Entrer à l'institut universitaire de technologie ou à l'Université : un choix d'orientation révélateur du rapport au savoir

Enrolling in a technical institute or university: a revealing choice in education in relation to knowledge

Fabienne Rousset et Patricia Rossi-Neves

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4415>

DOI : 10.4000/osp.4415

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Fabienne Rousset et Patricia Rossi-Neves, « Entrer à l'institut universitaire de technologie ou à l'Université : un choix d'orientation révélateur du rapport au savoir », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 43/3 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2017, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4415> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4415>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Entrer à l'institut universitaire de technologie ou à l'Université : un choix d'orientation révélateur du rapport au savoir

Enrolling in a technical institute or university: a revealing choice in education in relation to knowledge

Fabienne Rousset et Patricia Rossi-Neves

Introduction

- 1 Depuis une cinquantaine d'années, la dynamique d'orientation est au centre des préoccupations sociale, politique et éducative. De nombreux chercheurs ont conceptualisé les déterminants à l'œuvre dans l'élaboration des choix d'orientation : Bourdieu et Passeron (1964) adoptent un point de vue sociologique avec leur modèle de reproduction sociale, quand d'autres développent sous un angle plus psychologique ce processus d'orientation, avec notamment la notion de projet (Dubet, 1973 ; Boutinet, 1990, 1993 ; Dumora, 1990 ; Guichard, 2006). Nous souhaitons contribuer à l'effort de construction de connaissances en développant un modèle explicatif des choix d'orientation au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur.
- 2 On observe depuis une cinquantaine d'années ce que Romainville (2000, p. 23) qualifie de « déferlante étudiante » une université passant de 214 000 étudiants au début des années soixante à près d'un million et demi aujourd'hui. Cet accroissement incessant du nombre d'étudiants est le résultat de politiques impulsées dans les années quatre-vingt-dix, avec notamment la volonté affichée de faire obtenir le baccalauréat à 80 % d'une classe d'âge. De façon logique, ces bacheliers poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. Ainsi, globalement en 2012, 78 % des bacheliers se sont inscrits dans quatre voies principales : les universités (32 %), les sections de techniciens

supérieurs (STS) (18,6 %), les instituts universitaires de technologie (IUT) (7,3 %) les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (6,6 %) (DEPP-RERS, 2013).

- 3 On le voit ces nouveaux bacheliers se répartissent de façon très inégale, notamment du fait d'un nombre prédéfini de places ouvertes dans les IUT, STS et CPGE.
- 4 Nous nous intéressons ici plus particulièrement au choix fait par deux populations étudiantes, les inscrits en IUT tertiaire, mention GEA (gestion des entreprises et des administrations) et les étudiants en AES (administration économique et sociale) inscrits à l'université. Ces deux populations présentent le mérite d'être comparables sur plusieurs points. Ces formations proposent un programme avec des contenus similaires sur divers points mais ne « recrutent » pas selon les mêmes modalités. L'IUT est une filière sélective et professionnalisante qui délivre le DUT à l'issue de deux années d'études. En revanche, l'université est une filière non sélective qui permet une poursuite d'études sur le principe LMD (licence, master, doctorat).
- 5 À la rentrée 2010-2011, 1 437 104 étudiants se sont inscrits à l'université. Parmi eux, 20 244 ont intégré l'IUT GEA, 39 750 étudiants se sont inscrits à l'université en AES.
- 6 Les objectifs définis par chacune diffèrent aussi. Le DUT (Diplôme universitaire de technologie) permet théoriquement une insertion professionnelle rapide alors que l'université permet la poursuite d'études longues. Or, deux diplômés de DUT sur trois poursuivent leurs études. Par ailleurs, en AES, dès la première année, de multiples redoublements, réorientations et abandons sont constatés.
- 7 Ces paradoxes nous ont donc amenées à nous poser les questions suivantes : quelles sont les raisons qui poussent les bacheliers à choisir l'université ou l'IUT ? S'il s'agit de la seule durée des études, comment expliquer ce qui pousse les deux tiers des diplômés de DUT à poursuivre leurs études ?

Du projet au rapport au savoir

- 8 Aujourd'hui, plus que jamais, et depuis la massification dans l'enseignement supérieur, l'orientation est au centre de tous les débats. L'orientation scolaire renvoie à « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres » (Guichard & Huteau, 2007, p. 316).
- 9 Cette précision montre l'importance de la filière dans la dynamique de l'orientation. C'est la raison pour laquelle, dans notre travail, nous étudions les processus en jeu dans l'orientation dans l'enseignement supérieur en mettant en avant les spécificités des filières professionnalisantes (IUT) et des filières universitaires classiques.
- 10 Le terme de filière laisse émerger celui de sélection. Les sujets émettent alors des choix d'orientation qui vont les conduire à considérer un certain nombre de filières. Comme le souligne Guichard (1999), l'orientation après le baccalauréat constitue un cas singulier par rapport aux pratiques en vigueur dans l'enseignement secondaire. En effet, c'est le seul moment où les procédures d'orientation ne dépendent plus de propositions faites par les conseils de classe mais bien de décisions de jurys de sélection d'établissements d'accueil ou du libre choix de chacun. Comment s'opèrent alors les choix d'orientation ?
- 11 Les bacheliers généraux, technologiques et professionnels ne se dirigent pas vers les mêmes formations, et ne peuvent pas s'y inscrire avec la même facilité selon les cas.

L'origine sociale reste également déterminante dans les choix de formation. Quinze pour cent seulement des étudiants d'AES proviennent de la catégorie socioprofessionnelle (CSP) cadre et professions intellectuelles supérieures (c'est la discipline universitaire qui reçoit le moins d'étudiants de cette CSP) alors qu'ils sont 22,8 % en IUT tertiaire. Ces éléments que l'on peut qualifier de sociologiques du choix d'orientation ne sont en rien explicatifs des différences observées et ne nous renseignent pas sur ce qui fonde le choix d'orientation. Des réponses intéressantes sont apportées par une approche dite « vocationniste » de l'orientation. Pour les tenants de cette dernière, le projet comporterait un aspect mobilisateur susceptible d'expliquer les choix de formation (Boutinet, 1990 ; Dumora, 1990).

- 12 Pour ces modèles vocationnels, le choix se fait par l'élaboration d'un projet et la définition rationnelle de moyens nécessaires à sa réalisation. S'il est vrai que l'on ne peut dissocier les choix d'orientation disciplinaires des projets professionnels, il serait erroné de penser que les deux se recouvrent totalement. En effet, d'une part, de nombreuses études (Caille, Lemaire, & Vrolant, 2002 ; Lemaire, 2004, 2007) montrent qu'en moyenne, toutes formations confondues, l'intérêt pour le contenu des études est la raison la plus souvent avancée par l'ensemble des nouveaux bacheliers pour le choix de leur formation (56,5 %). « L'attrait pour les débouchés et le projet professionnel viennent ensuite, mais l'importance relative donnée à ces deux motivations est significativement différente selon la filière choisie. Ceux qui intègrent un IUT [...] privilégient la « rentabilité » de leur formation sur le marché du travail (51,7 %). À l'opposé ceux qui se dirigent vers l'université accordent la place la plus grande à leur projet professionnel : un entrant à l'université sur deux déclare s'être inscrit dans sa filière pour cette raison » (Lemaire, 2004, p. 4).
- 13 D'autre part, le projet professionnel n'est pas plus le garant de la réussite universitaire, même s'il paraît communément admis que le passage du secondaire au supérieur est facilité par le projet personnel de l'étudiant, projet qui devient alors un facteur de motivation et donc de réussite (Bireaud, 1990 ; de Ketele, 1990). Il permettrait, dans ce contexte difficile qu'est l'université, de puiser en soi la motivation pour s'accrocher face à la difficulté liée à l'organisation même de l'institution (anonymat, autonomie) (Coulon, 1997).
- 14 Pourtant de nombreux auteurs remettent en question cette injonction au projet pour réussir, arguant du fait que l'orientation se fait souvent plus par contrainte (orientation par défaut en raison de mauvais résultats scolaires) ou dans la continuité d'une réussite antérieure que par goût ou intérêt disciplinaire (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Duru-Bellat, Jarousse, & Solaux, 1997). Ces résultats sont aussi à mettre en perspective avec des études empiriques qui montrent l'absence de lien de causalité entre projet, motivation et réussite (Bernet, 2000 ; Forner & Autrey, 2000 ; Biémar, Philippe, & Romainville, 2003). Avoir un projet professionnel clairement défini n'est pas forcément une garantie pour effectuer un choix d'étude qui convienne à l'étudiant et dans lequel il réussira.
- 15 Enfin, un projet professionnel trop précis peut souvent conduire à l'échec universitaire, dans la mesure où les savoirs proposés paraissent trop éloignés d'une application pratique et de savoir-faire directement transférables à une situation de travail (Biémar et al., 2003). En ce sens, on peut parler d'« injonction au projet » (Biémar et al., 2003) à la fois « paradoxale », car le choix est souvent fait par la contrainte, mais aussi « infondée », car la focalisation de l'étudiant sur un projet professionnel le fait parfois

passer à côté d'un rapport « positif » aux savoirs universitaires. L'existence d'un projet professionnel ne garantit pas un intérêt intellectuel pour les contenus des cours eux-mêmes et n'est pas de nature à assurer le rapport au savoir qui est implicitement attendu et valorisé par les filières.

- 16 Si le projet est de l'ordre du virtuel, le choix d'orientation constitue une prise de décision, davantage basée sur l'intérêt intellectuel pour le contenu de la formation, le sentiment de capacité et les caractéristiques de la filière d'étude. Cependant, les processus d'orientation ne peuvent pour autant être considérés comme relevant de conduites sans mobiles.
- 17 Ces approches liant choix d'orientation et projet professionnel sont de plus en plus discutées par les modèles du rapport au savoir qui soulignent les paradoxes de l'injonction au projet.
- 18 Le rapport au savoir prend en compte les formes de mobilisation (Charlot, 1997) de l'étudiant dans une institution (ici, l'université ou l'IUT) où l'enjeu est celui du savoir. Il renvoie à un « rapport au monde comme ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé un sujet incarné, actif, temporel, doté d'une affectivité » (Charlot, 1997, p. 84).
- 19 De cette manière, nous considérons non seulement l'ensemble des déterminants objectifs qui entrent en jeu au moment des choix (tels que les contextes social et familial du sujet), mais aussi de la manière dont le sujet se les approprie (Léontiev, 1975).
- 20 Depuis vingt-cinq ans, cette notion de rapport au savoir s'est imposée de façon majeure chez tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation. Si, pour certains, c'est un « nouveau paradigme » qui apparaît comme révolutionnaire (Chabchoub, 2000), pour d'autres, c'est une notion prometteuse car elle permet de dépasser certains débats et ouvre ainsi de nouvelles perspectives. Cependant, beaucoup s'accordent à constater que c'est une notion dont les « contours semblent [...] assez mal délimités alors que son pouvoir heuristique est peu contestable » (Laterrasse, 2002, p. 13).
- 21 « Parler de “rapport social au savoir” permet alors de désigner “la position différente et antagoniste des classes sociales dans le processus de production et non une différence individuelle d'aptitude innée ou acquise” (Charlot & Figeat, 1979, p. 225). On ne peut cependant s'en tenir à “une analyse en termes de positions sociales”, il faut aussi prendre en compte “l'histoire du sujet, celle de sa construction et de ses transformations” » (Laterrasse & Brossais, 2006, p. 382).
- 22 C'est pourquoi il s'agit d'étudier les situations dans lesquelles se mettent en œuvre les éléments de ce rapport au savoir, chercher à comprendre le sens que les étudiants donnent, en tant que sujets, à leurs activités : ce qu'ils en retiennent, ce qu'ils valorisent ou rejettent, ce qui sous-tend leur plus ou moins grande mobilisation. La question du sens constitue la clef de voûte de cette approche.
- 23 Charlot (1997) fait état de trois conceptualisations de la notion de rapport au savoir.
- 24 Un rapport identitaire au savoir (pourquoi apprendre ?) : « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, pp. 84-85). Cela correspond à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire.

- 25 Un rapport épistémique au savoir (qu'est-ce qu'apprendre ?) : ce rapport renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir. « Le rapport épistémique se définit en référence à la nature même de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre, savoir : apprendre, c'est avoir quel type d'activité ? » (de Léonardis, 2004, p. 24).
- 26 Un rapport social au savoir : « il n'y a pas d'un côté l'identité du sujet et de l'autre son être social », les deux sont inséparables, le rapport au savoir est indissociablement social et singulier (de Léonardis, 2004).
- 27 En condensant les dimensions identitaire, épistémique et sociale du rapport au savoir, Charlot rend compte des conditions d'appropriation du savoir par un sujet singulier. Rochex (1995) souligne par ailleurs qu'il y a un véritable enjeu au contact des apprentissages. Les activités d'apprentissage comportent toujours un versant objectif et un autre subjectif, indissociables et irréductibles. Pour que le sujet s'approprie un savoir il doit déployer une activité cognitive qui s'inscrit toujours dans « des constructions biographiques singulières, dans des dynamiques subjectives et intersubjectives : elles réalisent ainsi toujours, dans l'histoire subjective de l'apprenant, un autre mouvement que celui de leur efficacité sociale, sans rien perdre pour autant de leur contenu objectif » (Rochex, 1995, p. 342). Tout rapport au savoir fait donc référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie ou à l'image qu'il a de lui-même. Cela correspond à « la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'histoire en devenir du sujet, et ce, pour une large part, à l'insu de celui-ci » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34).
- 28 Dans le secondaire, le savoir est décontextualisé, morcelé. À l'université, le jeune étudiant connaît une période « d'affiliation » (Coulon, 1997) institutionnelle et intellectuelle. Cinq dimensions en interaction constante font état des difficultés potentielles que peuvent rencontrer les étudiants dans l'appropriation des savoirs et qui sont susceptibles d'entrer en jeu dans leur choix de formation (Rey, 1999 ; Rey, Baillet, Compère, Defrance, Lammé, & Vanderlinden, 2005).
- 29 La première dimension renvoie au sens des énoncés ou des concepts. Si l'étudiant privilégie la dimension pragmatique du sens et n'arrive pas à accéder aux contenus de pensée décontextualisés, il reste dans une « vision pointilliste et quantitative du savoir ». À l'opposé, la perception d'une cohérence des savoirs entre eux permet à l'étudiant d'accéder à la problématisation.
- 30 La deuxième dimension renvoie à la représentation du savoir. La pratique de l'enseignant consiste à favoriser la mise en perspective, le débat, la problématisation. Mais beaucoup de jeunes étudiants sont dans l'attente d'un savoir faisant appel à leur future pratique professionnelle. Pour eux le savoir ne fait sens que quand il est clairement rattaché à une pratique professionnelle. À l'inverse, certains étudiants peuvent affirmer qu'une discipline est digne d'intérêt même si elle ne leur paraît pas directement utile.
- 31 La troisième dimension renvoie au contrat didactique, c'est-à-dire la relation qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, aura la responsabilité de gérer. Dans l'idéal, il devrait donc se construire un engagement réciproque fixant les

attentes des uns et des autres, et légitimant ainsi les comportements. Ces attentes peuvent parfois être perçues comme opaques.

- 32 La quatrième dimension renvoie à la relation identitaire au savoir. La relation au savoir peut devenir dépendante des convictions ou ambitions du sujet, ce qui peut impliquer des logiques d'affirmation de soi, d'opposition, d'évitement ou encore de repli sur soi.
- 33 La dernière dimension renvoie à la relation affective au savoir. Certains étudiants ne perçoivent le savoir que dans sa seule dimension affective et font de celle-ci la condition de l'apprentissage. La relation au savoir peut ainsi être vécue par l'étudiant à travers une relation affective à l'enseignant.
- 34 Dans cette perspective, le rapport au savoir est pertinent pour saisir les représentations et motivations à l'œuvre dans cette dynamique d'orientation, mais aussi les spécificités de la relation de ces jeunes bacheliers au savoir qui, d'après nous, sont déterminantes dans leur prise de décision. Nous prenons appui sur la notion de rapport au savoir pour expliquer les choix d'orientation des étudiants à l'université. Il s'agit en effet d'un concept médiateur qui présente l'intérêt de relier le sujet et le savoir et donc de tenir compte des caractéristiques subjectives ainsi que des contraintes inhérentes à l'appropriation du savoir. Celles-ci comprennent non seulement les facteurs de l'orientation des étudiants classiquement étudiés par les sociologues mais aussi les nécessités liées à la production et à l'exercice du savoir (découpages disciplinaires, exigences liées à la transmission et à la production du savoir scientifique). Mener notre étude en matière de rapport au savoir nous permet donc de prendre en compte plusieurs paramètres qui concourent aux choix disciplinaires des sujets. Nous nous intéresserons ici particulièrement, pour expliquer les choix d'orientation, aux raisons du choix, aux attentes vis-à-vis de la discipline et à la représentation de l'université.
- 35 Nous faisons donc l'hypothèse que le choix d'orientation à l'entrée en IUT GEA ou en université section AES dépend de l'interrelation de variables sociobiographiques et de variables subjectives. Plus précisément, nous pensons que les caractéristiques scolaires (telles que le type de baccalauréat et la mention obtenue), les caractéristiques des filières, les types de rapport au savoir et de rapport à l'institution ont un effet sur les choix d'orientation.

Méthode

Participants

- 36 Cette étude porte sur 265 participants, dont 147 étudiants inscrits en première année d'IUT GEA et 118 étudiants inscrits en première année de licence AES à l'université.
- 37 On observe chez nos deux populations des différences sociobiographiques.
- 38 Sans surprise notre population est issue d'un milieu socioprofessionnel supérieur. Que ce soit pour AES ou GEA, le niveau d'étude du père est majoritairement égal ou supérieur au baccalauréat avec des pourcentages respectifs de 56,5 % et 66,9 % ($\chi^2(2) = 4.25$, $p = .04$). C'est également le cas pour le niveau d'étude de la mère, avec des pourcentages respectifs de 57,4 % et 67,6 % ($\chi^2(2) = 12.68$, $p = .01$). Ces résultats nous montrent aussi que le niveau d'étude du père et de la mère est, à chaque fois, supérieur pour les étudiants de GEA.

- 39 Les différences les plus importantes entre nos deux populations portent sur les baccalauréats sciences et technologies tertiaires (STT), économique et social (ES) et scientifique (S). En effet, le baccalauréat ES est largement représenté en AES (70,7 %), et les autres séries sont plus anecdotiques, alors qu'en GEA on observe que le baccalauréat ES, même s'il est le plus représenté, est suivi par les baccalauréats STT et S. Ce dernier, qui est aussi le plus prestigieux, a été obtenu par 21 % de la population de GEA, soit 3 fois plus qu'en AES ($\chi^2(2) = 36.18, p = .00$).
- 40 En ce qui concerne la mention au baccalauréat, on observe une sur- représentation de la mention « passable » en AES par rapport à GEA, mais, dans l'ensemble, AES et GEA obtiennent des mentions similaires (pour les mentions « passable » ou « assez bien », le cumul donne 84,9 % pour AES et 85,8 % pour GEA). La différence porte sur les mentions « bien » ou « très bien », avec un pourcentage plus élevé en GEA (14,3 % contre 12,4 % des étudiants d'AES $\chi^2(2) = 7.82, p = .05$). Là aussi la logique est respectée puisque l'entrée en GEA se fait sur dossier et qu'elle privilégie les meilleurs.

Matériel

- 41 Le recueil des données a été réalisé par questionnaire. Rappelons que l'étude présentée ici vise à repérer les raisons du choix d'orientation à l'entrée à l'université et à l'IUT. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressées aux raisons du choix de formation, aux attentes vis-à-vis de la filière et aux modalités du rapport à l'apprendre.

Tableau 1

Résultats pour les variables sociobiographiques : origine socioprofessionnelle et parcours antérieur

	AES	GEA	Khi ²	p
	%	%		
Niveau d'étude du père				
Collège, lycée	43.6	33.2		
Baccalauréat	14.8	11.0	4.25	.04
Études supérieures	41.7	55.9		
Niveau d'étude de la mère				
Collège, lycée	42.6	32.3		
Baccalauréat	17.6	19.1	12.68	.01
Études supérieures	39.8	48.5		
STT	16.4	36.4		

ES	70.7	42.1		
L	3.4	.0	36.18	.00
S	6.9	21.4		
Professionnel	2.6	.0		
Mention au baccalauréat				
Passable	57.6	42.9		
Assez bien	27.3	42.9		
Bien	12.1	13.5	7.82	.05
Très bien	3.0	8.0		

Table 1

Results for socio-bibliographic variables: social and occupational origin and previous educational background

- 42 L'opérationnalisation de ces dimensions est issue soit des travaux effectués par Rey et ses coauteurs (2005), soit de recherches effectuées dans le cadre d'une étude menée par nous auprès d'étudiants primo entrant à l'université et inscrits dans différentes filières (Rossi-Neves, Capdevielle-Mognibas, & Croity-Beltz, 2004 ; Rossi-Neves, Prêteur, & Capdevielle-Mognibas, 2005, 2008). Ce questionnaire de huit pages comprend cinq rubriques principales : la catégorie socioprofessionnelle des parents, les études du sujet, les déterminants de son choix d'orientation, ses projets et son rapport au savoir.
- 43 Les variables sociobiographiques et psychologiques ont été étudiées à partir d'une série d'items pour lesquels la réponse est donnée sur une échelle de Likert en 4 points, allant de « en total désaccord » à « tout à fait d'accord ». Par exemple, pour l'item suivant « Quels sont les facteurs qui vous ont amené à choisir votre formation ? », la cotation des réponses partait de 1 « en total désaccord » jusqu'à 4 « tout à fait d'accord ». Ainsi nous considérons que si la moyenne du groupe est comprise entre 1 et 2.99 les étudiants sont en désaccord avec l'item alors que si la moyenne est comprise entre 3 et 4 les étudiants sont d'accord avec l'item. Des analyses de la variance ont été effectuées pour déterminer les différences significatives entre nos deux groupes.

Procédure

- 44 Le travail dont est extraite cette étude (Rousset, 2011) s'est effectué en trois temps de recueil successifs, l'objectif de cette étude longitudinale étant de repérer une éventuelle évolution du rapport au savoir dans le temps. Nous ne présenterons ici que certains résultats du temps 1. La passation du questionnaire s'est effectuée à la fin des cours, après accord avec les enseignants. La durée de passation était d'environ 15 minutes.

Résultats

- 45 La présentation des résultats vise à montrer que les choix d'orientation peuvent être expliqués selon diverses dimensions du rapport au savoir. Plus précisément nous pensons que c'est parce que les étudiants présentent certaines formes de rapport au savoir qu'ils font des choix d'orientation différents, « conformes » à leur rapport au savoir. Nous supposons donc des différences majeures entre nos deux populations sur ces différents facteurs.
- 46 Nous proposerons les résultats en deux temps. Tout d'abord, la première partie rendra compte des items avec lesquels nos deux populations sont conjointement en accord ou en désaccord. Les différences significatives relevées entre les deux groupes montrent les écarts dans leur degré d'adhésion ou de rejet de l'item. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats qui diffèrent significativement entre nos deux populations et qui montrent un désaccord d'adhésion à l'item.

Des adhésions communes à certains items mais à des degrés différents

Tableau 2

Des adhésions communes à certains items mais à des degrés différents

	AES		GEA		F	p
	M	σ	M	σ		
Raisons avancées pour le choix de « filière »						
Pour éviter d'autres types de formations	1.94	.86	2.94	.95	78.14	.00
Pour travailler après l'obtention du diplôme	2.25	.90	2.00	.90	4.99	.03
Pour poursuivre des études après le diplôme et repousser ainsi le moment de l'insertion professionnelle	2.05	.87	2.46	.92	12.80	.00
Raisons du choix de « formation »						
Pour rompre avec les disciplines étudiées jusque-là	1.84	.85	2.12	.86	6.44	.01
Pour les avantages socio-économiques apportés par un diplôme du supérieur	2.56	.76	2.81	.68	7.46	.01
En raison des professions auxquelles la formation donne accès	2.70	.74	2.97	.77	8.02	.00

Pour le statut social apporté par une profession accessible par un diplôme de cette formation	2.48	· 74	2.73	· 67	8.09	· 00
Parce que le diplôme délivré est valorisé sur le marché du travail	2.31	· 70	2.93	· 66	53.18	· 00
Suite aux encouragements de la famille	1.99	· 81	2.36	· 96	10.33	· 00
Représentation des savoirs appliqués/théoriques						
Vous attendez un savoir pour le plaisir	2.72	· 82	2.42	· 81	8.34	· 00
Vous aimez apprendre des théories	2.69	· 75	2.35	· 79	12.41	· 00
Sens des concepts : vision pointilliste						
Un cours reste intéressant même si beaucoup de questions restent sans réponse	2.35	· 72	2.11	· 69	6.93	· 01
Vous acceptez que l'enseignant n'explique pas tout	2.29	· 77	1.96	· 80	10.70	· 00
Sens des concepts : vision utilitariste et quantitative						
Ce que vous apprenez ne sert à rien dans la pratique professionnelle	2.04	· 61	1.89	· 59	3.87	· 05
Un cours doit tenir compte de la réalité de votre future profession	3.07	· 73	3.27	· 69	4.78	· 03
L'intérêt de suivre un cours est justifié par l'utilisation concrète que vous en ferez après les études	2.69	· 71	2.92	· 65	7.38	· 01
Contrat didactique						
Ce que les enseignants attendent de vous est formulé très clairement	2.15	· 64	2.37	· 76	5.85	· 02
Ce que les enseignants attendent de vous ne correspond pas à du travail concret et applicable professionnellement	2.73	· 66	2.52	· 67	5.97	· 01
Vous attendez de vos enseignants des exercices d'application par rapport aux cours	3.08	· 49	3.25	· 56	6.13	· 01
En général, l'enseignant semble compliquer inutilement les choses	2.57	· 73	2.93	· 76	14.13	· 00
Le vocabulaire utilisé par l'enseignant vous pose problème.	2.35	· 71	2.59	· 82	5.49	· 02

La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	2.64	· 63	2.45	· 73	4.63	· 03
Posture « affective » par rapport au savoir						
Si vous n'aimez pas un enseignant vous avez des difficultés à apprendre le cours	2.65	· 71	2.89	· 78	6.27	· 01
Vous êtes proche des enseignants	1.74	· 63	2.23	· 70	32.53	· 00
Pour comprendre un cours, mieux vaut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant	2.49	· 70	2.67	· 70	3.89	· 05
Quand vous ne comprenez pas tout dans un cours. vous vous sentez mal à l'aise	2.64	· 71	2.86	· 76	5.42	· 02
En général. vous n'aimez pas les matières enseignées par un professeur que vous n'appréciez pas	2.64	· 81	2.88	· 80	5.31	· 02
Posture « identitaire » par rapport au savoir						
Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec l'enseignant vous le faites savoir	2.13	· 72	2.34	· 77	4.65	· 03
Lorsqu'un enseignant formule une idée contraire à vos convictions, vous vous braquez	1.96	· 68	2.21	· 82	6.18	· 01
Institution comme lieu de savoir. « Votre formation vous permettra de » :						
De mieux vous comprendre vous-même	2.04	· 70	2.37	· 73	12.56	· 00
De susciter un jeu de l'esprit	2.37	· 66	2.55	· 68	4.10	· 04
D'acquérir des méthodes de travail	2.66	· 78	2.94	· 73	8.40	· 00
De réussir facilement	2.13	· 66	2.38	· 73	8.36	· 00
Institution comme lieu d'apprentissage. « Votre formation vous permettra de » :						
D'avoir une idée de la réalité de votre futur métier	2.22	· 72	2.91	· 66	61.30	· 00
Institution comme lieu de rencontre. « Votre formation vous permettra de » :						
De vous constituer un réseau professionnel	2.13	· 67	2.59	· 75	25.62	· 00

De vous faire des amis	2.68	.75	2.87	.73	3.90	.05
------------------------	------	-----	------	-----	------	-----

Table 2

Common adherence to some items but to different degrees

- 47 L'ensemble des étudiants rejette un bon nombre d'éléments pouvant expliquer leur choix de formation. Ainsi ils n'ont pas choisi leur formation parce que ça leur permettait d'éviter d'autres types de formation, de travailler après l'obtention du diplôme ou, au contraire, parce que cela leur permettait de repousser le moment de l'insertion professionnelle.
- 48 Ils ne souhaitaient pas non plus rompre avec les disciplines enseignées jusque-là. Enfin, le choix de formation n'est pas non plus lié aux facteurs associés à la formation proprement dite (les avantages socio-économiques, le statut social, la valorisation du diplôme, les professions auxquelles la formation donne accès).
- 49 Les étudiants ont globalement une représentation assez négative des savoirs dispensés dans le supérieur. Ils n'attendent pas un savoir pour le plaisir et n'aiment pas apprendre des théories. Ils souhaitent au contraire que le cours dispensé tienne compte de la réalité de leur future profession. Ils cherchent un savoir certain, qui apporte des réponses, l'enseignant se devant de tout expliquer.
- 50 Le contrat didactique valorisé convoque l'image d'un enseignant rendant concret le savoir dispensé, mais celui que les étudiants rencontrent est plutôt porteur de caractéristiques mettant en difficulté les étudiants. Ainsi, l'enseignant ne s'exprime pas assez clairement quant à ses attentes, notamment pour l'examen et il dispense un savoir trop abstrait. Cependant, il ne semble pas compliquer inutilement les choses et n'utilise pas un vocabulaire posant problème.
- 51 La posture développée par rapport au savoir proprement dit est plutôt ambivalente. Ainsi, les étudiants estiment pouvoir apprendre ou comprendre un cours même s'ils n'aiment pas l'enseignant ou s'ils se sentent en désaccord avec lui. Ils ne se sentent pas mal à l'aise, et ce n'est pas pour autant qu'ils le lui font savoir ou qu'ils se braquent.
- 52 Enfin, les attentes face à l'institution sont assez faibles. Les étudiants ne considèrent pas que leur lieu d'étude leur permettra de mieux se comprendre eux-mêmes, de susciter un jeu de l'esprit ou d'acquérir des méthodes de travail. Ce n'est pas pour autant qu'ils pensent réussir facilement.
- 53 Ils n'envisagent pas plus que l'institution universitaire sera pour eux l'occasion de rencontrer des amis ou de se constituer un futur réseau professionnel.
- 54 Dans l'ensemble, on peut dire que les étudiants ont une vision assez négative de leur lieu d'étude et des modalités de travail.
- 55 Y a-t-il malgré tout des éléments positifs avancés pour expliquer le choix de formation? Si oui, lesquels? La deuxième partie des résultats va nous permettre de voir ce qui différencie véritablement nos deux populations.

Des profils différents

Tableau 3

Des profils différents

	AES		GEA		F	p
	M	σ	M	σ		
Jugement sur la difficulté du choix d'orientation						
Jugement sur la difficulté du choix d'orientation	2.88	1.11	3.24	1.32	5.38	.02
Raisons avancées pour le choix de « filière »						
Pour poursuivre vos études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi	2.59	.88	3.31	.73	51.14	.00
Pour l'encadrement	1.93	.79	3.22	.66	203.7	.00
Pour poursuivre leurs études après l'obtention du diplôme	2.65	.88	3.41	.69	61.38	.00
Raisons avancées pour le choix « disciplinaire »						
Choix de la discipline (AES ou GEA) pour la multiplicité des matières enseignées	3.13	.88	2.82	.77	9.14	.00
Raisons du choix de « formation »						
En fonction des débouchés professionnels offerts	2.66	.75	3.15	.61	33.2	.00
Pour les bénéfices apportés par la poursuite d'études supérieures	2.77	.69	3.24	.59	33.75	.00
Représentation des savoirs appliqués/théoriques						
Vous aimez apprendre des techniques	2.76	.64	3.03	.58	13.15	.00
Vous aimez apprendre à utiliser des outils	2.7	.74	3.13	.57	28.66	.00
Sens des concepts : vision pointilliste						
Ne pas tout comprendre vous gêne	2.96	.81	3.24	.73	8.26	.00
Vous préférez aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois	2.7	.7	3.04	.59	17.79	.00

Sens des concepts : vision utilitariste et quantitative						
Ce que vous apprenez est parfois très abstrait par rapport à la pratique professionnelle	3.03	.67	2.82	.68	6.28	.01
Pour comprendre une notion abstraite développée en cours, vous avez besoin de la concrétiser	2.86	.73	3.08	.68	6.52	.01
Contrat didactique						
Vous attendez de vos enseignants qu'ils vous éclairent sur votre pratique professionnelle future	2.6	.76	3.28	.55	68.78	.00
Vous attendez de vos enseignants des conseils pratiques pour l'exercice de votre métier	2.68	.71	3.21	.65	38.56	.00
Posture « affective » par rapport au savoir						
Si vous n'aimez pas un enseignant vous éprouvez des difficultés à vous intéresser au cours	2.74	.77	3.04	.76	9.23	.00
Vous avez des difficultés à vous motiver pour venir en cours	2.77	.78	3.01	.88	4.81	.03
Vous êtes contrôlé sur votre présence en cours	2.36	.8	3.21	.52	103.3	.00
Conduite par rapport aux cours						
Lorsque vous appréciez un cours, vous participez	2.93	.81	3.24	.72	10	.00
Institution comme lieu d'apprentissage. « Votre formation vous permettra de » :						
De préparer votre futur métier	2.59	.76	3.11	.55	40.83	.00
D'être performant dans un domaine d'avenir	2.63	.6	3.09	.57	37.91	.00
De vous ouvrir un large éventail de débouchés professionnels	2.67	.71	3.03	.6	18.79	.00
D'apprendre les bases pour l'exercice de votre métier	2.43	.7	3.06	.57	61.2	.00

Table 3
Différents profils

- 56 Les différences entre les étudiants en IUT et ceux inscrits à l'université se jouent au niveau des raisons avancées quant au choix d'orientation. Seuls les étudiants de GEA apportent des raisons positives pour expliquer leur choix. Ils disent avoir choisi leur filière pour poursuivre leurs études en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché du travail (le DUT) et parce que ce dernier leur offrira des débouchés professionnels et aussi l'opportunité de poursuivre leurs études ensuite.
- 57 Pour les étudiants en AES, la seule raison avec laquelle ils sont en accord renvoie à la multiplicité des matières enseignées.
- 58 Les deux catégories d'étudiants diffèrent aussi sur la représentation des savoirs dispensés dans l'enseignement supérieur. Sans surprise les étudiants de GEA souhaitent apprendre des techniques et à utiliser des outils, ce qui est une des spécificités de la filière qu'ils ont choisie. Les étudiants d'AES déclarent, à l'inverse, pour leur part, être confrontés à un savoir abstrait par rapport à la pratique professionnelle.
- 59 Ils abordent le savoir avec la volonté de tout comprendre, tout en le découpant. Ils ont besoin de concrétiser ce savoir pour mieux l'appréhender.
- 60 Les attentes auprès des enseignants s'inscrivent alors dans la logique déployée ici : les étudiants de GEA attendent de leurs enseignants un éclairage sur leur future pratique professionnelle, sous forme notamment de conseils. Ils investissent affectivement ces derniers, ce qui a une incidence sur leur apprentissage : ils participent en cours s'ils aiment l'enseignant ou le cours. Ils déclarent aussi avoir parfois des difficultés à se motiver pour aller en cours, même s'ils se disent contrôlés sur leur présence.
- 61 Enfin, l'institution est perçue comme un lieu pour préparer les bases de l'exercice de leur futur métier. Ils estiment, par leur formation, s'ouvrir un large éventail de débouchés professionnels dans un domaine d'avenir.
- 62 Nos deux populations diffèrent bien sur ce qui fonde la séparation entre les deux formations étudiées ici. L'une (IUT GEA) dispense un savoir concret, applicable alors que l'autre apporte un savoir plus abstrait, moins certain (filière AES). La partie suivante va discuter ces résultats.

Discussion

- 63 Dans cette étude, nous nous sommes intéressées aux raisons du choix d'orientation des étudiants de l'université AES et à l'IUT GEA.
- 64 Nos premiers résultats permettent de confirmer que le choix de l'IUT GEA est déterminé par un parcours scolaire de meilleure qualité que celui de leurs homologues de l'université section AES. Les étudiants d'IUT ont une perception plus positive de leur valeur scolaire par rapport aux étudiants d'université. Cela peut entraîner une certaine « autosélection » (Chevaillier, Landrier, & Nakhili, 2009) et influencer sur le type de baccalauréat préparé (d'où les différences de séries observées entre les étudiants d'IUT et d'université) et les études supérieures envisagées. Un élève, de bon niveau, préparant un bac général envisage différemment ses possibilités d'orientation (Berthelot, 1989 ; Lemaire & Leseur, 2005 ; Nakhili, 2005) et s'engage plus facilement dans des filières sélectives, de surcroît s'il possède un baccalauréat S, comme c'est le cas d'un certain nombre d'étudiants d'IUT.

- 65 Par ailleurs, le choix de l'IUT GEA est déterminé par une origine socio-professionnelle plus favorisée que celle de leurs homologues de l'université section AES. Cela illustre bien à quel point les enfants, issus des professions intermédiaires et supérieures, ont investi les IUT (Erllich, 1998). Cela confirme également le concept de « stratégie » (Boudon, 1973 ; Lucas, 2001) selon lequel, pour conserver leur statut privilégié, les groupes les plus favorisés adoptent des stratégies « qualitatives », en considérant des filières spécifiques, non investies par leurs homologues moins bien placés. Ainsi, ils investissent des filières jugées plus rentables dont les groupes moins favorisés seront exclus (Arum, Gamoran, & Shavit, 2007). On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur, avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes (Albouy & Tavan, 2007).
- 66 Deuxièmement, les raisons avancées par les deux catégories d'étudiants pour leur choix de formation en (IUT GEA *versus* université section AES), ou pour les spécificités liées au choix de filière (IUT *versus* université) laissent également apparaître des différences significatives.
- 67 Les étudiants d'IUT GEA ont choisi leur filière pour son encadrement, avec l'intention précoce de poursuivre leurs études au moment même du choix. De plus, ils ont une vision utilitariste du diplôme préparé, en matière de débouchés professionnels et comme tremplin valorisant et sécurisant en vue d'une poursuite d'études. Aussi, la filière IUT n'est pas choisie parce qu'elle est courte, mais effectivement parce qu'elle est « professionnalisante ». Cela semble donner un sentiment de sécurité (concernant l'insertion professionnelle future) à des étudiants qui souhaitent, dès le départ, faire de longues études.
- 68 Les raisons du choix de l'IUT avancées par les étudiants semblent donc paradoxales par rapport aux objectifs initiaux d'un IUT. Pour autant, ces raisons concordent avec la réalité, une poursuite massive d'études des diplômés de DUT. Ici, le processus d'orientation semble donc fondé sur un « choix de filière ». Dans la filière universitaire (généraliste), on peut parler d'orientation « scolaire » (Guichard & Huteau, 2007) avec très peu d'attentes professionnelles. En revanche, dans la filière IUT (qui est spécifique et prépare à des professions particulières), on parle d'orientation « professionnelle » (Guichard & Huteau, 2007) avec des attentes fortement appliquées. Nous avons donc un choix d'orientation effectué entre des filières d'inégale valeur.
- 69 Troisièmement, nous avons pu mettre en évidence des différences significatives entre nos deux catégories d'étudiants, dans différentes dimensions constitutives de leur rapport au savoir.
- 70 Dans un premier temps, nous avons interrogé leur représentation des savoirs. Les étudiants d'IUT GEA ont un rapport à l'apprendre significativement utilitariste. Le choix de la filière est directement lié à une attente de savoirs appliqués, en matière de techniques et d'outils qu'ils souhaitent acquérir. Là encore, cela correspond aux objectifs pédagogiques de l'IUT, qui propose des projets tutorés, des stages et l'acquisition concrète de nombreuses techniques.
- 71 Ainsi, si pour les étudiants de l'université AES le savoir est digne d'intérêt pour lui-même, même s'il ne leur paraît pas directement utile, pour les étudiants d'IUT, le savoir ne fait sens que s'il est clairement rattaché à une pratique professionnelle. Cette étude illustre les différences de rapport au savoir enjeu dans les choix d'orientation. Au moment de leur entrée dans le supérieur, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des

étudiants d'AES quant à la «représentation des savoirs» (Rey et al., 2005). Pour les GEA, les études sont perçues comme instrument d'insertion professionnelle. De ce fait, ils ont une vision très utilitariste des savoirs, ils ne les considèrent pas pour eux-mêmes. Le savoir ne semble faire sens que lorsqu'il est rattaché à une pratique professionnelle. Ils sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir qui fait davantage appel à leur future pratique professionnelle, on parlera alors de « pratique cible » (Rey et al., 2005, p. 15). À l'opposé, pour les AES, le savoir est digne d'intérêt pour lui-même, même s'il ne leur paraît pas directement utile.

- 72 Ce résultat se confirme lorsque l'on considère le rapport des étudiants à l'institution. Ils considèrent l'IUT comme un lieu d'apprentissage qui leur permettra, via l'acquisition de savoirs appliqués, d'apprendre les bases pour l'exercice de leur futur métier. Si les étudiants d'université AES (et cela, conformément aux objectifs pédagogiques de leur formation) ne sont pas dans une affiliation « professionnalisée » à l'institution, c'est clairement le cas des étudiants d'IUT. Par ailleurs, les étudiants d'IUT GEA diffèrent des étudiants d'AES quant au « sens des concepts » (Rey et al., 2005). Les GEA privilégient clairement la dimension pragmatique du sens. Ils n'arrivent pas à accéder à des contenus de pensée décontextualisés et adoptent ainsi une « vision pointilliste » des savoirs (Rey, 1999a, p. 64). On parle même de « parcellisation » (Rey et al., 2005). Ils n'acceptent pas la suspension provisoire de sens et considèrent des énoncés de façon isolée. À l'opposé, les AES semblent percevoir une cohérence des savoirs entre eux et accèdent ainsi à la « problématisation », à la « signification » (Rey et al., 2005, p. 14).
- 73 Nous nous sommes également intéressées au sens du savoir pour les étudiants. Les étudiants d'IUT ont une vision pointilliste des savoirs. Autrement dit, ils adoptent une approche très linéaire et scolaire des savoirs. Si les étudiants d'université AES arrivent à accéder à la problématisation et acceptent des suspensions provisoires de sens, les étudiants d'IUT ne peuvent pas accéder à des contenus de pensée décontextualisés.
- 74 Cette relation utilitariste et scolaire à l'apprendre se retrouve à travers le contrat didactique. Les attentes en matière de savoir « utile » des étudiants d'IUT semblent en cohérence avec les enseignements reçus. Ils reçoivent effectivement des conseils pratiques pour l'exercice de leur futur métier. À l'inverse, les étudiants de la filière AES n'attendent pas cette dimension appliquée de la part de leurs enseignants d'université. Enfin, les étudiants d'IUT GEA adoptent un « contrat didactique » (Rey et al., 2005) différent de celui des étudiants d'AES. Dans le cas des GEA, enseignants et étudiants semblent engagés dans un contrat réciproque où les attentes sont clairement appliquées (Rey et al., 2005). Cela correspond tout à fait aux objectifs pédagogiques d'une filière professionnalisante telle que l'IUT. Les étudiants d'AES, conformément aux objectifs universitaires, n'attendent pas cette dimension appliquée des savoirs.
- 75 De plus, nous avons également observé la posture des étudiants par rapport au savoir, et nos résultats témoignent pour les étudiants d'IUT d'une relation « affective » au savoir et à l'enseignant. Ces étudiants recherchent notamment un véritable encadrement, qui correspond d'ailleurs à la forme d'enseignement de l'IUT. Si pour les étudiants d'université AES la proximité aux enseignants n'est pas une condition nécessaire à l'apprentissage, c'est le cas pour les étudiants d'IUT. Les étudiants d'IUT GEA diffèrent également des étudiants d'AES quant à leur posture par rapport aux savoirs. Les GEA ne perçoivent le savoir que dans sa seule dimension affective et font de celle-ci la condition de l'apprentissage. La relation au savoir est renvoyée par l'étudiant à la subjectivité de l'enseignant: « Il la vit comme relation au maître, laquelle est

susceptible d'un traitement affectif ou politique» (Rey, 1999b, p. 138). Autrement dit, la relation au savoir est vécue à travers la relation à l'enseignant sur le mode affectif.

- 76 Pour finir, au moment de leur entrée dans le supérieur, les étudiants d'IUT GEA adoptent un « rapport à l'institution » différent de celui des étudiants d'AES. En entrant dans l'enseignement supérieur, les étudiants doivent s'approprier une nouvelle culture : ils traversent une période d'« affiliation » (Coulon, 1997), à la fois institutionnelle et intellectuelle.
- 77 En choisissant un IUT, les GEA s'engagent dans une filière proche du secondaire, en matière d'encadrement et de proximité aux personnels enseignants et administratifs. En cela, l'affiliation institutionnelle est relativement facile pour eux. Par ailleurs, ils font également le choix d'une formation professionnalisante et s'engagent ainsi, en connaissance de cause, dans une affiliation que l'on peut qualifier de professionnelle. L'affiliation intellectuelle semble ainsi conforme à leurs attentes. Pour les AES, l'affiliation institutionnelle et intellectuelle, conformément aux objectifs pédagogiques universitaires, ne peut être professionnalisée.
- 78 Notons qu'en revanche, pour les AES, le fait d'entrer à l'université les conduit à se confronter à des règles institutionnelles nouvelles et complexes. En cela, l'affiliation institutionnelle peut être plus difficile, notamment pour ceux qui ont obtenu un baccalauréat STT. De même, le rapport aux savoirs est bouleversé par l'ampleur des champs intellectuels abordés mais aussi par la nécessité d'une pensée plus synthétique. Leur affiliation intellectuelle est donc plus complexe.

Conclusion

- 79 Les résultats de cette recherche nous permettent donc d'affirmer que les choix d'orientation en IUT GEA ou à l'université section AES au moment de l'entrée dans le supérieur sont déterminés par l'interrelation de différences socio- biographiques et psychologiques. Cette étude fait notamment apparaître d'importantes distinctions entre ces deux catégories d'étudiants dans leurs formes de rapport au savoir, différences explicatives de leurs choix d'orientation.
- 80 Ces choix sous-tendent la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future (Guichard, 2006). Or, la position qu'il espère occuper dans le paysage de la formation, et notamment sa filière, laisse entre- voir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles » (Gottfredson, 1981).
- 81 Si le choix d'une filière universitaire généraliste ne laisse que très peu entrevoir l'insertion professionnelle future (en AES, les stages et la professionnalisation apparaissent en niveau master), le choix d'une filière professionnalisée va au contraire « circonscrire » dès le départ un ensemble de métiers possibles correspondant à « certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales » (Guichard & Huteau, 2007, p. 308). Par exemple, lorsque les étudiants d'IUT sont interrogés en première année sur le métier qu'ils souhaitent exercer, ils répondent en positions sociales : « chef d'entreprise », « cadre dans une grande entreprise », etc. En revanche, les étudiants d'AES renseignent très peu cette question. Les étudiants de la filière IUT veulent poursuivre de longues études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Ils ont donc des attentes en matière de compétences

professionnelles « à posséder » qu'ils ne peuvent pas trouver dans la filière universitaire généraliste. Le choix de l'IUT se fait avec l'intention, d'ores et déjà, de poursuivre les études à l'issue du DUT, afin d'atteindre une insertion sociale et professionnelle conforme aux projets de vie.

BIBLIOGRAPHIE

Albouy, V., & Tavan, C. (2007). *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*. Documents de travail de la Direction des études et synthèses économiques. Paris : INSEE.

Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). Inclusion and Diversion in Higher Education: a Study of Expansion and Stratification in 15 Countries. In Shavit Y., Arum R., & Gamoran A. (éds.) *Stratification in Higher Education: a Comparative Study*. (pp. 1-35). Palo Alto: Stanford University Press.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris Armand Colin.

Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 453-482.

Berthelot, J.-M. (1989). Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. 18(1), 3-22.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris: Presses Universitaires de France.

Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxe et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin,

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (1999). Culture de la qualité et culture du projet, au sein d'une société communicationnelle, enjeux et paradoxes, *Communication et organisation GREC/0*, 15, 25-38.

Caille, J. -P., Lemaire, S., & Vrolant, M.C. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Note d'information*, 02.12, MEN-DEP.

Chabchoub, A. (2000). Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences, Tunis, *Publications de l'Association tunisienne des recherches didactiques*.

Charlot, B., & Figeat, M. (1979). *L'École aux enchères*. Paris : Payot

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevaillier, T., Landrier, S., & Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation française, OVE.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Ketele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, 66,4-8.
- De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, /0(2), 89-92.
- DEPP-RERS (2011). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: DEPP.
- Dubet, F. (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à tra vers la notion de projet *Revue française de sociologie* XIV, 221-241.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orienta tion scolaire et professionnelle*, 19(2), 111-127.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orienta tion scolaire et professionnelle*, 26, 459-482.
- Erlich, V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Forner, Y., & Autrey, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'Orienta tion scolaire et professionnelle*, 29, 499-517.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Guichard, J. (1999). Comment démocratiser la transition lycée - enseignement supérieur ? *L'Orienta tion scolaire et professionnelle*, 28, 595-625.
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. Rapport du Haut Conseil de l'Éducation*. Novembre 2006, 1-66.
- Guichard, J., & Huteau, M. (éd.) (2007). *Lexique de l'orientation et de l'insertion pro- fessionnelle en soixante-seize notions*. Paris : Dunod.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi, 2006, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 382-393). Paris : Dunod.
- Lemaire, S. (2004). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002. *Note d'information*, 04.14, MEN-DEP.
- Lemaire, S. (2007). Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2006 ? *Note d'information*, 07.11, MEN-DEP.
- Lemaire S., & Leseur B. (2005). Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat. *Note d'information*, 05.15, MEN-DEP.
- Léontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.

- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Education & Formation*, 72, 155-167.
- Rey, B. (1999a). Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes. In S. Louryan & F. Thys-Clement (coord.). *L'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* (pp. 56-67). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Rey, B. (1999b). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue française de pédagogie*, 126, 133-141.
- Rey B., Baillet D., Compère D., Defrance A., Lammé A., & Vanderlinden A. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Ministère de la Communauté française.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Rossi-Neves, P., Capdevielle-Mougnibas, V., & Croity-Beltz, S. (2004, septembre). *Les raisons du choix d'étude à l'entrée de l'université : importance de la réussite scolaire et du projet professionnel. Étude comparative entre des étudiants inscrits en sciences humaines et en sciences exactes*. 5^e congrès international de Psychologie Sociale de langue française organisé par l'ADRIPS et l'Université de Lausanne. Lausanne, Suisse.
- Rossi-Neves, P., Prêteur, Y., & CapdevielleMougnibas, V. (2005, juin). *Filles et garçons vont-ils à l'université pour les mêmes raisons ? L'exemple des filières lettres et sciences humaines*. Colloque de l'École centrale de Lille Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur nouveaux contextes, nouvelles compétences. Lille, France.
- Rossi-Neves, P., Prêteur, Y., & CapdevielleMougnibas, V. (2008, juin). *L'orientation à l'université des bacheliers scientifiques. Choix disciplinaire, rapport au savoir et socialisation différenciée*. Actes du 5^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives (pp. 857-866, Vol. n°2). Brest, France.
- Rousset, F. (2011). *Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université Toulouse 2.

RÉSUMÉS

Le travail présenté ici porte sur l'explication des choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur (IUT GEA vs AES). Nous faisons l'hypothèse que ce choix d'orientation dépend de l'interrelation de variables socio-biographiques et de variables subjectives, interrelation qui permet de saisir le rapport au savoir singulier en jeu dans les processus d'orientation et de poursuite d'études. Notre échantillon est composé de 265 étudiants (147 en GEA et 118 en AES). L'analyse des données, recueillies par questionnaire, révèle que les choix d'orientation sont effectivement influencés notamment par certaines variables socio-biographiques et par des formes spécifiques de rapport au savoir.

The work presented here focuses on the explanation of the educational choices in enrolling in higher education (IUT GEA vs AES). We assume that the educational choice depends on the interrelation between both socio-biographical and subjective variables, with a focus on the role of knowledge in the choice of higher education. Our sample is composed of 265 students (147 freshman students at IUTGEA and 118 freshman students at AES university). Our data analysis,

collected with a questionnaire, shows that the educational choices are effectively influenced by certain socio-biographical characteristics and by specific types of relationships to knowledge.

INDEX

Keywords : Educational choice, students, IUT, university, relationship to knowledge

Introduction

Mots-clés : choix d'orientation, étudiants, IUT, université, rapport au savoir

AUTEURS

FABIENNE ROUSSET

est Docteur en psychologie, Université de Toulouse Jean Jaurès. Thèmes de recherche : choix d'orientation, étudiants, rapport au savoir. Contact : Université Toulouse II, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9. Courriel : fabienne.rousset@yahoo.fr

PATRICIA ROSSI-NEVES

est Maître de conférences en psychologie sociale, Laboratoire de Cliniques Psychopathologique et Interculturelle, Université de Toulouse Jean Jaurès. Thèmes de recherche : choix d'orientation, étudiants, rapport au savoir. Contact : Université Toulouse II, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9. Courriel : rossi@univ-tlse2.fr