

L'alternance dans le supérieur : un vecteur d'ascension sociale pour tous ? Le cas des étudiants de deux Masters Finance en apprentissage.

*Stéphanie Mignot-Gérard**, *Constance Perrin-Joly***, *François Sarfati****, *Nadège Vézinat*****

Le milieu des années 1980 a été marqué par une explosion scolaire liée à la massification de l'accès au baccalauréat et au supérieur (Erlich et Verley, 2010). Cette dernière est cependant allée de pair avec une orientation différenciée selon l'origine sociale, alimentant une démocratisation ségrégative (Merle, 2000). Les niveaux de réussite aux examens demeurent également très inégalitaires. Dans le même temps, l'offre d'enseignement supérieur professionnalisé au sein de l'université comme dans d'autres types d'établissements (privés par exemple) s'est multipliée. Cette « inflation professionnalisante » (Erlich et Verley, id.) est pensée comme un moyen de favoriser l'« employabilité » des sortants du supérieur et d'améliorer la compétitivité à la suite du processus de Bologne en 1999, qui conçoit les diplômes de Licence et de Master comme les principales voies d'accès au monde du travail. Face à la montée de l'incertitude sur le marché de l'emploi (Castel, 2003, 2009), qui touche plus particulièrement les nouveaux entrants (Fondeur et Minni, 2004), la multiplication de diplômes censés ne pas sanctionner uniquement l'apprentissage de contenus théoriques, mais également de compétences utiles aux futurs travailleurs, est portée par les politiques des Ministres de l'enseignement supérieur et de la recherche successifs.

La montée de l'alternance dans le supérieur a ainsi été favorisée par une rencontre d'intérêt entre différents acteurs : les gouvernements souhaitant favoriser l'insertion professionnelle et diminuer le chômage des jeunes ; les établissements d'enseignement supérieur qui s'engagent dans l'alternance pour améliorer leurs indicateurs de performance relatifs à l'insertion des diplômés, mais également parce que cette formule permet d'attirer des financements complémentaires bienvenus en période d'économies budgétaires ; les grandes entreprises, soucieuses de respecter la loi et d'obtenir ainsi une main d'œuvre flexible, malléable et bon marché ; les étudiants enfin. C'est la position de ces derniers que nous illustrerons dans cet article.

Les étudiants apprentis de Master 2 en banque-finance étudiés dans le cadre de notre enquête, que nous qualifierons de « petits-moyens » (Cartier et alii, 2008), sont le reflet de ces politiques de démocratisation de l'enseignement supérieur. L'analyse de leurs parcours scolaire et universitaire, de leurs situations et perspectives professionnelles montre que si l'alternance dans le supérieur permet l'ascension sociale d'étudiants issus de la classe moyenne aux parcours scolaires moyens, l'adéquation formation-emploi reste indexée sur les capitaux économique et culturel (Bourdieu 1984) des individus.

* IRG-UPEC, ** IRIS – Université Paris 13, *** CEE, **** REGARDS-URCA

Encadré

TERRAIN D'ENQUÊTE ET MÉTHODOLOGIE

L'enquête de terrain a été réalisée à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) Johannes Gutenberg. L'institut est une composante d'une université de la région parisienne. Sur plus d'une dizaine de spécialités de Master 2 en gestion proposées par cet IAE, les 3/4 sont en apprentissage.

Dans le cadre d'une convention avec l'Apec, nous y avons mené une enquête auprès des étudiants en formation par l'alternance dans les filières préparant aux métiers bancaires. Nous avons interrogé des M2 « Gestion de patrimoine » (Gpat), et « Gestion de Portefeuille » (Gport). Dans ces formations par alternance, les étudiants travaillent quatre jours par semaine en entreprise et se rendent à l'IAE le vendredi.

Recueil du matériau empirique

L'enquête combine différents types de matériaux : statistiques (à partir du fichier Apogee), 32 entretiens semi-directifs auprès des étudiants inscrits en master 2 en 2011, ainsi que 8 entretiens semi-directifs avec des anciens des Masters Gpat et Gport, diplômés depuis deux ans, observations *in situ* de différents moments de la vie collective au sein de l'IAE (remise des diplômes). Nous avons également interrogé les responsables des diplômés ainsi que leurs assistantes pédagogiques.

Après avoir caractérisé ces étudiants, « petits-moyens » de l'enseignement supérieur, nous verrons que leur parcours leur permet d'accéder à des positions sociales supérieures à celles de leurs parents (1). Nous montrerons cependant que tous n'exercent pas toujours des fonctions en adéquation avec leurs aspirations professionnelles et que leurs trajectoires différenciées sont largement indexées sur leur héritage social (2).

1. Des étudiants « petits-moyens »

Cette section vise à caractériser la population étudiante des Masters 2 en apprentissage analysés, au regard de leurs parcours académiques mais aussi de leurs origines sociales, les deux se faisant écho.

1.1. Des parcours académiques de « l'excellence moyenne »

L'analyse des parcours des 39 étudiants de l'enquête révèle des parcours scolaires « dans la moyenne » mais en marge de l'excellence académique. S'ils ont tous obtenu des baccalauréats généraux dans les sections S ou ES (à l'exception d'un étudiant issu d'un bac STG), les deux tiers sont titulaires d'un bac sans mention, onze ont décroché la mention assez bien et deux seulement une mention bien. En outre, près de la moitié de la population (17 sur 39) a connu au moins un redoublement au cours de son cursus scolaire ou universitaire, chiffre congruent avec les statistiques du ministère de l'enseignement supérieur (43.8 % des étudiants inscrits en M2 a 1 an ou plus de retard (Fouquet, 2013)). La moitié a démarré leur « carrière d'étudiant » par une filière universitaire (licence 1) ou par une école de commerce post-bac, et onze ont suivi un DUT ou un BTS.

Les classes préparatoires ont rarement été une option envisagée. Certains d'entre eux n'ont pu y accéder faute d'un niveau scolaire suffisant, comme Eduardo, reçu au bac S, mais avec une moyenne de 10,02. Pour les autres, le rejet de la classe préparatoire résulte d'une auto-sélection, où se conjuguent réalisme sur leurs qualités académiques et refus de l'ascétisme scolaire imposé par la prépa pendant deux ou trois années, comme en témoigne ici Rabah.

« J'ai trimé jusqu'au bac, et à la sortie du bac, je voulais tout faire sauf des choses scientifiques, genre biologie ou ingénieur, donc j'ai fini en école de commerce. Et en plus j'en avais bavé, donc je ne voulais pas faire une année de prépa pour en baver à nouveau, donc j'ai fait une école de commerce post bac, sans prépa ». (Rabah, GPORT)

Ceux qui sont passés par des classes préparatoires sont finalement très minoritaires (5 sur 32). Parmi eux, un a abandonné la CPGE en cours d'année pour rejoindre un BTS ; un autre a intégré la prestigieuse Toulouse School of Economics en L3 après deux années de préparation à l'ENS, mais il y sera refusé en master, et finalement contraint de se réorienter vers un M1 d'économie d'une filière universitaire classique. Le troisième, ayant suivi une CPGE ingénieur en province, ne sera reçu que dans des écoles très spécialisées, un relatif « échec » qui l'amènera à se réorienter vers la finance.

« (...) Alors j'ai pas eu les Mines ou Centrale, je les aurais eu, je ne me serais pas posé la question, je serais allé dans ces écoles. Mais je n'avais pas le niveau, je me suis dit « essayons de changer de voie, aller en finances, plutôt que de redoubler ». (Antoine, GPORT)

In fine, seuls deux des interviewés sont parvenus à intégrer une école après leur classe préparatoire (respectivement les écoles de commerce de Le Havre-Caen et de Marseille), soit des écoles occupant des positions de « milieu de tableau » dans les palmarès et classements des écoles de gestion françaises.

Nous qualifions néanmoins leurs parcours scolaires universitaires « d'excellence moyenne » pour rendre compte du fait qu'ils se situent malgré tout dans une certaine élite scolaire puisque seuls 20 % de la population entre 25 et 49 ans possèdent un diplôme supérieur au bac +2 (Insee, 2012). Ils n'accèdent cependant pas aux filières d'excellence traditionnelle de l'enseignement supérieur (classes préparatoires et grandes écoles).

A la suite de parcours divers, enchaînant les formations professionnalisantes et les réorientations, nos enquêtés accèdent à un master 2 banque-finance dans un IAE, lui-même typique de cette « excellence moyenne ». La notion de pairs-concurrents (Pavis, 2008) permet de comprendre le positionnement des IAE. Ils se comparent perpétuellement aux grandes (ou aux moyennes) écoles de commerce dont la notoriété n'est plus à démontrer. Le site internet du réseau des IAE les définit comme « une astucieuse combinaison des avantages des Ecoles de Management privées ou consulaires à ceux des valeurs de l'Université »¹. Les IAE prennent comme pairs-concurrents les écoles prestigieuses et cherchent à se distinguer de deux catégories d'intervenants dans l'enseignement supérieur : les facultés de sciences économiques et de gestion et les écoles de commerce « médiocres » (généralement avec classes préparatoire intégrées). Se positionnant donc à mi-chemin entre le groupe des grandes écoles prestigieuses et celui composé par les facultés et les petites écoles, les IAE font en sorte de développer leur attractivité, en dupliquant un certain nombre de pratiques considérées comme à même de favoriser la professionnalisation et l'insertion de leurs étudiants (stages et alternance ; bureau des élèves pour animer la vie associative et développer un esprit de corps...). Mais parce que ces instituts n'ont ni la même ancienneté ni le même recrutement social et parce qu'ils ne semblent pas (encore ?) offrir les mêmes possibilités de carrière professionnelle que les grandes écoles de commerce, ils ne sont pas du même rang que ces dernières. Les IAE constituent donc un espace d'« excellence moyenne » au sein de l'offre d'enseignement supérieur. L'expression « excellence moyenne » permet de souligner deux dynamiques observées. Tout d'abord, l'excellence est au cœur des réformes récentes concernant l'enseignement supérieur et la recherche (« initiatives d'excellence », telles que des universités « IdEx », des laboratoires « LabEx », des équipements scientifiques « EquipEx »), dispositifs censés mobiliser les chercheurs dans la grande course internationale visant à gagner des places dans classe-

¹ <http://www.reseau-iae.org/reseau/c-quoi-un-iae.html> consultée le 16/05/13.

ment de Shanghai. Toutefois, dans le domaine de l'enseignement supérieur en France, la qualité des filières de l'enseignement supérieur se mesure pour l'essentiel au taux d'insertion des étudiants, comme l'ont d'ailleurs bien compris certains opérateurs du marché des classements qui fondent leurs classements sur cet indicateur plutôt que sur les performances scientifiques des départements universitaires (Mignot-Gérard et Sarfati, à paraître). D'autre part, nous empruntons à Pierre Bourdieu le qualificatif « moyen » (1965) pour signifier que l'offre pédagogique constituée par les IAE ne s'adresse en premier lieu ni à une élite scolaire et sociale qui se dirige vers les grandes écoles, ni à une jeunesse populaire qui accède difficilement à l'enseignement supérieur et qui franchit en petit nombre les portes des filières sélectives.

Ce panorama des parcours des enquêtés montre ainsi des convergences fortes dans leurs performances scolaires, que l'on peut globalement qualifier de « moyennes » dans l'espace des études supérieures.

1.2. Entre classes moyennes et populaires

La nature « moyenne » de leurs parcours scolaires reflète la condition sociale de ces étudiants. Les étudiants de l'IAE Gutenberg se caractérisent en effet par une certaine homogénéité sociale, proche de la classe moyenne. Plus précisément, aucun n'appartient à la grande bourgeoisie. Ils sont en majorité des « petits-moyens ». Ce terme indigène a été utilisé pour qualifier des enquêtés d'une banlieue pavillonnaire. Nous le reprenons ici à notre compte pour parler des étudiants rencontrés rapportés à l'ensemble de la population estudiantine nationale² : la structure sociale des étudiants diplômés d'un 3^{ème} cycle est en effet composée à plus de 35 % d'enfants de cadres supérieurs contre 17 % d'enfants d'ouvriers ou d'employés (Ministère de l'éducation Nationale, Observatoire des inégalités, rentrée 2012-2013). Or les étudiants de notre enquête sont plus nombreux à être issus de la classe sociale moyenne/ouvrière que ne l'est la population estudiantine nationale.

Aussi parmi notre population, les plus favorisés sont d'une part peu nombreux, et, d'autre part, ils ne cumulent pas les différents types de capitaux. On rencontre ainsi quelques professions intellectuelles supérieures (maître de conférences) mais dans une famille où l'épouse ne travaille pas (au vu de la profession du père et de l'inactivité de la mère on peut en déduire qu'il ne s'agit pas d'une famille ayant un fort capital économique). Sur les étudiants rencontrés en cours de formation, seuls 9 ont un de leurs parents au moins qui est cadre, dont 6 dont un des parents est cadre et l'autre technicien³. Sur le seul couple bi-actif de deux cadres, la mère est responsable de formation dans une institution publique, alors que le père travaille dans un bureau d'étude. Une de nos enquêtées fait partie d'une classe sociale supérieure, mais du Maroc. Ayant suivi un parcours scolaire dans un lycée français, ses parents l'envoient en France réaliser une classe préparatoire et une école de commerce. Son père possède avec ses frères une entreprise. Si la position élevée de son père au Maroc permet à Houria de venir faire ses études en France, elle n'a pas dans l'hexagone la même situation enviée que dans son pays d'origine.

Aux 6 enquêtés qui ont un parent technicien (et un parent cadre), déjà cité, il faut en ajouter 14 autres dont au moins un des parents est technicien. Il s'agit souvent de professions intermédiaires du secteur médico-social (infirmier, assistant social...), de fonctionnaires ou de techniciens du privé (comptables...). Pour ceux dont les parents ne sont pas cadres (la grande majorité), l'accès au diplôme de

² La formule « petits-moyens » utilisée ici renvoie donc à une population plus aisée que ceux décrits par Cartier et alii, elle vise à souligner que ces étudiants sont globalement situés plus bas sur l'échelle sociale que la population nationale accédant à un niveau de Master 2.

³ Il nous apparaît pertinent d'aborder la question de la situation sociale de manière large, donc de prendre en compte la situation des deux conjoints notamment.

l'IAE est donc déjà la marque d'une trajectoire en ascension sociale. C'est encore plus vrai pour les 13 étudiants dont au moins un des parents est ouvrier ou employé. Dans cette catégorie, 7 étudiants issus de classe populaire ont leurs deux parents ouvriers ou employés (dans l'industrie, le BTP, le médico-social...). Certains cumulent les handicaps sociaux, puisque c'est dans cette catégorie qu'on retrouve deux familles monoparentales. Le père de Mathieu travaillait dans une banque avant de décéder, sa mère qui s'occupe de ses enfants avec sa famille est également employée bancaire. Abdel n'a pas connu son père mais sa mère, femme de ménage, l'a élevé.

Leur origine sociale explique dans une large mesure leur inscription dans des formations en apprentissage, celui-ci représentant l'opportunité d'avoir un travail rémunéré tout en progressant dans un cursus universitaire.

« Vous vouliez rester en alternance ? Oui, parce que c'est moi qui paye mes études, mes dépenses, donc voilà. Avec une bourse et un petit boulot à côté, c'était plus difficile, moins rentable, un petit boulot à côté, c'est pas forcément en adéquation avec la formation qu'on suit. (...) Qu'est-ce qui vous a fait bifurquer vers le BTS ? C'était le fait que ce soit en alternance, le fait de faire de la finance derrière, parce qu'on pensait à l'époque qu'en finance on trouvait toujours du travail, que c'était une bonne filière, qu'on gagnerait de l'argent, que si on était intelligent et malin on pouvait bien finir. » (Carole, GPORT)

Dans le cas de Carole, l'alternance est donc le critère premier dans ses options d'orientation, et la finance est un secteur prometteur en termes de perspectives salariales. Pour certains, c'est d'abord la découverte du secteur professionnel de la banque conjuguée à la possibilité de poursuivre des études en apprentissage qui structure le projet d'études, c'est le cas d'Hamid.

« J'ai fait un BTS Management des Réseaux Commerciaux, qui anciennement s'appelait force de vente. Et j'ai fait mon stage à la MAAF, en assurances, pendant les deux ans, ce qui m'a poussé à continuer sur une licence pro banque, je me suis dit « je ne vais pas sortir de l'école avec un BTS, c'est pas assez ». (...) Après ça, j'ai continué sur une licence pro banque assurance, (...) derrière, je me suis dit que j'allais continuer, parce qu'une licence c'était pas suffisant, il fallait au minimum que je sorte avec un master, donc j'ai continué sur un M1 économie monétaire et bancaire à Dijon, et derrière j'ai fait 6 mois de stage chez un conseiller en gestion de patrimoine indépendant, et derrière je me suis dit que j'allais continuer sur un M2... » (Hamid, GPAT)

Ainsi si les étudiants poursuivent leurs études en Master 2 en apprentissage, ce n'est pourtant pas faute d'avoir décroché un emploi en amont. Ils sont en effet nombreux à avoir refusé des propositions d'embauches en CDI avant d'accéder au Master 2. Bachir, par exemple, s'est vu proposer un CDI à deux reprises, une première fois à l'issue de son BTS et la seconde au terme de sa licence ; il a décliné les deux propositions pour terminer son master 2. Si Bachir n'explique pas clairement sa démarche, d'autres détaillent les motifs qui les ont conduits à renoncer au CDI. Suivre un Master 2 est le plus souvent motivé par l'addition d'une compétence supplémentaire à son « portefeuille de compétences », comme pour Kilyann qui désire ajouter une expertise en finance d'entreprise à sa formation initiale en comptabilité. L'apprentissage constitue une ressource pour mener à bien son projet : étant apprenti, il peut ajouter une corde à son arc tout en gagnant sa vie, à un niveau de rémunération quasiment équivalent à celui d'un CDI.

Et on vous a proposé un poste ? À la fin de la maîtrise on m'a proposé de suite un CDI, que j'ai refusé parce qu'en apprentissage je pouvais gagner autant de par les exonérations de charges. Donc au final tout le monde y gagnait au compte. J'y gagnais en diplôme, je gagnais sur tous les plans, donc j'ai continué et recontinué en faisant le master GPAT qui en réalité dans mon cursus c'est presque du bonus, parce que je n'ai pas vocation à travailler en banque mais avec

des spécialités gestion de patrimoine dans le milieu de l'expertise comptable, c'est un gros plus. » (Kilyann, GPAT)

L'alternance à l'université constitue ainsi un dispositif mobilisé stratégiquement par des étudiants qui ne bénéficient pas des ressources scolaires pour accéder aux filières d'élite et ou/des ressources économiques leur permettant de payer des études onéreuses. On observe ainsi que nos enquêtés notamment ceux dont les parents ne sont pas cadres (la grande majorité) sont en ascension sociale grâce à un parcours scolaire de l'excellence moyenne qui leur a donné accès à un Master 2 en apprentissage.

2. L'influence de l'origine sociale tout au long des parcours professionnels

Le mode de construction de notre enquête implique que tous les étudiants que nous avons rencontrés suivent le même parcours : les uns en gestion de patrimoine, les autres en gestion de portefeuille. S'ils sont tous destinés à obtenir le même diplôme, un clivage s'installe entre les étudiants selon leurs appartenances sociales et selon les différentes ressources qu'ils ont pu mobiliser au cours de leur trajectoire scolaire et professionnelle passée. Et qu'ils seront en capacité de mobiliser à l'issue du diplôme.

2.1. Une carrière étudiante ancrée dans l'appartenance sociale

Le parcours ne revêt pas les mêmes difficultés et les mêmes atouts pour tous, il n'offre pas non plus les mêmes opportunités à la sortie. Ainsi, les étudiants les moins favorisés socialement aspirent à une stabilisation rapide dans l'emploi, comme Joaquim dont le père ouvrier est décédé et la mère technicienne retraitée :

« Je vais déjà regarder dans les principales banques, parce que ce sont elles qui sont le plus susceptibles de nous recruter, je vais aussi regarder dans des cabinets privés, je sais qu'ils embauchent peu de jeunes au départ, mais en tout cas prendre quelques repères, ça peut être intéressant. On a quelques personnes qui sont en cabinet privé dans notre classe, et ils font des choses intéressantes. [...] Globalement, à partir de septembre prochain... Non, avant, puisque la banque dans laquelle je travaille va me proposer un contrat pour la fin de mon apprentissage, en théorie, donc aux alentours du mois de mai. Donc il faut que je regarde ça assez rapidement. » (Joaquim, Gpat)

Cette volonté d'insertion rapide est d'autant plus forte que le parcours scolaire a pu être vécu comme coûteux, tant que point de vue pécuniaire, que de la parfois violente expérience du fossé qui se creuse avec son milieu d'origine pour les étudiants en ascension sociale. Le choix de l'insertion rapide limite alors la possibilité de compléter sa formation par une autre ou de multiplier différentes expériences pour affirmer son expertise.

A l'inverse, les étudiants issus de milieux sociaux plus favorisés sont pour leur part tentés par l'idée de reporter leur insertion dans l'emploi. Ils nourrissent des aspirations à partir à l'étranger ; c'est le cas d'Antoine, dont le père est enseignant-chercheur en mathématiques et la mère au foyer. Quand ils n'envisagent pas l'étranger, ils projettent de poursuivre leurs études en réalisant un autre Master ou un MBA ou se disent prêts à attendre le poste qui correspond véritablement à leurs aspirations :

« Non. C'est pas méchant, ce que je dis, hein ! Le métier en soi est très bien, mais c'est juste que je me vois faire autre chose que vendre de l'assurance vie. C'est pas avoir une prétention ou quoi que ce soit, c'est que je suis jeune, j'ai envie de travailler, j'ai envie de passer 42 ans dans un métier qui me plaît. Après c'est sûr que je ne ferai pas tout de suite ce que je veux faire. Mais je veux

me laisser le choix. S'il faut patienter trois mois, six mois, pour avoir un poste vraiment bien, je suis prêt à patienter. Sans aucun souci. » (Franck, Gpat)

S'installe alors une hiérarchie qui peut s'exprimer de la manière suivante. Les étudiants de la bourgeoisie envisagent clairement des carrières d'élite à l'international, comme le *trading* sur les marchés émergents (Singapour est citée) ou dans les places financières dynamiques (New York ou Londres) dans la filière gestion de portefeuille. En gestion de patrimoine, les étudiants au même profil aspirent aller en Suisse et au Luxembourg faire fructifier le patrimoine de clients très fortunés.

Pour celles et ceux qui n'ont pas les mêmes ressources sociales, l'emploi dans un délai court est plébiscité. Et on prend conscience, en analysant les *verbatim*, que s'ils aspirent également à un job qui les intéresse, ils ne pourront que difficilement refuser des postes de conseillers « bonne gamme »⁴ pour les gestionnaires de patrimoine ou de travailler dans les *back* et *middle offices* des salles de marchés françaises⁵. Dans les deux cas, ils occuperont des postes moins valorisés, comprenant moins d'autonomie et dont la réalité consiste parfois en un travail d'exécution. Nombreux sont les enquêtés à dire que le travail de *back office* ou de *middle office* dans une salle de marché consiste à s'assurer que les ordres de bourse sont bien passés. Il s'agit d'un travail méticuleux, mais dans lequel le niveau de réflexion est considéré comme relativement faible.

Que ce soit en gestion de patrimoine ou en gestion de portefeuille, le clivage qui s'observe selon l'origine sociale s'ancre dans un rapport différencié au temps. Les plus favorisés peuvent clairement reporter le moment de l'insertion professionnelle définitive tandis les autres ressentent la nécessité d'entrer « pour de bon » dans l'emploi. Ce rapport au temps incarne à la fois la contrainte économique et une forme de contrainte sociale. Pour ces jeunes diplômés de la finance, mettre un terme à ses études est synonyme d'obtention d'une augmentation de rémunération, dont le montant excède de très loin les montants perçus par leurs parents, d'une part. Mais c'est d'autre part mettre un terme à une certaine anomalie de position. En effet, celles et ceux qui ont pu réaliser une scolarité qui les mène jusqu'au bac+5 alors qu'ils sont parfois les premiers de leur famille à avoir obtenu le bac rompent avec une position d'étudiant parfois pensée comme en suspens. Bien que diplômés et accédant à des emplois de cadre en rupture avec les normes familiales, ces jeunes mettent un terme à une situation anormale.

Du côté des plus dotés, la contrainte financière est non seulement moins forte, mais elle s'articule avec des normes familiales de réalisation de cursus longs qui permettent et valorisent le cumul de titres académiques. Cette différenciation ne joue cependant pas que lors de l'insertion, puisque tout au long du parcours, certaines étapes ne seront pas valorisées de la même manière selon les ressources sociales des étudiants. Il en va ainsi de la mobilité internationale. Plus de la moitié des étudiants interrogés connaissent une étape à l'étranger durant leur parcours de formation, mais selon des modalités variées. Il convient ici de distinguer ces expériences selon deux critères : leur niveau d'encadrement et la part laissée au choix de l'étudiant d'une part (si l'expérience est incluse ou non dans son diplôme) ; et leur caractère professionnalisant ou non d'autre part. Le cas de figure extrême est celui des étudiants pour

⁴ Postes évidemment moins valorisé que celui de conseiller en patrimoine. Plus exactement, un conseiller « bonne gamme » a des clients aisés dans son portefeuille. Ce qui le distingue du conseiller en patrimoine est le fait qu'il conserve des tâches de commercial peu valorisées (vendre des cartes bancaires, des assurances etc.) tandis qu'un conseiller en patrimoine se concentre sur ce qui est considéré comme le cœur de métier : placement, optimisation fiscal, conseil etc.

⁵ Les salariés des *back* et *middle office* des salles de marché exécutent des ordres, font le travail administratif relatif à l'activité des traders. Ils ne sont pas en première ligne dans les décisions financières. Ils sont bien souvent cantonnés à des rôles d'assistants.

lesquels cette expérience ne s'inscrit dans aucun programme balisé (qui exclue l'expérience d'un échange européen ou international comme Erasmus), sans lien direct avec la carrière bancaire.

L'expérience dans sa version extrême consiste en un départ à l'aventure lorsque l'on pense les études terminées. Cette aventure est faite de petits boulots dans une vie entre-deux qui s'éternise, comme Jérémie en Irlande ou Marion en Equateur. Dans une version plus mesurée, certains étudiants font une année de césure à l'étranger que ce soit un projet de longue date ou pour combler une année blanche à la suite d'une réorientation tardive (Thibault part ainsi une année aux USA dans une école de langue, Félicien finance une année de pérégrination dans des pays anglophones après son DUT et avant de s'inscrire en L3). La configuration est toutefois différente entre celui qui va quitter son emploi étudiant pour s'offrir une année sabbatique à enchaîner voyages dans différents pays, et celui qui cible d'emblée un stage en rapport avec ses aspirations professionnelles. Franck part ainsi en L2 en stage dans la finance à Singapour et Cédric fait un stage à Londres dans une compagnie de vente d'œuvre d'art renommée. Le format de l'expérience internationale ne donne pas les mêmes fruits en matière de parcours professionnel. Si des études dans le cadre du programme Erasmus en Allemagne ou en Suède constitueront un signal positif dans un éventuel recrutement, elles n'auront pas le même poids qu'un stage dans une place financière internationale.

Or ces opportunités sont pour partie liées aux ressources sociales des étudiants comme les réseaux offerts par leurs parents (Franck est fils de banquier) ou par la participation à des activités sociales ouvrant également des réseaux dans des milieux professionnels (golf, art...etc.). Ces expériences de mobilités s'accompagnent bien souvent d'activités extra-professionnelles ancrées dans la position sociale des enquêtés.

2.2. Des activités extra-professionnelles comme lieu de socialisation secondaire

Certains atouts dans le parcours vont accélérer la réussite (on l'a vu pour Franck (le golf)) ou permettre d'échapper aux facteurs de la reproduction sociale. Pourtant considérées comme secondaires dans le parcours scolaire puis professionnel, les activités peuvent par exemple jouer directement sur les opportunités de carrière. Elles jouent tant sur la construction de liens faibles utiles pour la promotion professionnelle (Granovetter, 1973), que sur la socialisation anticipatrice au milieu d'arrivée. Hasna a fait un cursus en sport-études danse qui va l'amener à sortir de son quartier et de son collège en ZEP :

« Vous savez, j'ai eu un peu un parcours... comment dire, j'ai vu passer toutes les catégories de personnes. Je viens d'un quartier assez difficile, même très difficile, j'ai fait mon collège dans le quartier, je m'entendais avec tout le monde, je parlais avec des gens qui étaient dans un mode « yo ! » toute la journée, après, j'étais au lycée en sport études, et là j'étais dans un lycée normal... parce que franchement, le collège, c'était pas normal ! (Rires). Pas du tout. D'ailleurs, ma moyenne, j'avais 11 de moyenne à peu près. Et quand tu es dans un environnement où personne ne travaille et où même les profs s'en foutent, et en plus, moi j'aime bien rigoler quand même, et donc du coup j'avais 11 et je me souviens que ma prof de français savait que j'allais changer de lycée, elle m'a dit « ça ne va pas être la même chose là-bas, tu vas couler ». C'est horrible de dire ça à quelqu'un. Et bien j'ai eu 18, j'étais la meilleure de la classe. L'année d'après.

_ Mais tu t'es mise à travailler vachement plus ?

(...) La norme ça avait changé, la norme, c'était des gens qui bossaient. Avant, il n'y avait personne qui bossait, et c'est dur d'être sérieux à cet âge-là, on a envie de rigoler. Et moi j'étais comme ça. Enfin, je le suis toujours. Et ensuite, j'ai atterri dans un lycée huppé de chez huppé, parce que j'avais des amis qui allaient là-bas... je suis allée en lycée privé, semi privé. Avec un entretien pour rentrer dans le lycée. Avec la directrice de l'école. (...) C'est un milieu à part, ils faisaient beaucoup de rallyes entre eux. Je

suis passée du coq à l'âne ! J'ai découvert un autre monde où la maman te ramène au goûter du caviar et du champagne pour les enfants, donc voilà, c'est un peu spécial (rires). » Hasna, Gport

Cette expérience joue à plusieurs niveaux, d'une part en la sortant de son collège où elle menait une existence scolaire plutôt dilettante, elle la socialise à la norme d'ascétisme scolaire propre au lycée et censée préparer la poursuite vers les études supérieures. Mais par ailleurs, elle la met en relation avec des milieux sociaux différents du sien, lui permettant de développer une façon d'être et de se présenter, une capacité d'adaptation à une diversité d'interlocuteurs. Cette expérience la prépare à adopter l'habitus professionnel et l'hexis corporel attendu pour travailler dans une banque.

Si les activités extra-professionnelles, comme la situation familiale au-delà de la seule appartenance sociale des parents peuvent jouer pour expliquer des destins différents, notamment d'étudiants *a priori* d'origine proche, elles ne gommant pas le poids de l'appartenance sociale. La référence à la chance, courante dans le discours des étudiants les plus favorisés socialement, est ainsi rarement présente dans le discours des étudiants issus de classes populaires. Notamment parce que si les parcours se scellent pour une grande part tôt dans la carrière scolaire, l'endurance que nécessite la poursuite d'une trajectoire de professionnalisation plus ardue pour les étudiants issus de classe populaire leur laisse moins d'opportunité dans le renforcement des stratégies compétences ou de mise en scène de leur CV, notamment parce qu'ils privilégient une insertion professionnelle rapide.

Conclusion

A l'issue de cette enquête, on peut affirmer deux choses. On peut d'abord dire que les étudiants en apprentissage sont « sélectionnés » socialement. Au sein des filières « banque finance » de l'IAE Johannes Gutenberg, 90,8 % des alternants sont nés en France (contre 60 % parmi les inscrits en formation initiale) et 77,3 % des alternants ont obtenu leur bac « à l'heure » contre 58,5 % des étudiants en FI⁶. L'accès à l'apprentissage au niveau Master 2 est donc très sélectif dans les filières considérées comme porteuses en termes de débouchés par les étudiants (pour une analyse des mécanismes de cette sélection, voir Sarfati 2014). Dans d'autres segments de l'apprentissage, Prisca Kergoat (2010) montre que les formations établissent des barrières à l'entrée qui non seulement ne réduisent pas les inégalités sociales (géographiques, sexuelles ou ethniques), mais contribuent même à les renforcer.

Néanmoins, arrivés au Master 2 en Banque, la plupart des étudiants rencontrés sont en ascension sociale. Leur réussite doit notamment à l'importante professionnalisation de leur parcours et à la façon de compenser une excellence scolaire moyenne par un « beau CV », composé d'expériences professionnelles variées, recherchées par les entreprises du secteur. Reste toutefois qu'observer les sortants d'un même diplôme permet de mesurer finement des déplacements sociaux. L'ascension des uns ne permet pas de rattraper la position des autres.

Que ce soit au cours du parcours et à la fin du diplôme, les étudiants ne disposent pas des mêmes ressources pour construire un profil (CV et compétences). C'est tout au long du parcours de formation que les handicaps se cristallisent, notamment les handicaps liés à l'origine sociale. Ces derniers vont restreindre les ressources mobilisables dans les stratégies de construction du CV et des compétences. La démocratisation scolaire a sans doute permis à toute une génération d'avoir accès à cette période d'expérimentation que constitue la jeunesse, autrefois réservée à la bourgeoisie (Beaud, 2003). Mais

⁶ Analyse portant sur les promotions de 2008 à 2011.

force est de constater que la durée de celle-ci, et l'étendue des possibilités d'expérimentation restent corrélées à l'appartenance sociale.

Au-delà de l'origine sociale classiquement appréhendée par la catégorie socioprofessionnelle des parents, de nombreux entretiens nous ont convaincu de la nécessité d'appréhender l'appartenance sociale plus largement. Pour rendre compte plus finement des différences intra-classes voire des « miraculés scolaires », il apparaît utile d'observer les relations amicales et amoureuses nouées au cours de la période étudiante. Sans nier les effets de la stratification sociale et de la reproduction, il s'agit aussi de mieux appréhender l'ensemble de ressources et des handicaps qui peuvent expliquer de « petits déplacements sociaux » de « petits-moyens » (Cartier, Coutant, Masclet, Siblot, 2008) ou des mobilités plus importantes.

Bibliographie

Beaud S. (2003), *80 % au bac... et après ? - Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y (2008), *La France des "petits-moyens". Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte.

Castel R. (2003), *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Le seuil.

Castel R. (2009), *La montée des incertitudes*, Paris, Le seuil.

Erlich V. et Verley E. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et Sociétés*, n° 26, Vol.2, p.71-88.

Fondeur Y et Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Economie et Statistique*, n° 378-379, p. 85-104.

Fouquet S. (2013), « Les parcours et la réussite en Licence, Licence professionnelle et Master à l'université », *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, MESR.

Granovetter S. M. (1973), « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, Vol. 78/6

Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population-1*, p.15-50.

Mignot-Gérard S, Sarfati F (à paraître), « Dispositif de jugement sur la qualité ou instrument de construction de la réputation ? Le cas d'un classement universitaire », *Terrains & Travaux*

Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue Française de Socio-Economie*, 2014/2, pp.71-92.