de commerce en alternance afin d'« être indépendante ». Elle raconte aussi ses difficultés à trouver un employeur. Aujourd'hui, ce qu'elle souhaite avant tout, « c'est la stabilité ». Depuis deux ans, Cynthia enchaîne deux « premières années »,

n'ayant ni choisi la section LEA, ni la section psychologie. Cette « erreur d'aiguillage » a de lourdes conséquences sur son rapport à l'université. Elle semble « perdue à la fac » et dit ne pas se sentir à sa place. Entre deux orientations, elle erre entre les filières. Son échec s'explique par une « orientation subie » (Becquemin *et al.*, 2012) et par le passage d « un ordre temporel, un temps institutionnalisé » qui caractérise le lycée au « temps vide de la faculté » que décrit Stéphane Beaud dans *80 % au bac et après* (2002). Une fois l'enregistreur éteint, Cynthia confie ses difficultés à faire des fiches après chaque cours. Ses propos sur les cours sont très flous. Elle nous fait aussi part de sa difficulté à distinguer la psychologie de la sociologie.

À aucun moment, pendant l'entretien, Cynthia ne formalise une organisation temporelle pour distinguer temps scolaire et temps extrascolaire. Le propos de Cynthia ne se concentre pas sur l'articulation entre différents engagements temporels. Pour elle, le temps scolaire s'est arrêté depuis l'obtention de son « bac pro ». Depuis, elle essaie de trouver du sens à intégrer l'université et à étudier la psychologie. Ce qu'elle souhaite, c'est accéder à une filière professionnalisante afin d'avoir un projet à court terme, une visibilité sur l'avenir pour « se stabiliser ». De plus, elle perçoit une bourse, mais cela ne suffit pas à son autonomie financière et c'est pour cette raison qu'elle souhaite travailler dans la restauration rapide. Elle envisage cet emploi comme « alimentaire », mais se confronte à un marché de l'emploi saturé. Elle éprouve des difficultés à obtenir un « job étudiant », ce qui la distingue très fortement des étudiant·e·s incarnant le profil idéal typique du « calculateur ». Cette étudiante est très loin du modèle de « l'anticipation » décrit par Vanessa Pinto qui « rassemble des étudiants qui perçoivent leur emploi comme à la fois cohérent avec la filière où ils sont inscrits et préparatoire au métier auquel ils aspirent » (Pinto, 2010). En effet, Cynthia envisage non seulement un emploi étudiant très éloigné de ses études et de son projet de travailler dans le tourisme, et en plus, elle ne bénéficie pas du capital social⁴ (Bourdieu, 1980) et familial nécessaire à l'accession à des stages ou emplois. De même, elle ne mentionne aucune mise en relation avec le marché de l'emploi *via* l'établissement universitaire. Cynthia évoque également des difficultés à trouver un employeur au moment où elle souhaite intégrer une formation en alternance. Cette absence de médiation rend compte des inégalités d'accès aux stages et à l'enseignement professionnel, déjà soulignées par les travaux de Fabrice Dhume-Sonzogni (2014). Par ailleurs, Aude Kerivel et Emmanuel Sulzer (2018) montrent aussi que « près de la moitié des enfants dont le père est sans activité professionnelle doivent se débrouiller seuls pour trouver un stage de troisième, un tiers des enfants dont le père exerce une profession intermédiaire se trouvent confrontés à cette situation ».

L'analyse du second cas reprend le parcours de Gwenaëlle, qui se situe également à distance de l'université et dont le rapport à l'avenir est très incertain. Qu'il s'agisse de Gwenaëlle ou de Cynthia, les deux jeunes femmes entretiennent un rapport au temps non maîtrisé, ce qui rappelle les « exécutants » observés par Maria Eugenia Longo : « [...] face aux temps incertains ou instables, [ces exécutants] s'inscrivent dans un parcours subi et "programmé" de l'extérieur [estimant] que les cheminements suivent une organisation qu'ils ne maîtrisent pas. » Cela explique que « la plupart se laissent porter par les

⁴ Pierre Bourdieu définit le capital social comme étant « l'ensemble de ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ». (Bourdieu, 1980)

rythmes et mesures temporelles dominantes de l'insertion : l'urgence, la précocité de l'insertion, la simultanéité du travail et des études, sans espoir de faire autrement. Ils se projettent dans différents temps de l'avenir, mais le court terme prédomine. [...] Ce sont des jeunes avec des insertions précoces dans des emplois informels et instables. La transition vers l'emploi se produit souvent avec l'abandon des études en raison de l'emploi. La double carrière est fréquente, mais la priorité est cette fois donnée au travail. » (Longo, 2010).

Gwenaëlle incarne le profil de la « distancée » : elle entretient un rapport subi au temps et son investissement à l'université apparaît fragile et instable. Elle n'arrive pas vraiment à se projeter sur le long terme, elle ne dispose que de très peu d'informations sur l'entrée à l'école. Son projet est flou, peu planifié contrairement à celui du profil idéal typique du « calculateur ».

Aujourd'hui, Gwenaëlle est inscrite en première année de psychologie, elle souhaite intégrer une école de « psychologie animale », sans toutefois connaître précisément les conditions de ce passage. Elle ne peut donner en entretien ni le nom de cette école ni les critères de sélection pour y entrer. À plusieurs reprises pendant l'entretien, elle évoque l'idée très générale de « travailler auprès des animaux ». Adolescente, Gwenaëlle est scolarisée dans le privé pour « éviter le collège et le lycée de secteur » que ses parents jugeaient de mauvaise réputation. Ses années lycée ont été difficiles, Gwenaëlle tente de se suicider par deux fois. À côté de ses études, Gwenaëlle travaille surtout les week-ends comme femme de ménage pour des gîtes. Cette activité lui prend beaucoup de temps. Elle garde également des animaux à domicile (50 euros la journée) ou à l'heure (10 euros).

Enquêtrice : Ok. Et, alors d'où... d'où ça vous vient, ce choix de la psychologie ?

Gwenaëlle : Ben en fait, je savais pas vraiment vers quoi m'orienter, et, ben comme le choix devait se... 'fin, je devais prendre ma décision assez rapidement, donc j'ai postulé dans plusieurs... plusieurs licences [dans plusieurs villes]. Et en fait, j'avais été prise partout, et en réfléchissant, je me suis dit que ça valait peut-être plus le coup de rester dans les environs, et de faire... psychologie, parce que c'était psychologie ou une licence d'anglais, et... et de voir par la suite si j'arrivais à trouver une... une... une passerelle, en fait, pour éventuellement me tourner vers le monde animal, ou...

Enquêtrice : Alors, que vous m'expliquiez ça, c'est-à-dire ?

Gwenaëlle : Ben en fait, j'ai fait un bac L, donc... moi, de base, mon souhait, c'était de travailler avec les animaux. Sauf qu'en fait, la plupart... des métiers animaliers, c'est soit quelque chose qui ne demande pas le baccalauréat, soit quelque chose qui demande un bac S et des études après plus scientifiques, et donc... ben, c'était pas du tout possible... [rires] et... mais avec la psychologie, en fait, d'après mes recherches, y a une passerelle qui serait possible, en faisant psychologie, pour faire une école après à Paris.

Enquêtrice : Pour faire une école, du coup, qui s'appelle comment ?

Gwenaëlle : Je sais pas.

Enquêtrice : Mais qui vous offrirait un diplôme... ?

Gwenaëlle : De psychologie animale.

Enquêtrice : De psychologie animale, ah, d'accord. Ça consiste en quoi, la psychologie animale ?

Gwenaëlle : Ben c'est un petit peu... étudier le comportement... c'est un peu comme le comportementaliste animal, mais plus... un peu plus poussé.

Enquêtrice : Et comment on fait pour y rentrer, dans cette école ?

Gwenaëlle : Ben justement, je crois qu'il faut avoir un... faut être psychologue, en fait. Et ensuite... ben, être sélectionnée. Je me suis pas vraiment beaucoup renseignée encore, mais...

(Entretien avec Gwenaëlle, 18 ans, L1 de psychologie, université de région, E15.)

Au moment où nous la rencontrons, elle démarre une activité rémunérée qui lui prend beaucoup de temps sur le temps scolaire. Dans son discours, les temps de révision et de repos ne sont pas programmés ni anticipés. C'est comme si Gwenaëlle ne les concevait pas. De plus, son rapport au travail étudiant est conditionné par son héritage familial et la manière dont elle se représente le rapport au travail de ses parents comme en témoigne cet extrait d'entretien.

Enquêtrice : Du coup, vos parents, ils en pensent quoi du fait que vous travaillez à côté de vos études ?

Gwenaëlle : Ben, ils pensent que c'est une bonne chose, parce que eux, c'est aussi ce qu'ils ont fait quand ils étaient jeunes.

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'ils ont fait, eux, plus jeunes, alors ? Ils vous ont raconté, les petits boulots... ?

Gwenaëlle : Oui oui. Ben eux, en fait, c'est différent, parce que leurs parents pouvaient pas du tout les aider financièrement, donc ils ont dû vraiment dépendre d'eux-mêmes. [...] et... ma mère, je crois qu'elle a travaillé à la caisse, chez Monoprix, et mon père... il a travaillé, je crois qu'il a aidé un architecte, dans une agence.

Enquêtrice : Et donc, vos parents, ils encouragent le fait que vous travailliez à côté de vos études.

Gwenaëlle : Oui oui oui [...] mais en fait, comme ils viennent de milieux de base assez pauvres... 'fin, ils ont quand même gardé ce côté... 'fin, ils gardent les pieds sur terre, en fait. (Entretien avec Gwenaëlle, 18 ans, L1 de psychologie, université de région, E15.)

À travers cet extrait d'entretien, on comprend que Gwenaëlle aspire à honorer les origines modestes de ses parents et à reproduire leur condition étudiante en se contraignant à travailler alors qu'elle estime ne pas en avoir véritablement besoin.

En conclusion, les portraits de Gwenaëlle et Cynthia font donc apparaître des différences sociales importantes dans le rapport au temps, à l'université et aux activités menées à côté des études entre les quatre différents profils idéaux typiques. Alors que le « calculateur » et « l'élite multi-engagée » déclarent une multi-activité durant leur enfance, une multi-activité qui se prolonge au moment de leurs études et qui les prépare socialement à endosser des métiers d'encadrement, le « distancié » déclare un emploi du temps peu structuré. Son rapport à l'avenir semble très incertain et la maîtrise du temps ne représente pas un enjeu, ce qui participe à le mettre en échec au sein de l'université. En effet, le temps passe pour ces étudiant·e·s qui cherchent encore leur place, alors que, pour d'autres, cette période de vie se caractérise par une succession de réussites scolaires présentées comme la garantie d'une insertion professionnelle rapide.

Conclusion

En faisant le pari d'une recherche qui croise temps scolaire, temps des activités rémunérées, des activités sportives, culturelles, religieuses, associatives, militantes et politiques, cette enquête prend le parti de ne pas opposer ces temporalités, mais au contraire de faire porter la focale sur les formes de combinaison et de complémentarité dans les usages temporels. En croisant méthodes quantitatives et qualitatives, nous faisons émerger quatre profils idéaux typiques structurés par la taille de l'emploi du temps et par sa variété. Après avoir brièvement rappelé ce qui fait le caractère structurant de ces profils, nous mettrons en évidence une articulation entre ces profils et différents âges de l'enseignement supérieur.

1. Pluralité des formes d'engagement temporel

L'enquête met au jour un profil « scolaro centré », un profil d'« élite multi-engagée », un profil « calculateur » et un profil « distancié ». Reprenons quelques éléments ici.

Le profil « scolaro centré » est composé d'étudiant·e·s dont les temps sociaux déclarés dans l'enquête sont toujours articulés avec la scolarité. Ces étudiant·e·s se consacrent essentiellement à leurs études. Et quand ils s'aventurent dans d'autres domaines, les espaces explorés sont *de facto* liés aux études. Être étudiant·e de médecine, avoir en parallèle une pratique professionnelle dans un service hospitalier et s'engager dans la structure qui organise le « folklore carabin » consiste à multiplier les façons d'apprendre ce qui est déjà abordé dans le cadre du cursus universitaire. Il en va de même chez les étudiant·e·s de sciences ou de lettres qui, en parallèle des heures passées à l'université ou à se livrer à leurs révisions, donnent des cours particuliers dans les disciplines étudiées. Toutes ces activités sont alors considérées comme consonantes.

Le profil de « l'élite multi-engagée » regroupe des étudiants qui sont peu nombreux statistiquement, mais qui ont la particularité d'être dans une approche extensive du temps. Leur emploi du temps est souvent d'une longueur étonnante allant jusqu'à une centaine d'heures par semaine. Ils ont une soif d'apprendre, de faire des expériences tous azimuts et mettent en avant un principe de plaisir et une insatiable curiosité. Quasiment toujours titulaires d'un bac général avec mention très bien, ils sont aussi bien dotés en capital économique. Aller dans toutes les directions, de manière non nécessairement coordonnée, les expose à une dissonance qui, dans le cas présent, est moins un signe de dispersion que d'une volonté de toucher à tout.

Le profil « calculateur » vient rendre compte d'articulations temporelles originales. Ces étudiant·e·s ajoutent de nombreuses activités aux côtés de leur vie scolaire et y consacrent globalement un temps assez long. Ils s'engagent d'un point de vue temporel dans des domaines variés, mais, surtout, l'enquête montre que ces engagements sont toujours articulés avec une stratégie consciente de construction du *curriculum vitae*. À rebours du profil de « l'élite multi-engagée » qui insiste sur la gratuité, les étudiant·e·s du profil « calculateur » expliquent très volontiers que chacune des activités s'inscrit dans une sorte de portefeuille d'expériences. La multiplication de ces expériences prend du sens dans un projet

professionnel. Être engagé dans une association caritative, faire partie d'une équipe sportive, militer sont des activités qui donnent l'occasion d'apprendre des choses utiles soit pour trouver un emploi, soit pour occuper un travail. L'emploi du temps et sa variété sont consonants avec l'orientation professionnelle.

Le dernier profil laisse voir des étudiants peu engagés temporellement. L'université ne les occupe que peu tant en termes de nombre d'heures de cours comme en termes de devoirs à la maison. Aussi, ils sont relativement absents des associations, clubs sportifs ou activités caritatives. Souvent titulaires de bacs technologiques ou professionnels, ils restent à distance de la vie étudiante tant sur son volet scolaire que sur les autres espaces de socialisation.

Ces quatre profils peuvent être articulés aux politiques de l'enseignement supérieur dans une perspective diachronique. C'est ce que nous proposons d'esquisser dans les lignes qui suivent.

2. Des parcours articulés aux politiques de l'enseignement supérieur

Longtemps l'université a formé des agents de l'État, qui à l'issue de leur formation, passaient un concours, notamment pour l'enseignement primaire et secondaire. À leurs côtés, les étudiant·e·s des facultés de droit et de médecine se préparaient un avenir professionnel porté et régulé par des corporations. Dorénavant, les diplômés du supérieur s'orientent majoritairement vers le secteur privé (Calmand *et al.*, 2009). Ces éléments sont à mettre en lien avec les évolutions récentes de l'enseignement supérieur. L'explosion scolaire au milieu des années 1980 s'est soldée par une massification de l'obtention au baccalauréat et, chemin faisant, de l'accès aux études supérieures. Cette démocratisation ségrégative (Merle, 2000) s'est suivie d'un double mouvement de segmentation et de professionnalisation (Erllich, Verley, 2010). D'un côté, l'enseignement supérieur se divise entre différents secteurs plus ou moins valorisés et plus ou moins sélectifs. Une conséquence de ce mouvement renvoie à une contrainte portée sur les lycéens, désormais amenés à prendre des décisions d'orientation qui ont tendance à renforcer les inégalités. De l'autre côté, après des décennies de chômage et de montée de l'incertitude sur les marchés du travail (Castel, 2009), l'accès à l'enseignement supérieur est de plus en plus investi par les parents comme un gage d'insertion professionnelle de leurs enfants (Berthelot, 1993). Les titres scolaires se sont répandus au point que l'on peut qualifier notre société de « société des diplômés » (Millet, Moreau, 2011), dans laquelle on observe simultanément une multiplication du nombre de diplômés et une augmentation des inégalités face au diplôme, ce dernier demeurant « la ressource la plus forte des groupes dominés » (Poullaouec, 2010).

Le terme « professionnalisation » est discuté, les sociologues lui reprochant d'être trop ancré dans une catégorie indigène (Demazière *et al.*, 2012). En suivant le cours du temps, Laurène Le Cozanet (2019) montre que la « formalisation du concept de professionnalisation a véhiculé un puissant programme politique et moral d'intégration par le travail ». La professionnalisation devient, à partir du milieu des années 2000, le « cœur du référentiel de la politique universitaire » (*ibid.*). Le rapport de Patrick Hetzel (2006) concentre différentes dimensions de la politique de professionnalisation qui s'impose au cours des mesures successives : stage, apprentissage, création d'associations étudiantes, développement de l'entrepreneuriat... Dans le même temps, de nombreuses universités s'engagent dans la reconnaissance

de l'engagement étudiant. S'engager dans la vie associative, sociale ou professionnelle est l'occasion, pour les promoteurs de ces dispositifs, de développer « des compétences, connaissances et aptitudes » que l'université doit reconnaître en accordant des unités d'enseignement dans le cadre des cursus suivis (Annot, 2012). Un décret vient généraliser cette démarche en mai 2017⁵.

Au-delà du nombre d'unités d'enseignement effectivement validées dans les différents établissements⁶, cette mesure témoigne d'une volonté de « désacadémisation » (Guitton *et al.*, 2018) de l'université et de développement de l'« employabilité des étudiants, au sens d'une meilleure préparation des diplômés au marché du travail » (Charles, 2014). Les politiques de la professionnalisation des études universitaires témoigneraient alors moins d'un changement radical dans ce que représente l'université que de l'un des effets du développement numérique des filières orientées directement vers des activités propres aux entreprises privées.

À la suite, on peut mettre en évidence que les profils « scolaro centrés » incarnent bien une forme de professionnalisation antérieure au mouvement de massification dans l'enseignement supérieur, que nous qualifierons de classique. Fréquenter l'université permet de se préparer à entrer dans la fonction publique ou à rejoindre une corporation pour les étudiants en droit et en médecine. De la même manière, les profils de l'élite multi-engagée semblent proches des travaux de la sociologie des élites. Possession de toutes les formes de capitaux et mise en avant d'une forme de désintéressement structurent les attributs et les discours des individus. À l'inverse, les profils calculateurs se fondent dans les pas de la professionnalisation de l'enseignement supérieur depuis le contexte de massification. D'abord, parce qu'on les retrouve majoritairement dans des filières de gestion qui préparent plutôt à travailler dans les entreprises privées. Ensuite, parce que les engagements temporels sont déterminés par une volonté explicite de développer son employabilité.

Enfin, les profils distanciés appartiennent aux franges les plus populaires des bacheliers. D'un rapport incertain à l'enseignement supérieur, ils se rapprochent de la figure énoncée par Stéphane Beaud des enfants de milieu populaire arrivés dans le supérieur suite à la politique dite des « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat » (2002). Primobacheliers, ils adoptent « une attitude générale de retrait et de désinvestissement scolaire » (Beaud, 2008). Le tableau suivant récapitule l'articulation proposée entre nos profils idéaux typiques et les âges de l'enseignement supérieur.

⁵ Décret n° 2017-962 du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle.

⁶ Il n'existe pas, à notre connaissance, d'évaluation ou d'enquête approfondie sur les usages de ce dispositif à l'échelle nationale. Ce qui pourrait ouvrir une piste de recherche.

TABLEAU 7 : LES QUATRE PROFILS IDÉAUX-TYPIQUES ET L'ÂGE DE L'UNIVERSITÉ

	Scolaro-centrés	Élites multi-engagées
	Emploi du temps moyen	Emploi du temps très chargé
	Faible variété, orientée réussite scolaire	Forte variété, orientée curiosité et découverte
	L'université à l'âge de la professionnalisation « classique »	La reproduction des élites à l'université
	Distanciés	Calculateurs
	Petit emploi du temps	Emploi du temps moyen
	Faible variété	Forte variété, orientée CV
	L'université à l'âge des politiques de massification	L'université à l'âge des politiques de « professionnalisation contemporaine »

Les deux cadrans supérieurs inscrivent les étudiant·e·s dans un état de l'université antérieur à la seconde vague de massification liée au projet politique énoncé en 1989 d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. Des jeunes gens de classe moyenne et supérieure fréquentent des établissements pour y découvrir les disciplines classiques que sont les sciences, les lettres, le droit et la médecine. Cette socialisation disciplinaire pouvait d'autant plus se faire pour elle-même que la question de l'insertion professionnelle des sortant·e·s de l'enseignement supérieur se posait moins, dans la mesure où le niveau de chômage était faible et la concurrence entre diplômés moindre.

Les deux cadrans inférieurs reflètent l'université massifiée et avec elle, l'arrivée de publics moins en recherche d'apprentissages classiques que soucieux de leur insertion professionnelle. Les uns, primobacheliers arrivent dans le supérieur avec l'idée de se prémunir d'un parcours précaire d'accès au marché du travail, conscients que le diplôme reste protecteur. Les autres arrivent à l'université, avec un bagage scolaire mieux construit et cherchent moins à éviter la précarité qu'à apprendre des choses leur permettant de trouver un travail qui leur plaise et où ils pourront potentiellement faire carrière.

Ces premières réflexions demanderaient à être davantage développées en particulier du fait de deux points aveugles constitutifs de notre enquête. En focalisant notre recherche sur les étudiant·e·s des universités, seule une partie de l'enseignement supérieur est approchée et analysée ; les bachelier·e·s se dirigeant vers les grandes écoles qui, en France, forment traditionnellement une large part des élites scientifiques, économiques et politiques n'entrent pas dans le champ de notre enquête. À l'autre extrémité du spectre, cette dernière n'a pas permis non plus de s'intéresser aux parcours et aux discours des jeunes qui n'accèdent pas au baccalauréat. Il convient alors de garder à l'esprit que nos résultats sont tout particulièrement éclairants pour une frange médiane de la jeunesse. En effet, si les jeunes non diplômés ou faiblement diplômés restent dans l'ombre, on peut aisément supposer qu'une part des caractéristiques des étudiant·e·s relevant du profil de l'élite multi-engagée se retrouve chez une partie non négligeable des élèves de classes préparatoires et plus largement des grandes écoles.

En définitive, nous pouvons mettre l'accent sur trois dimensions qui nous semblent importantes au regard de cette jeunesse. Tout d'abord, l'enquête offre un nouveau point de vue pour documenter la pluralité des espaces de socialisation de la jeunesse. Ensuite, elle permet d'insister sur les inégalités consubstantielles à cette pluralité. Enfin, elle montre comment ces inégalités construisent des rapports fortement différenciés au travail comme à l'emploi. Ainsi, la construction du rapport au travail et à l'emploi est déterminée autant par les caractéristiques sociales usuelles (genre, niveau de diplôme, origine sociale) que par la combinaison d'engagements temporels pluriels. Insistons, pour finir, sur l'idée selon laquelle les politiques de l'enseignement supérieur et plus particulièrement leur inscription dans des politiques d'établissement participent à modeler la socialisation à l'engagement et ce faisant au rapport au travail et à l'emploi de leurs étudiant·e·s.

Bibliographie

- Annoot, E., 2012, « Les pratiques d'aide à la réussite. Du tutorat au plan licence », in Annoot E., *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*, Paris, De Boeck Supérieur, p. 111-138.
- Beaud S., 2002, *80 % au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., 2008, « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation emploi*, n° 101, p. 149-165.
- Beaud S., Weber F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.
- Becker, H.S, Geer B., Hughes E.C., Strauss A.L., 1976, *Boys in white, student culture in medical school*, Transaction Publishers.
- Becquemin M., Couronné J., Mardon A., 2012, « Absentéismes scolaires », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [en ligne], n° 13.
- Becquet V., 2007, « Moment étudiant, moment d'engagement. Regard sur les activités bénévoles des étudiants », Legois J.-P., Monchablon A., Morder R. (dir.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Paris, Syllepse.
- Becquet, V., 2011, « L'engagement diversifié, mais réel des jeunes », *Constructif* [en ligne], n° 30.
- Béduwé C., Giret J.-F., 2008, « Travailler en cours d'études », *Revue Projet*, n° 35, p. 25-31.
- Belghith F., 2015, « L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés », *OVE Infos*, n° 30, avril.
- Béroud S., Dupuy C., Kahmann M., Yon K., 2019, « Jeunes et engagements au travail. Une génération a-syndicale ? », *Agora débats/jeunesse*, n° 82, p. 7-25.
- Berthelot J.-M., 1993, *École, orientation et société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bourdieu P., 1980, « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, p. 2-3.
- Bourdieu P., 1998, *Contre-feux I*, Paris, Liber-Raisons d'Agir.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C., 1983, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton de Gruyter.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1978, Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, 1992 (1984), Paris, Minuit, p. 143-154.
- Calmand, J., Epiphane, D., Hallier, P., 2009, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. Enquête "Génération 2004". Interrogation 2007 », *Notes Emploi Formation CEREQ*, n°43.
- Castel R., 2009, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Le Seuil.
- Charles N., 2014, « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, n° 3, vol. 56, p. 320-341.
- Côme T., Morder R. (dir.), 2009, *Les engagements étudiants. Formes collectives et organisées d'une identité étudiante*, Rapport de l'Observatoire de la Vie étudiante.

Crouette P., Y., Müller J., 2018, *Baromètre national des pratiques sportives 2018*, Baromètre réalisé par le CREDOC sous la direction de Hoibian S. pour l'INJEP et le ministère des sports, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

Darmon M., 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

Demazière D. Roquet P., Wittorski R. (dir.), 2012, *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan.

Dhume-Sonzogni F., 2014, *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

Dietrich P., Loison-Lerustre M. et Roupnel M., 2010, « Articuler les approches quantitative et qualitative », in Paugam S., *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France..

Dubet F., 2009, « Conflits de justice à l'école et au-delà », Duru-Bellat M. (éd.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Paris, De Boeck Supérieur, p. 43-55.

Durkheim E., [1893], 1978, *De la division du travail social*, Paris, Presses universitaires de France.

Erllich V., Verley E., 2012, « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, n° 26, p. 71-88.

Flocco G., 2015, *Des dominants très dominés*, Paris, Raisons d'Agir.

Froment B., 2012, « Les effets du travail salarié en première année universitaire », *SociologieS*, (en ligne).

Gaxie D., 1977, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, n° 1, vol. 27, p. 123-154.

Gros J. 2017, « Quantifier en ethnographe. Sur les enjeux d'une émancipation de la représentativité statistique », *Genèses*, n° 108, p. 129-147.

Guillon C., Kornig C., Verdier E., 2018, *Comment des établissements d'enseignement professionnel préviennent-ils le décrochage ?*, Document de travail, LEST-AMU.

Hetzl P., *De l'université à l'emploi*, Rapport final de la Commission du débat national Université - Emploi, 2006.

Javeau C., 2001, *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France..

Jedlicki J., Pudal R., 2019, « Introduction. Droit d'entrée dans la carrière académique : à quel prix ? », *Socio-logos* [en ligne], n° 13.

Kerivel A. et Sulzer E., 2018, « Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées ? », *INJEP Analyses et synthèses*, n° 10.

Lahire L., 1995, *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard.

Le Cozanet L., 2019, *La professionnalisation des études. Quand l'université s'adapte à l'économie*, Thèse de doctorat en science politique, Université PSL.

Leclercq C., Pagis J., 2011, « Les incidences biographiques de l'engagement. Socialisations militantes et mobilité sociale. Introduction », *Sociétés contemporaines*, n° 4, vol. 84, p. 5-23.

Lemercier C., Ollivier C., 2011, « Décrire et compter. Du bricolage à l'innovation : questions de méthode », *Terrains & travaux*, 19(2), p. 5-16.

Longo M.-E., 2010, « Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain. Le cas des jeunes en Argentine », *Temporalités* [en ligne], n° 11.

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.

Mignot-Gérard S., Perrin-Joly C., Sarfati F., Vezinat N., 2017, « Se raconter sans "se la raconter". L'employabilité au prisme de l'alternance », in Tiffon G., Moatty F., Glaymann D., Durand J.-P., *Le piège de l'employabilité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Millet M., Thin D., 2012, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France..

Millet M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Millet M., Moreau G. (dir.), 2011, *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.

Moignard B., 2008, *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Paris, Presses universitaires de France..

Olson M., 1978, *Logique de l'action collective*, Paris, Presses universitaires de France.

Pagis J., 2009, *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales*, Thèse de doctorat en sciences sociales, ENS-EHESS.

Pagis J., 2010, « La politisation d'engagements religieux. Retour sur une matrice de l'engagement en mai 68 », *Revue française de science politique*, n° 60, p. 61-89.

Passeron J.-C., 1990, « Biographie, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, n° 31, p. 3-22.

Pinto V., 2010, « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, 58-71.

Pinto V., 2014, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*, Paris, Presses universitaires de France.

Poullaouec T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute.

Sarfati F., 2012, *Du côté des vainqueurs. Une sociologie de l'incertitude sur les marchés du travail*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion.

Sarfati F., 2014, « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue française de socio-économie*, n° 14, p. 71-92.

Schwartz O., 2011, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des idées* [en ligne].

Simonet M., 2010, *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute.

Tenret E. 2011, *Les étudiants et le mérite. À quoi bon être diplômé ?*, Paris, La Documentation française.

Testi J., 2016, « La reconnaissance académique de l'engagement bénévole des étudiants », *Éducation et socialisation* [en ligne], n° 41

Verret M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

Weber F., 1989, *Le travail à côté. Étude d'ethnographie ouvrière*, Paris, EMESS et INRA.

Weber M., 1965, *Essai sur la théorie des sciences*, Paris, Plon [1^{re} édition en langue allemande, 1904-1917].

Yon K., 2005, « Modes de sociabilité et entretien de l'habitus militant : Militier en bandes à l'AJS-OCI », *Politix*, n° 70, p. 137-167.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Qu'est-ce qui vous prend du temps aujourd'hui dans votre vie ?

Hier, qu'avez-vous fait ?

Dernier week-end ?

Dernières vacances ?

Reconstituer l'emploi du temps de la semaine dernière

Essayer de faire parler sur l'organisation et l'articulation des temps sociaux

1. Situation scolaire

Formation ? Nombre d'heures de cours ? Assiduité aux cours ?

Temps de travail en dehors des heures des cours ? Bibliothèque ?

Matériel : ordinateur, imprimante ?

Derniers résultats scolaires

Stages ?

Certificats ou petits diplômes comme le BAFA ? AFPS ?

2. Parcours scolaire

Du collège à aujourd'hui. Rapport aux études et à l'école

Concours ? Échec ?

Des formes d'engagement dans la scolarité ? Délégué ?

3. Rapport au sport

Pratique sportive ? Quel sport ? Combien de temps ? Est-ce que cela vous prend beaucoup de temps ? Pour quelle raison ?

4. Rapport au travail

Expériences professionnelles ? Articulation avec les autres activités ?

Quelle profession envisagée ?

Petits boulots ? Animation, cours particuliers ? Travail non déclaré ? Ces petits boulots permettent-ils de gagner de l'argent ou de cumuler de l'expérience professionnelle ?

5. Rapport au politique

Dernier vote ?

Participation à des discussions politiques en famille, entre pairs

6. Rapport au caritatif, à l'environnement, à l'humanitaire

7. Rapport à la religion

Pratiques et croyances

8. Ressources économiques

Bourse, aide sociale, aide familiale

Budget par mois

Fins de moi difficile ?

Travail non déclaré ?

9. Situation familiale

Les parents : Profession des parents, diplôme, les revenus, engagement parental

Les parents ont-ils des activités ? Sport, musique ?

La fratrie : diplôme, étude, rapport au travail, politique, sport...

La famille élargie, oncle, tante, grands-parents...

10. Conditions de vie

Logement ? Frais de santé ?

Permis de conduire, voiture, transports en commun ?

Dettes ?

11. Les pairs

Amis, petit(e) ami(e), que font-ils ?

Combien de temps par semaine ?

Les sorties ? Dernière soirée ? De quoi avez-vous parlé ? Alcool, fumette ?

12. Les loisirs

Jeux vidéo, partenaires, quels jeux ? Combien d'heures par jour ?

Réseaux sociaux

Vacances scolaires, les dernières

Une activité artistique ? Bénévolat ?

Des sorties culturelles ? Concert ? Expo ? Lecture ?

13. Engagement comme mode de vie

Bio ? Tri ? Régime alimentaire ?

Médecine alternative ?

Me too ? La marche pour Charlie

14. Projection dans l'avenir

Annexe 2 : Caractéristiques sociales des enquêtés

N°	Prénom anonymisé	Sexe	Âge	Diplôme	Bac
1	Marc	H	21 ans	2 ^e année DUT assistant social	Bac ES mention assez bien
2	Emma	F	24 ans	1 ^{re} année de psycho sociale	Bac L mention très bien
3	Mathieu	H	22 ans ou 23	M1 MEEF	Bac L mention bien
4	Giulia	F	20 ans	L2 Sciences de gestion	Bac italien 100 sur 100
5	Émilie	F	24 ans	Master 2 finance	Bac S mention bien (très déçue)
6	Marie	F	24 ans	Master 2 sciences sociales	Bac ES mention très bien (18,5 de moyenne)
7	Léopoldine	F	20 ans	L2 sciences des organisations	Bac ES mention très bien
8	Nathalie	F	25 ans	M1 sciences sociales	Bac L assez bien
9	Jean	H	20 ans	L3 Psycho	Bac S mention très bien
10	Louise	F	28 ans	Doctorat en médecine	Bac S mention très bien
11	Anne	F	21 ans	Master 1 socio alternance	Bac ES mention très bien
12	Augustine	F	22 ans	M1 ressources humaines	Bac S mention très bien
13	Léa	F	21 ans	L3 socio	Bac ES mention bien
14	Cynthia	F	20 ans	L1 psycho	Bac pro commerce mention bien
15	Gwenaëlle	F	18 ans	L1 psycho	Bac L
16	Hugo	H	22 ans	Master 1 Génie de l'environnement	Bac S mention bien
17	Jordan	H	18 ans	L1 psycho	Bac S mention assez bien
18	Pauline	F	20 ans	L2 Humanités	Bac ES mention assez bien
19	Ronan	H	19 ans	DUT communication	Bac ES mention assez bien
20	Anaïs	F	29 ans	Doctorat pharmacie et internat	Bac S mention bien
21	Thomas	H	22 ans	5 ^e année de médecine	Bac S mention très bien
22	Éric	H	21 ans	2 ^e année de médecine	Bac S mention très bien
23	Pablo	H	22 ans	M2 ingénierie médicale	Bac S mention bien

24	Kamel	H	18 ans	2e année de pharmacie	Bac S mention très bien
25	Leïla	F	20 ans	2e année de médecine	Bac S mention bien
26	Aurélié	F	28 ans	4 ^e année de thèse de droit	Bac ES mention bien
27	Samirah	F	22 ans	L2 informatique	Bac S algérien (avec mention) + bac français en candidat libre
28	Océane	F	20 ans	L3 sciences de l'éducation	Bac ES mention bien
29	Mathilde	F	22 ans	3 ^e année de médecine	Bac S mention très bien (félicitations du jury)
30	Dounia	F	24 ans	M2 physique médicale	Bac S sans mention
31	Tom	H	23 ans	M1 Management	Bac ES mention bien
32	Azure	F	24 ans	M2 Management et informatique	Bac ES mention assez bien
33	Malek	H	28 ans	Prépa expert-comptable	Bac Eco-Gestion mention bien (Tunis)
34	Albane	F	25 ans	3 ^e année internat médecine	Bac S option international mention très bien
35	Adrien	H	22 ans	M2 Contrôle de gestion	Bac ES mention assez bien

Annexe 3 : Exemple d'un portrait sociologique

E17. Jordan, 18 ans, 1^{er} année de psycho, syndiqué à l'UNEF, « c'est le bon moment »

Très bon élève en première S, Jordan éprouve des difficultés scolaires engendrées par des troubles psychiatriques apparus au cours de la terminale. Il évoque une consommation de cannabis qu'il juge moyenne et des troubles de la concentration. Il consulte un psychiatre qui suppose que Jordan est précoce, il souhaite le soumettre à des tests de QI, mais Jordan refuse. Le médecin diagnostique une dépression. Jordan raconte une addiction à un jeu vidéo *League of legend*, un jeu dont le principe consiste d'après lui à « *essayer de comprendre pourquoi vous perdez* ». Jordan pouvait passer jusqu'à 8 heures par jour devant l'écran d'ordinateur le week-end. En semaine, il jouait en moyenne quatre heures par jour. Il commence à jouer de manière quotidienne dès la cinquième. Il évoque des souvenirs d'enfance. « *Je jouais aux pokemons sur la game boy alors que je ne savais pas lire* ». Il raconte avoir déjà joué jusqu'à avoir mal aux yeux et mal aux oreilles (il porte un casque pour les jeux en ligne), « *je jouais pour sortir de la réalité* ». Mais en terminale, ses notes commencent à chuter, c'est une période qu'il qualifie de « *plus sombre* », « *je sentais que je régressais* ». C'est à ce moment qu'il tombe amoureux d'une jeune femme, et débute une relation « *qui a compté même si elle a été de courte durée* ». « *Je découvre la vie lycéenne* ». Cette jeune fille représente « *un modèle de motivation* » pour prendre soin de lui. Jordan fait du sport et limite les jeux vidéo. « *Elle m'a réveillée* ». Il fait de la musculation puis de la boxe dans l'association sportive du lycée ; « *ça détend vachement, des fois j'étais stressé, j'apprécie la sensation de progresser* ». Il joue également de la batterie au foyer. Malgré ses troubles psychiatriques, il obtient bon en mal en son bac S avec mention assez bien.

Aujourd'hui, Jordan ne consulte plus, mais il décide d'entrer en première année de psycho à l'université de Rouen. Ce choix est motivé par son souhait de faire des recherches en neurosciences, pour « *essayer de comprendre l'action qu'a le cerveau sur le corps* » et d'essayer de mieux se comprendre.

À côté des études, il évoque un engagement syndical au sein de l'UNEF. Ce jeune homme de 18 ans se rend au local assez régulièrement. Encarté, il organise des tables à café. En ce moment, il tracte pour les élections du CROUS et les élections du conseil de gestion de l'UFR SHS. Depuis la rentrée universitaire (deux mois), il a assisté à deux tables rondes sur la transphobie, puis à des réunions pour organiser la défense localement de la sauvegarde des rattrapages, l'instauration de la semaine de révision pour les sciences humaines et sociales (SHS) et le gel des tarifs de restauration. Il côtoie très régulièrement les membres du BDE avec qui il joue de la musique en dehors des rencontres syndicales. Son choix d'intégrer l'UNEF est motivé par sa curiosité, son intérêt pour le militantisme. De plus, il estime « *être dans un moment favorable pour s'engager* ».

Sa mère est « *très impliquée à son échelle* ». Elle est à la fois adjointe au maire du village, présidente de l'association des élèves et de la chorale. Elle est fonctionnaire pour le CG de l'*** dans le domaine de la réinsertion. Quant à son père, titulaire du brevet, il est agent de maintenance de 21 h à 5 h du matin « *sa santé se dégrade* ». Jordan a un frère, âgé de 27 ans, qui a abandonné récemment la prépa hypokhâgne, « *il n'a pas aimé le côté élitiste* ». Il travaille en tant que saisonnier. Jordan le perçoit comme étant très engagé, « *il tracte beaucoup* », il s'est présenté sur une liste aux dernières

élections législatives. Il pratique par ailleurs du rugby, joue du piano et joue au poker régulièrement. Jordan a également une petite sœur qui est scolarisée au collège. Elle suit des cours de danse et de chant en dehors de son temps scolaire.

Pour financer ses trois premières années d'études, les parents de Jordan ont emprunté à la banque 25 000 euros. Ses parents lui louent un appartement en centre-ville (400 euros de loyer), leur maison située en milieu rural étant inaccessible en transports en commun. Jordan passe l'examen du permis de conduire dans deux semaines. Il a obtenu le code au bout de la deuxième fois et est en conduite accompagnée.

Par ailleurs, Jordan se dit plutôt de gauche, il ne distingue pas vraiment droite et gauche. Il écoute beaucoup de conférences politiques. L'été dernier, il a passé son stage « théorique » et « pratique » pour valider le BAFA. Il envisage de devenir animateur, car il a beaucoup apprécié enfant ses expériences en tant que colon. Il déclare jouer de la musique régulièrement, il joue de la guitare et de la batterie au cours de bœufs. Il va participer prochainement avec son frère à un concert qui rassemble mille musiciens.

LES ÉTUDIANT·E·S ET LEURS ENGAGEMENTS TEMPORELS

À partir d'un questionnaire et d'une série d'entretiens réalisés auprès d'étudiant·e·s, inscrit·e·s dans différents établissements et filières de l'enseignement supérieur, cette enquête étudie leurs engagements institutionnels et temporels.

Les analyses portent sur une frange estudiantine particulière, celle composée d'étudiant·e·s engagé·e·s dans une ou plusieurs activités instituées, réalisées dans le cadre d'une association ou d'une structure par exemple. Plus particulièrement, ce rapport s'intéresse aux engagements qui prennent du temps, et qui ne se réduisent pas à un engagement intellectuel mais à une pratique effective. Saisis par les temporalités, ces engagements sont pensés conjointement dans des activités bénévoles, dans les études (passer du temps à étudier) et dans le travail. Cela permet de décrire les trajectoires, les ressorts et les processus qui conduisent au passage à l'acte de s'engager – mais aussi au maintien des engagements –, et d'en saisir le contenu. Tout au long de cette enquête, les chercheurs et chercheuses analysent qui sont les étudiantes et les étudiants « engagé·e·s », ce que sont ces engagements et comment ils s'articulent entre eux.

En reconstituant leurs emplois du temps, l'enquête dégage quatre profils idéaux-typiques qui caractérisent les engagements temporels des étudiant·e·s : le profil du « scolaro centré » incarnant l'étudiant·e qui « tient » le temps pour réussir scolairement et éprouve des difficultés à optimiser son temps ; celui de « l'élite multi-engagée » qui domine le temps et prend plaisir à multiplier les activités scolaires et extrascolaires, le « calculateur », fondé sur un investissement du temps afin de se fabriquer « un beau curriculum-vitae » et réussir une carrière professionnelle, et enfin, le profil du « distancié », ce dernier traduisant la difficulté de maîtriser le temps et se projeter dans l'avenir afin d'envisager une carrière professionnelle.