

Valeurs, stratégies professionnelles et trajectoires biographiques dans le choix de formation en sciences humaines et sociales en Bulgarie post-communiste

Niya Neykova¹

Les vertus les plus hautes ne consistent pas dans l'accomplissement régulier et strict des actes les plus immédiatement nécessaires au bon ordre social; mais elles sont faites de mouvements libres et spontanés, de sacrifices que rien ne nécessite et qui même sont parfois contraires aux préceptes d'une sage économie.

Emile Durkheim, 1913²

Résumé: Ce texte vise à discuter de la formation en sciences humaines et sociales à travers le prisme des transformations des valeurs. La situation en Bulgarie au cours des trente dernières années constitue le terrain de réflexion privilégié quoique les processus observés dans le contexte post-communiste se recoupent avec les tendances mondiales à la réorientation pragmatique et à la rentabilité économique de l'enseignement universitaire et de la recherche. L'analyse se concentre sur les motivations des étudiants dans les programmes universitaires en sciences humaines et sociales et vise à montrer leur développement post-1989 à travers des valeurs, des trajectoires de vie et des stratégies spécifiques.

Mots-clés: formation en sciences humaines et sociales, Bulgarie, postcommunisme, valeurs, trajectoires biographiques, stratégies professionnelles

1. Institut de Philosophie et Sociologie de l'Académie bulgare des sciences. E-mail: nia.neykova@abv.bg
2. Archives, Bibliothèque nationale de France.

Introduction

La question de l'enseignement supérieur et plus précisément celui en sciences humaines et sociales devient particulièrement sensible dans le contexte mondial et local d'aujourd'hui où tout nécessite d'être légitimé, y compris le fondement axiologique des pratiques et comportements. Ce texte vise à discuter de la formation en sciences humaines et sociales à travers le prisme des transformations de valeurs. La situation en Bulgarie au cours des trente dernières années constitue le terrain de réflexion privilégié quoique les processus observés dans le contexte post-communiste se recoupent avec les tendances mondiales à la réorientation pragmatique et à la rentabilité économique de l'enseignement universitaire et de la recherche.

L'enseignement supérieur est fortement sollicité en Bulgarie durant toute l'époque du communisme, le désir d'un diplôme universitaire est dominant dans toutes les grandes catégories de jeunes (par sexe, lieu d'habitation, revenu et statut professionnel des parents). La volonté d'augmenter les effectifs d'étudiants est constante dans les politiques éducatives du pays qui jusqu'au début des années '70 du 20^e siècle visent avant tout les jeunes issus de familles ouvrières et rurales (Boyadjieva, 2010). En fait, l'objectif idéologique du régime communiste de faire correspondre la composition sociale des étudiants à la structure sociale de la société, bien qu'il ne soit pas réellement réalisé (*ibidem*, p. 247), explique les politiques tant de privilèges d'accès et de quotas d'admission à l'enseignement supérieur et aux lycées de langues étrangères¹ selon l'origine sociale des jeunes et l'appartenance politique de leurs parents que de restrictions à l'égard des personnes issues de familles appartenant aux anciennes classes sociales (*ibidem*, p. 248). Une sorte de garantie de la qualité de l'enseignement supérieur était le nombre très limité de places dans les universités, avec seulement 6,5% de diplômés d'enseignement supérieur en 1985 par rapport aux autres niveaux d'éducation selon les données de l'Institut national de statistique (*ibidem*, p. 228), ce qui conférait un caractère élitiste à l'enseignement supérieur. A titre de comparaison, le pourcentage des diplômés d'université de la population en Bulgarie en 2012 est de 26,9% de la population à l'âge de 25 à 64 ans, ce qui place le pays au niveau qui marque la massification de l'enseignement supérieur (Stoilova, 2015). Avec l'adhésion de la Bulgarie à l'Union européenne en 2007, une telle volonté de massification de l'enseignement supérieur s'inscrit dans la politique européenne plus large. Réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur est un objectif clé de l'Union européenne. Par exemple, selon la stratégie Europe 2020 jusqu'en 2020, 40% des personnes âgées de 30 à 34 ans dans les États membres doivent avoir fait des études supérieures.

Comme le note Ilieva-Trichkova (2015), si nous tenons compte du fait que le nombre des bourses d'Etat pour l'admission des étudiants à l'enseignement supérieur en Bulgarie est d'environ 90% des diplômés du secondaire, et en plus environ 15% de ces diplômés s'adressent directement aux universités étrangères, le but de la démocratisation de l'accès à l'enseignement semble déjà réalisé. En outre, selon les données de l'Institut national de la statistique, seulement 10 à 12% des étudiants du pays abandonnent leurs études universitaires (*ibidem*).

1. Les lycées de langues étrangères étaient mis en place en Bulgarie dans les années 1950-1960. Il y avait des examens d'entrée après l'âge de 14 ans (de langue bulgare et de mathématiques), l'enseignement secondaire se passait généralement dans la langue dont le lycée était spécialisé (l'anglais, le français, l'allemand, plus tard l'espagnol). Tant avant 1989 qu'après les changements démocratiques, ces établissements d'enseignement secondaire ont l'image d'écoles d'élite et d'être des plus prestigieuses au regard de carrières futures.

Ce n'est qu'au cours des quatre ou cinq dernières années que l'on observe une faible tendance à la baisse des aspirations à l'enseignement supérieur (Mitev *et al.*, 2019), mais il est toujours considéré comme une ressource très importante. La recherche d'un diplôme universitaire est également liée à des facteurs de différenciation tels que la stratification sociale, la répartition régionale et le lieu d'habitation. A titre d'exemple, selon les résultats de l'enquête comparative sur la jeunesse en Europe du Sud-Est, représentative pour les jeunes âgés de 14 à 29 ans (2018), en Bulgarie l'aspiration à un diplôme universitaire est faible chez les jeunes Roms (seulement 14% de tous les Roms interrogés), beaucoup plus forte chez les riches (77%) que chez les jeunes pauvres (33%), plus élevée parmi ceux vivant dans la capitale (63%) par rapport à ceux qui habitent des villages et des zones rurales (32%) (*ibidem*).

Le changement des politiques éducatives

Depuis les années 1990, des études des changements dans les universités publiques en Bulgarie ont été consacrés à la réforme institutionnelle, aux modifications législatives et aux nouvelles politiques éducatives (Kabakchieva, 2005; Danchev, 2005), à l'histoire de l'institution universitaire (Boyadjieva, 2003), ou aux problèmes des étudiants étrangers (Koleva, 2020). Les politiques de décision et les stratégies des établissements universitaires, la mobilité des enseignants, la structure et le contenu des programmes universitaires (Slavova, 2010; 2012) ont été également étudiés.

Ces dernières années, il y a un vif débat sur l'importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales axé en particulier sur la légitimité de la formation en sciences humaines et sociales, sur son positionnement par rapport à l'éducation dans les sciences exactes et sur le «caractère pratique» des études universitaires. Deux grandes perspectives de problématisation opposées s'en dégagent – celle de la praticité et de l'adaptation de l'éducation en sciences humaines et sociales aux nouvelles exigences de rentabilité et de performance économique et, à l'inverse, celle de la considération de l'enseignement des sciences sociales et humaines par opposition aux principes de marché. En Bulgarie, les experts proposent soit une nouvelle centralisation étatique, une politique éducative restrictive et un contrôle administratif, soit des modèles flexibles conduisant à la société civile, à la diversification, à la concurrence et au marché (Kiossev, 2000). Ici, je présenterai brièvement quelques positions d'intellectuels bulgares qui semblent esquisser les principales problématiques de ce débat.

Etant donné la tendance globale à une formation «orientée vers la pratique», c'est-à-dire vers des connaissances immédiatement capitalisables sur le marché (Todorov, 2020), la question du sens de l'éducation en sciences humaines et sociales se pose de façon aigüe. Bien que, selon les reproches qui prévalent, les spécialités en sciences humaines et sociales soient surreprésentées dans les universités bulgares et doivent être réduites en nombre de disciplines, d'enseignants et d'étudiants, précisément en raison de sa valeur pratique problématique, Antony Todorov (2020) montre qu'en fait le contraire est vrai – l'enseignement des sciences humaines et sociales est profondément sous-estimé et la remise en cause de sa légitimité est révélatrice de notre renoncement à la pensée critique: l'abandon de la dimension critique dans l'enseignement des sciences sociales est significatif de la transformation de cet enseignement, lequel risque de se détourner de son objet, en particulier la complexité du social.

Dans la même veine, Ivaylo Ditchev (2020) présente la dévalorisation du savoir humain et social comme l'un des changements les plus dramatiques du monde moderne, comparable au retrait de la religion de la vie publique lors de la première modernité. Du point de vue de l'histoire globale, il relie ces changements au «tournant culturel» et à l'émergence d'interprétations plus fluides et subjectives de la science en tant que telle, comme ceux du champ interdisciplinaire des études culturelles à Birmingham dans les années 1950, qui cherchent à adapter les sciences humaines à la culture en mutation rapide après les guerres mondiales. D'après lui, plusieurs tendances préparent imperceptiblement ces changements: le rejet des explications rigides et sans ambiguïté du marxisme, du freudisme et du structuralisme qui semblent imiter le caractère irréfutable des sciences exactes qu'on observe dans les années 1970; les innovations techniques et la révolution numérique qui font de la participation au débat public un événement de masse et remettent en cause la figure classique de l'intellectuel et sa responsabilité sociale; enfin le déploiement du capitalisme néolibéral dont la logique dès les années 1980 impose l'idée selon laquelle les opérateurs privés trouvent les meilleures solutions et semblent «soulager» l'État de ses responsabilités. En un mot, la science postmoderne ne cherche plus de légitimité dans les grands systèmes idéologiques (comme le mythe moderne de l'université comme lieu institutionnel de l'Esprit universalisant qui a perdu sa crédibilité selon Lyotard). En général, de nouvelles valeurs telles que la «flexibilité» et l'«efficacité» remplacent le critère de «vérité» et modifient inévitablement la pyramide hiérarchique des sciences.

Selon Alexandre Kiossev (2000), après 1989 les discussions portant sur le sort et la place de l'université en Europe de l'Est diffèrent fortement des celles en Europe de l'Ouest. Les débats à l'Est ne soulèvent pas des questions relatives aux valeurs et aux idées sur lesquelles l'université repose, mais ils se réduisent aux dimensions pratiques de la crise comme ce qui concerne la base légale, la massification, la baisse de la qualité, le sous-financement étatique de l'éducation et de la recherche scientifique, la commercialisation et l'orientation appliquée, etc. Cette situation contraste fortement avec l'idée du fondateur de la première université moderne à Berlin et l'inspirateur des systèmes d'enseignement supérieur modernes Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Selon lui les universités devraient rester autonomes en raison de la liberté pour la vérité, l'unité des sciences, le lien de la recherche avec l'enseignement et l'éducation (Kiossev, 2000). Bref, en Europe de l'Est, le débat philosophique sur la légitimité de l'institution universitaire ne semble pas pertinent. Bien que le modèle de l'université allemande ait été transférée à l'Université de Sofia, qui à son tour est devenu modèle pour tous les autres établissements d'enseignement supérieur du pays, de telles discussions n'ont pas eu lieu. Tout cela semble s'inscrire dans une vision provinciale de soi-même qui se développe en Bulgarie: «Dans les pays postcommunistes, la science n'a pas acquis des fonctions appliquées, elle est restée sans aucune fonction, ce qui a condamné encore plus les universités aujourd'hui à avoir des tâches purement pédagogiques et à ne servir qu'à transmettre la «vraie connaissance», produite ailleurs, dans d'autres universités, instituts et laboratoires non-bulgares» (*ibidem*, p. 27).

Il est à noter un autre changement qui défavorise les sciences humaines et sociales durant la transition démocratique en Bulgarie. L'ancien récit national-patriotique d'avant 1989 a été rejeté sans qu'un nouveau ne soit créé. Tenant compte que le récit national fait partie du processus de légitimation des sciences humaines et sociales partout, y compris en Bulgarie, sa discréditation s'avère cruciale pour la crise dans ce domaine. D'autant plus que l'enseignement en sciences humaines et sociales avait d'importantes fonctions idéologiques à l'époque communiste. Bogdanov (2006) évoque trois valeurs qui

sous-tendent la vision communiste du monde et qui sont strictement protégées également par l'enseignement supérieur à cette époque – l'uniformité, l'ordre hiérarchique et la passivité. En ce sens, l'enseignement contemporain des sciences humaines et sociales est confronté non seulement à la question de son importance pour la conscience nationale, mais aussi à la remise en cause de ces valeurs héritées.

La motivation pour les études

Se situant dans le cadre de ces débats sur les sciences humaines et sociales en Bulgarie au cours des trente dernières années, notre recherche s'est concentrée sur les motivations des étudiants inscrits dans ces disciplines, prenant en compte leurs valeurs, leurs trajectoires de vie et leurs stratégies professionnelles. Les interviewés appartiennent à deux groupes principaux: ceux qui, après la fin de leurs études, travaillent dans des domaines liés à leur formation universitaire et ceux qui ont choisi ou ont été obligés de travailler dans autres domaines. Moyennant les méthodes qualitatives (entretiens approfondis) sont montrés les aspects axiologiques d'un tel choix ainsi que des tendances plus larges dans les changements d'attitudes publiques. Sans prétendre à l'exhaustivité ni à la représentativité, les 20 entretiens semi-structurés réalisés avec des hommes et des femmes diplômés en sciences humaines et sociales en Bulgarie après les changements démocratiques (plus précisément en sciences de l'éducation, sciences de la culture, psychologie, journalisme, administration publique, théologie, philologie anglaise, philologie slave, sociologie)¹ servent à dresser de futures pistes de recherche. L'accent mis sur des trajectoires de vie et leur interprétation par les interviewés à travers les valeurs est inspiré par l'idée que Slavova (2010) défend dans son analyse des changements post-1989 dans l'enseignement en sociologie. Selon elle, dans les changements au sein de l'université les facteurs d'ordre local et biographique sont plus significatifs que ceux d'ordre institutionnel et juridique.

Autrement dit, notre étude repose sur la supposition que le problème de l'évolution des sciences humaines et sociales durant la transition doit être vu comme un entrecroisement de motivations individuelles et d'opportunités sociales, toutes les deux encadrées par des valeurs qui structurent la société contemporaine et les notions de prospérité et de développement qui lui sont propres. A la différence des débats dans l'espace public décrits ci-dessus, qui couvrent une variété de questions politiques, économiques et sociales, notre étude se focalise sur la façon dont les répondants interprètent et justifient leurs propres

1. Il s'agit d'un terrain de recherche réalisé à Sofia en juillet-septembre 2020 avec 9 hommes et 11 femmes à l'âge de 24 à 45 ans, ayant reçu un diplôme universitaire en sciences humaines et sociales après les changements démocratiques en Bulgarie. Ils ont tous étudié à l'Université de Sofia, qui occupe la première place dans le classement des domaines professionnels en sciences sociales et humaines selon le Système national de classement des établissements d'enseignement supérieur en Bulgarie (les données comparatives publiées concernant la période 2012-2020, <https://rsvu.mon.bg/rsvu4/#/predefined-rankings>). Les entretiens semi-directifs sont d'une durée moyenne d'une heure et demie et portent sur des questions liées à l'expérience biographique de chaque répondant, à ses valeurs et aux stratégies de vie qui en dérivent. La sélection des interviewés (diplômés de spécialités différentes) avait pour but de capter des tendances générales dans les expériences individuelles pouvant aller au-delà des particularités d'un département universitaire afin d'identifier les défis devant les sciences humaines et sociales dans le pays. Le nombre limité d'entretiens ne permet pas une généralisation des résultats mais cherche à aller en profondeur et à faire ressortir les interprétations, motivations et valeurs individuelles.

stratégies, motivations et valeurs éducatives et professionnelles. Ce sont les problèmes et les enjeux priorités par les interviewés eux-mêmes qui servent de point de départ de l'analyse. Une telle stratégie de recherche, nous semble-t-il, contribuerait à rationaliser les questions importantes pour l'avenir de l'éducation, issues de l'expérience biographique des gens comme une quête de solutions à travers les confrontations pratiques et les prises de décisions dans des situations concrètes.

Nous avons plein de diplômés d'université

Tous les répondants parlent de la dévaluation de l'enseignement supérieur en Bulgarie dont la raison principale selon eux est la massification des études universitaires («nous avons plein de diplômés d'université», A., femme, administration publique). Les arguments à l'appui de cet avis sont l'admission beaucoup plus facile aux établissements d'enseignement supérieur qu'avant 1989, l'obtention relativement facile et majoritairement massive d'un diplôme d'enseignement supérieur, le manque d'établissements d'enseignement supérieur élitistes garantissant une future insertion professionnelle. Ces caractéristiques de l'enseignement supérieur mises en avant par les répondants décrivent un état des lieux de l'éducation universitaire en contraste avec la situation d'avant la transition démocratique quand «peu de gens étaient admis à l'université», «c'était difficile d'obtenir un diplôme», «l'enseignement universitaire et le prestige de l'université en particulier comptaient beaucoup pour le succès professionnel ultérieur». Cependant, ces changements dans l'enseignement supérieur ne sont pas interprétés à travers l'opposition communisme – démocratie comme une différence de qualité de l'une des périodes par rapport à l'autre, mais plutôt comme des défis liés aux conséquences historiques de la massification de l'enseignement universitaire. Etant contre la massification, les répondants ne s'opposent pas à l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour tous, elle-même considérée comme une valeur démocratique, mais aux critères de qualité auxquels toute personne souhaitant étudier et terminer des études supérieures devrait répondre. C'est ce que montre également Boyadjieva (2010) dans son analyse des politiques d'admission à l'enseignement supérieur sous le régime communiste en Bulgarie: la demande d'augmenter le nombre d'étudiants, sans tenir compte des besoins réels du pays et des conditions de possibilité, conduit à une baisse de qualité de la formation pendant certaines périodes. Les conséquences négatives de la réduction des critères d'admission des étudiants et de la détérioration des conditions du processus éducatif sont discutées avec acuité dans les premières années de mise en place du gouvernement communiste et dans les années 1960 jusqu'au milieu des années 1970. Mais tandis que durant le régime communiste la question de la qualité «devient plus aiguë à cause de la pratique dominante qui consiste à augmenter le nombre d'étudiants avant tout par un assouplissement ciblé des exigences académiques pour certains groupes sociaux» (*ibidem*, p. 254), ou par les soi-disant «privileges», aujourd'hui le problème, selon la plupart des répondants, réside dans la dévalorisation de l'enseignement supérieur à cause de la baisse des critères de qualité pour tous.

Au cours des trente dernières années, les réformes éducatives en Bulgarie sont effectuées en conformité avec les principes du marché selon lesquels le financement de l'enseignement supérieur doit être directement lié aux effectifs d'étudiants, ce qui transforme les efforts d'attirer et de retenir des étudiants «à tout prix» en priorité de la politique de chaque université. Cela a des répercussions non seulement sur la qualité de l'enseignement et de l'environnement de travail, mais, à long terme, sur les opportunités d'une réalisation

professionnelle distincte pour ceux qui perçoivent leur formation universitaire comme un véritable investissement. Cependant, un changement culturel s'est opéré. Durant le communisme, la perception d'une bonne formation, tout particulièrement celle de nos propres enfants, était liée à la perspective d'un «travail calme et facile». Le conseil des parents devenu proverbial – «il faut étudier, mon enfant, pour ne pas travailler» – exprime de manière anecdotique la valeur de l'éducation universitaire. Lors de la transition démocratique ce dicton perd sa force, l'argent et le travail léger et sans peine sont associés, dans la conscience publique, aux héros des temps modernes, les soi-disant *mutri* – faisant partie de la mafia bulgare, ce groupe est composé d'ex-sportifs, surtout de boxeurs, haltérophiles et lutteurs qui, retirés du monde sportif, deviennent des gardes du corps dans des banques, des compagnies privées, des compagnies d'assurance et de sécurité, des bureaux d'échange. Formant la classe des nouveaux riches avec des avoirs illégaux, leur image publique est très négative. Vus comme analphabètes et stupides, ils semblent témoigner de la futilité de l'enseignement supérieur comme voie de réussite. En même temps, la formation universitaire dans la société bulgare post-communiste demeure précieuse car elle constitue une ressource majeure pour partir à l'étranger.

Outre l'admission à l'université devenue de plus en plus facile (à la différence des examens d'entrée très difficiles pendant le régime communiste et les premières années après sa chute), le problème de la massification de la formation universitaire est associé par les répondants à l'obtention des diplômes sans efforts¹. Les données d'Eurostat montrent qu'en Bulgarie le nombre des diplômés d'enseignement supérieur âgés de 20 à 29 ans a augmenté considérablement après 2008 pour atteindre un niveau supérieur à la moyenne de l'Union européenne. Par contre, le nombre des doctorats soutenus dans la tranche d'âge de 25 à 34 ans est nettement inférieur à la moyenne de l'Union européenne (Zareva *et al.*, 2014). Selon l'étude citée, un tiers des enseignants universitaires estiment que le nombre d'étudiants en Bulgarie devrait être réduit. Il n'y a que 22% qui voient la nécessité d'augmenter les effectifs étudiants (*ibidem*). La faible différenciation (financière ou autre) entre diplômés d'enseignement supérieur et diplômés du secondaire et la fausse concurrence, l'augmentation du nombre de spécialistes insuffisamment formés, la nécessité de fournir un meilleur environnement de formation, la dévalorisation du diplôme de l'enseignement supérieur, la nécessité de contrôle strict et de sanctions conduisant à l'abandon des études si les exigences pédagogiques ne sont pas accomplies, la forte dévalorisation du processus éducatif dans les programmes de master – nombreux sont les arguments des enseignants pour une baisse des effectifs étudiants. Il y a également des étudiants qui sont pour la diminution du nombre des diplômés d'enseignement supérieur et leur pourcentage atteint plus de 45%. Leur principal argument est lié à la dévalorisation de l'enseignement supérieur en Bulgarie et à l'absence de critères de sélection et d'évaluation stricts.

Mais si on remonte la pente, on retrouve la philosophie du marché à l'égard des élèves dès l'enseignement secondaire et là on peut chercher les raisons non seulement pour la baisse de la qualité de l'éducation mais aussi pour la démotivation des enseignants et des

1. A noter que comme avant 1989, il existe encore une coordination du Conseil des ministres qui approuve le nombre d'étudiants admis aux universités publiques sur la base – et là réside la différence par rapport à la période d'avant 1989 – des rapports d'évaluation de l'Agence nationale d'évaluation et d'accréditation des programmes universitaires (voir par exemple la Décision n. 332 du Conseil des ministres du 14 mai 2020).

étudiants. Exprimé par les propos de I., diplômé en théologie, qui travaille actuellement comme professeur d'anglais dans une école privée, ce processus se lit comme ceci :

Lui (le professeur bulgare) est toujours considéré comme un accessoire nécessaire et comme quelqu'un qui a un facteur d'impact extrêmement faible sur les enfants. Pourquoi? Parallèlement aux nombreuses réformes éducatives engagées et inachevées, on observe des processus de relativisation et d'abaissement du statut de l'enseignant, une réduction exceptionnelle du nombre d'enfants et respectivement des efforts permanents de garder ce nombre, ce qui fait que les élèves ou les «clients» sont traités comme beaucoup plus importants que ceux qui les forment. Il est bien plus important pour vous de garder le nombre d'enfants à tout prix que d'avoir une politique d'exigences et de restrictions adéquate à l'encontre des élèves (I., homme, théologie).

Les principes néolibéraux selon lesquels «l'argent suit l'étudiant» et «l'étudiant au centre du système éducatif» modifient inévitablement la nature de l'éducation et son évaluation par tous les participants.

Pour la plupart des répondants, l'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales se dévalorise aujourd'hui, car ils ne voient pas le rapport d'équivalence entre l'obtention d'un diplôme, d'une part, et la réalisation et la satisfaction professionnelles, d'autre part. Leurs trajectoires biographiques semblent le confirmer. Le modèle réussi de réalisation professionnelle est renversé: le dévouement aux études universitaires est loin de les conduire à la réussite dans la vie; au contraire, travailler en parallèle avec les études (et le plus souvent au détriment de la participation aux cours universitaires) leur semble la seule voie vers la construction d'une bonne carrière. De nombreux répondants affirment ne pas avoir eu l'occasion de profiter de la «subsistance parentale» durant leurs études – cette pratique extrêmement répandue lors du communisme étant donné le prestige et l'importance de l'enseignement supérieur dans le système de valeurs familial, ce qui amenait beaucoup de familles à faire des sacrifices au nom de la bonne formation comme gage d'un meilleur emploi et avenir. Si avant 1989 le travail lors des études supérieures existait comme un choix et non pas comme une nécessité, depuis 1990 il est devenu une activité indispensable permettant à des nombreux étudiants de mener leurs études (Slavova, 2010). Bien plus, comme le montre l'enquête sur les diplômés en sociologie après les changements démocratiques en Bulgarie, travailler durant les études universitaires fait augmenter non seulement les chances de trouver des emplois potentiels pour la future insertion professionnelle, mais transforme également l'attitude envers la formation universitaire qui sert principalement à obtenir un diplôme. «Le travail étudiant devient une sorte de culture étudiante.» (*ibidem*, p. 139)

Les trajectoires de vie des répondants montrent clairement qu'aujourd'hui ce travail parallèle aux études universitaires n'est cependant pas lié à des stages dans la spécialité. Les possibilités de travail à temps partiel qui est compatible avec le statut d'étudiant sont très limitées, il n'y a pas d'opportunités pour trouver un travail à temps partiel dans les structures universitaires. Ceux parmi les répondants qui travaillent ont un contrat de travail avec des entreprises externes. Il en résulte que le respect de leurs exigences devient prioritaire par rapport aux exigences pédagogiques, ce qui contribue davantage à la dévalorisation de l'enseignement supérieur: «Le master n'était pas aussi sérieux qu'il aurait dû l'être, mais il me convenait bien, parce que je pouvais le combiner avec un travail de huit heures» (D., fille, psychologie). Fait intéressant, dans les entretiens, ce «favorable» environnement universitaire pour un travail à temps plein semble plus répandu en sciences humaines et sociales à la différence des sciences exactes car «les sciences exactes exigent que vous alliez régulièrement aux cours...» (A., fille, administration publique).

*Si ton frère n'arrive pas à te trouver un emploi,
nous te marierons à un étranger!*

L'appréciation de l'enseignement supérieur en tant que valeur en soi est clairement visible dans la réaction des parents devant le souhait de leurs enfants de poursuivre des études en sciences humaines et sociales. Ce choix est respecté par la famille même s'il ne lui semble pas assez «pragmatique» au regard de l'avenir professionnel de l'enfant. Les parents expriment souvent un certain scepticisme, mais finalement ils acceptent le choix de leur enfant en montrant ainsi qu'un diplôme d'enseignement supérieur reste plus important en valeur que la spécialité choisie. Lorsque K. informe ses parents qu'elle souhaite étudier la philologie anglaise, ils la soutiennent volontiers, car les deux n'ont pas de formation supérieure, mais en même temps ils expriment leurs préoccupations concernant la profession d'enseignant et les faibles opportunités de réalisation professionnelle dans les écoles publiques auxquelles ils associent les chances en lien avec cette formation. Quand R. informe son père de sa décision d'étudier les sciences de la culture, celui-ci lui dit: «Je te conseillerais de postuler pour la philologie anglaise, mais l'important est que ce que tu as choisi te plaît à toi...», puis il a ajouté en plaisantant: «Si ton frère ne peut pas te trouver un emploi, nous te marierons à un étranger!». On peut trouver dans les entretiens d'autres exemples de ce folklore urbain avec la «belle épouse intelligente» diplômée de l'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales qui se trouve au chômage ou gagne très peu sa vie. Il reflète la féminisation progressive de ces disciplines qui ne pratiquent plus le principe des mêmes quotas pour les filles et les garçons. Le diplôme dans ces disciplines est considéré de plus en plus comme un ornement intellectuel pour les femmes.

...l'enseignement supérieur me définit comme personne.

Malgré le manque d'«orientation pragmatique» dans l'enseignement en sciences humaines et sociales, tous les répondants à notre enquête ont déclaré que leur option a été la première. Dans les entretiens, ce choix initial est justifié par l'intérêt montré aux cours, «très intéressants». Le récit de D. en témoigne: «Ces années ne m'ont peut-être pas donné une base solide pour trouver du travail par la suite, mais [pourtant] je les ai bien vécues». D. parle surtout d'une vie étudiante pleine d'activités et de disciplines qui la passionnaient. La formation universitaire est considérée comme significative en soi.

En plus d'être un défi intellectuel purement individuel, tous les répondants, même ceux qui se sont réalisés professionnellement dans des domaines complètement différents de leur formation, affirment que les études universitaires en sciences humaines et sociales sont très précieuses en termes de «relations avec les gens»...

...Tout le monde dit que la formation en sciences de la culture n'a pas de valeur pratique et n'est pas applicable dans les affaires et dans la vie, mais ce n'est pas vrai, parce que cette formation vous donne une certaine intuition dans les rapports avec les gens. Je travaille avec des clients et cela m'aide beaucoup. Et maintenant les clients les plus difficiles sur le plan communicationnel, on me les donne à moi, précisément à cause de cette intuition qui se développe grâce aux sciences humaines et sociales... (R., femme, sciences de la culture).

Tous perçoivent leur formation universitaire avant tout comme une voie de développement personnel, car «l'enseignement supérieur me définit comme personne» (J., homme, philologie slave), par opposition à d'autres démarches entreprises pour leur insertion sur

le marché du travail. Comme le montre Slavova (2010), les ressources pour la future réalisation professionnelle ne sont pas des connaissances et des compétences étroitement spécialisées, mais des compétences qui sont applicables dans différents domaines. Elle les appelle des compétences «polyvalentes» telles la réflexion critique ou bien, selon l'exemple ci-dessus, la capacité de travailler avec les gens, etc.

Je vois que vous êtes diplômée du lycée français...

Il est à noter que tous les répondants soulignent l'importance cruciale des ressources accumulées au cours de leurs études secondaires – notamment des compétences linguistiques et techniques qu'ils peuvent ensuite mobiliser dans la recherche de l'emploi. «Je n'oublierai jamais comment la spécialiste des ressources humaines du call center où je postulais – à cette période j'étais sur le point de terminer mon doctorat en co-tutelle avec une université française – m'a appelée et m'a dit: «Je vois que vous êtes diplômée du lycée français». Il n'y a que ça qui signifiait pour elle le fait de parler bien français. Elle n'avait rien vu d'autre dans mon CV, comme si dans le formulaire qu'elle remplissait, il n'y avait tout simplement pas d'options comme un doctorat en France à marquer» (N., femme, sociologie). Slavova (2010) appelle ces compétences des «codes de la modernité» (dans le cas de nos répondants – deux langues étrangères dont l'une – l'anglais, des niveaux différents de compétences informatiques). Lors du processus de sélection des candidats, les compétences spécialisées restent en arrière-plan et sont considérées comme pouvant être apprises au cours de l'expérience au travail.

*J'ai été plutôt embauché en raison de «soft skills»
et de mon potentiel...*

Les répondants décrivent plusieurs types de biographie professionnelle après avoir terminé des études universitaires en sciences humaines et sociales. Dans la plupart des cas, la carrière professionnelle n'est pas directement liée au diplôme obtenu, et cela se confirme par leurs trajectoires de vie professionnelle ainsi que par la réalisation professionnelle de leurs camarades. Pourtant, la réussite de la vie professionnelle se mesure principalement au degré d'investissement en temps et en efforts dans le travail pendant les études. Comme nous l'avons déjà dit, ce travail est rarement à temps partiel, beaucoup plus souvent à temps plein et garantit l'embauche par la suite. Un récit récurrent décrit l'échec de la recherche d'un emploi en tant que diplômé d'université en raison du manque d'expérience et par conséquent l'obtention d'un emploi alternatif (généralement dans une grande entreprise) pour lequel une «formation sur le tas» est offerte afin d'acquérir des compétences spécifiques (principalement techniques). La connaissance des langues étrangères apprise depuis l'enseignement secondaires s'avère l'atout initial le plus important. Ce type de trajectoire biographique est perçu par les répondants eux-mêmes comme une promotion «self-made» – ils entrent dans un domaine qui leur est inconnu et réussissent à grimper les échelons par des procédures internes de l'entreprise. En fait, la formation en sciences humaines et sociales reste importante en raison du diplôme d'enseignement supérieur qui est une exigence formelle d'embauche pour de nombreuses entreprises; sur le plan discursif, elle est justifiée par son potentiel de développer des capacités de communication.

Déclarant que le choix des études universitaires est personnel, tous les répondants se sentent obligés d'expliquer les raisons pour lesquelles ils se sont orientés vers des domaines

d'activité professionnelle différents de leur formation. Il s'agit le plus souvent de raisons d'ordre financier car, selon eux, poursuivre une carrière professionnelle dans le domaine des sciences humaines et sociales exige un investissement très important – en temps et en argent. Cela est très évident chez les diplômés en psychologie qui ont répété des affirmations similaires, apparemment discutées auparavant avec des collègues:

Certes, plus de 50% des collègues se sont réalisés dans le domaine des technologies informatiques, comme moi. Quand on se rencontre, au lieu de parler des nouveautés en psychologie, on parle des innovations dans le secteur informatique... Si vous voulez travailler dans des domaines les plus sérieux de la psychologie, vous devez investir beaucoup dans votre propre développement, dans la formation psychanalytique, et ne pas avoir des revenus pendant cette période. Et la plupart des gens qui avaient besoin de gagner leur vie se sont tournés vers un domaine où cela pouvait se faire immédiatement, à savoir le secteur informatique (D., femme, psychologie).

Dans des cas pareils, un trait biographique commun se dégage, à savoir l'accomplissement de rôles «de soutien» dans le domaine professionnel qui diffère de la formation universitaire: par exemple des fonctions non pas d'informaticiens, mais d'entraîneurs, d'agents de services dans le secteur informatique, etc. La nomination à de tels postes est expliquée également par l'émergence de nouvelles professions pour lesquelles de toute façon il n'y a pas d'enseignement supérieur correspondant: «ce que je fais, on ne l'étudie en aucune université, donc *de facto* ils n'ont pas pu embaucher un cadre formé, mes chefs m'ont appris ça à partir de zéro» (J., homme, philologie slave).

La satisfaction est un sentiment subjectif, avec un peu plus de diligence je peux toujours trouver quelque chose de bon dans un travail bien rémunéré

Il y a des cas où la satisfaction est recherchée non pas dans la vie professionnelle, mais plutôt dans les loisirs et ou d'autres prestations sociales liées non pas au contenu mais aux conditions de travail:

La satisfaction dans les entreprises privées qui n'ont rien à voir avec ma formation provient d'autres choses: beaucoup de gens, y compris moi, décriraient le travail ici comme terne et monotone, mais la différence est que vous ne travaillez pas trop et il y a aussi de nombreux suppléments, vous prenez un congé quand vous voulez, mon congé est de 27 jours, ce qui est plus que celui prévu par le Code du travail... donc la satisfaction vient du *home office*, du fait que lorsque vous êtes au bureau vous avez des fruits et du café gratuits, du fait que tout est réglementé, il n'y a pas de népotisme, la promotion au travail est selon d'autres critères... (J., homme, philologie slave).

Les résultats des recherches de Slavova (2010) sur les étudiants en sociologie sont similaires. Ce n'est pas le domaine professionnel qui leur ferait changer d'emploi, mais bien d'autres facteurs comme l'environnement de travail, le salaire, les opportunités de mobilité professionnelle, les commodités.

En opposition au modèle de réalisation professionnelle à partir de zéro décrit ci-dessus, le travail dans les domaines des sciences humaines et sociales est considéré comme extrêmement difficile d'accès et en même temps peu rémunéré. Selon les résultats d'une enquête de l'Open Society Institute sur le marché du travail, les spécialités à succès selon les besoins des entreprises en 2012, plus de la moitié des diplômés en Bulgarie (57%)

travaillent dans des lieux où l'enseignement supérieur n'est pas exigé; environ 70% des diplômés restent dans le pays, mais 45 à 60% des diplômés de médecine, tourisme et arts se réalisent professionnellement ailleurs (cité d'après Zareva *et al.*, 2014).

Il faut également noter qu'il existe une nette distinction entre les différentes disciplines en sciences humaines et sociales en fonction de la demande du marché du travail. Par exemple, ces dernières années, la psychologie est parmi les disciplines en sciences humaines la plus recherchée, ce qui s'explique, y compris pour les répondants, par la grande demande de professions liées à la gestion des ressources humaines dans le secteur aussi bien public que privé, un phénomène qui s'observe en Bulgarie depuis le milieu des années 1990. Dans le même contexte, la pédagogie – une des sciences humaines qui était pendant longtemps moins sollicitée – est devenue de plus en plus appréciée et par conséquent les trajectoires biographiques de ses diplômés mieux réussies. Cela est dû d'une part au départ d'un grand nombre d'enseignants d'école à la retraite et à la forte pénurie de personnel en raison des longues années où la profession d'enseignant était peu attractive, et d'autre part à l'augmentation, à plusieurs reprises ces dernières années, des salaires des enseignants des écoles primaires et secondaires. Le marché donne également un avantage significatif aux diplômés en journalisme en leur offrant des postes dans les services de relations publiques et dans la publicité, aux sociologues pour travailler dans le marketing et la publicité, aux philologues pour être embauchés comme traducteurs de documents administratifs et de textes techniques.

Les répondants ne perçoivent pas ces opportunités comme une véritable réalisation professionnelle, c'est-à-dire directement liée à leur formation universitaire, comme ils rêvaient au début de leurs études, mais plutôt comme un accommodement aux exigences du marché du travail. Les vies professionnelles «pures» ne sont estimées possibles qu'à travers des pratiques de népotisme. Le narratif des «pistons nécessaires», complété par celui des capacités financières des proches dans un tel choix professionnel sont pratiquement présents dans tous les interviews:

Posséder un appartement à moi m'aide beaucoup à faire ce type de travail de luxe (N., femme, journalisme);

J'ai entendu parler de l'importance de ces pistons. Une de mes collègues a voulu avoir un cabinet de psychologue privé, puis elle s'est tournée vers la psychologie scolaire et même là où elle est très mal payée, il y avait un concours d'admission très difficile et son père a dû chercher des pistons pour son poste (D., femme, psychologie);

Quand un poste à l'université est annoncé, il s'agit toujours d'un concours destiné à une personne concrète qui est favorisée [...]; la participation d'autres candidats devient presque indésirable, leurs candidatures sont souvent bloquées au niveau du dépôt des documents... (I., homme, théologie).

En général, non seulement «les sciences humaines et sociales n'apportent pas d'argent et commencent à attirer uniquement des enfants aisés, qui peuvent se permettre d'investir dans ce type de culture générale qui a perdu son application pratique», mais également «le leadership intellectuel lui-même est devenu sans prestige» (Ditchev, 2020).

En fait, selon les répondants, en cas d'absence de «pistons» ou de grandes ressources familiales, la seule voie d'entrée dans les domaines professionnels «purs», c'est-à-dire liés à la formation universitaire, et de s'y réaliser, passe par des stages dans le cadre de différentes spécialités lors desquels les qualités professionnelles et la motivation peuvent être prouvées. Ces stages sont mal payés ou non rémunérés et ne représentent une option

que pendant les études universitaires. Souvent, ils sont qualifiés de «simulacre». Les stages professionnels qualifiants sont offerts uniquement par l'établissement d'enseignement supérieur, de telles opportunités n'existent presque pas dans les annonces de postes vacants sur le marché du travail.

J'ai eu un stage à la Bibliothèque nationale qui était une pure fourberie: je me suis inscrit pour le stage et, deux mois plus tard, je suis allé pour prendre le document du stage signé. Je n'ai rien fait, rien du tout. (J., homme, philologie slave)

J'étais stagiaire dans une galerie d'art où je n'ai pas beaucoup travaillé... C'était intéressant du point de vue des contacts, parce que vous rencontrez des gens. (R., femme, sciences de la culture)

Le stage pédagogique lors duquel vous observez quelqu'un enseigner pendant 3-4 heures et ensuite vous donnez des cours pendant 1-2 heures... mais je ne pense pas avoir appris quoi que ce soit. (I., homme, théologie)

Cette rupture du lien entre formation et recherche/stage qualifiant fait que l'enseignement universitaire après 1990 est perçu par les étudiants comme théoriquement orienté. L'apprentissage pratique de la profession lors des études est minimisé et il relève habituellement de l'initiative et du travail individuel des enseignants ainsi que d'un fort intérêt de la part des étudiants (Slavova, 2012). «En plus, les données montrent que parmi les enseignants du département [de sociologie], également engagés comme chercheurs dans diverses agences sociologiques et de marketing, personne n'a formé des stagiaires... En d'autres termes, leur expérience pratique et commerciale ne permet pas de transformer l'enseignement ni au sein de l'université, ni en l'externalisant sous forme de stages en dehors de l'université.» (*ibidem*, pp. 92-93) En fait, si avant 1989, la plupart des projets de recherche étaient collectifs, depuis les changements démocratiques il s'agit plutôt de projets individuels des enseignants et l'intégration des étudiants au travail de recherche dépend directement de l'activité et de la volonté de l'enseignant lui-même. Comme Slavova (2020) le souligne, après 1989, la participation des enseignants à des projets de recherche est devenue une affaire privée plutôt qu'une pratique institutionnelle.

Parmi les interviewés, il y a un cas de réussite professionnelle liée à la formation universitaire (en tant qu'*expert des médias*), suite à une réglementation législative qui exige l'inclusion des doctorants dans des projets de recherche. C'est ce que lui a permis de faire partie de plusieurs projets de recherche sur les médias, de faire la preuve de ses qualités professionnelles, d'acquérir de l'expérience et finalement de commencer une carrière et de gagner sa vie en répondant aux offres de projets. Dans deux autres cas de réalisation professionnelle satisfaisante liée à la formation universitaire (respectivement chercheur scientifique et professeur d'université), les deux répondants parlent des longues années à travailler simultanément dans le domaine des sciences humaines et sociales et dans d'autres sphères de travail (dans différentes sociétés de sous-traitance) pour pouvoir vivre, en combinant travail rémunéré et formations supplémentaires et devant faire sans cesse preuve de leurs capacités dans les deux domaines, scientifique et extrascientifique. Toutefois, ces exemples sont rares, les interviewés eux-mêmes perçoivent leur expérience comme exigeant de nombreux sacrifices et difficile à gérer. Même lorsqu'ils parviennent à obtenir un contrat de travail dans le domaine de leur formation universitaire, ils évaluent le poste comme peu rémunéré et peu sûr. Ils en restent pourtant satisfaits de pouvoir travailler dans le domaine qui leur tient à cœur. Cela explique pourquoi la plupart des

personnes interrogées ont du mal à imaginer de nombreuses années de privation pour obtenir un emploi de rêve et, comme nous l'avons vu, la nécessité d'accès immédiat à un bon salaire justifie leur choix professionnel en déconnexion avec leur formation universitaire initiale en sciences humaines et sociales.

En conclusion, la massification de l'enseignement supérieur, et en particulier celui des sciences humaines et sociales, choisit pour ses avantages (obtention facile du diplôme, moins de contrôle de la présence aux cours, la possibilité de combiner études et travail à temps plein) a des effets pervers dus à la dévalorisation de ces disciplines y compris pour ceux qui s'y intéressent profondément. L'agencement études-travail, nécessaire pour des raisons financières et/ou professionnelles, fait apparaître l'absence de lien entre formation de qualité et réalisation professionnelle, ainsi que le déficit de possibilités de travail à temps partiel compatible avec les études universitaires. Selon les répondants, en absence de «pistons» et de ressources financières familiales, étudier et travailler en même temps s'impose comme une nécessité. Cela conduit à son tour à sauter des cours magistraux et à subordonner les exigences pédagogiques à celles imposées par le monde du travail. Pour les professeurs, cette réalité est devenue une sorte de norme qui les oblige à tenir compte des trajectoires biographiques spécifiques des étudiants.

Parmi les facteurs de dévalorisation du système d'enseignement supérieur en Bulgarie les répondants mentionnent l'absence d'efforts pour la création et le maintien d'une communauté étudiante forte qui pourrait être à la base de futurs réseaux professionnels. Cette réalité va à l'encontre de l'idée même de l'université et de la logique de son émergence comme une communauté d'apprenants réunis autour de son enseignant, comme c'était le cas des écoles philosophiques de Pythagore, de Platon, d'Aristote, ou du temps des universités médiévales constituant un système de corporations des étudiants et des enseignants (Bogdanov, 2006). Selon les répondants, l'absence de communautés étudiantes fortes est due aux plusieurs facteurs, avec des spécificités générationnelles et les particularités psychologiques liées à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Si le fait de travailler prive les étudiants d'une véritable vie étudiante et les empêche d'avoir des initiatives dans la préparation des projets, la surcharge de travail rend les enseignants moins actifs dans l'organisation des stages ou autre type de travail en commun (comme par exemple les brigades dans le passé qui avait un fort effet de socialisation des étudiants). «Dans notre université, nous n'avons en aucun cas été encouragés à nous réunir, à travailler ensemble sur des projets, à nous réunir en groupes, ce qui est très répandu aujourd'hui dans l'enseignement supérieur à l'étranger.» (K., fille, administration publique) Mis à part les bas salaires et le recours aux «pistons», la non-réalisation des aspirations des diplômés dans une profession en sciences humaines et sociales est également attribuée à la volonté déficiente de transfert générationnel des connaissances, à la faible initiative en matière de stages et d'autres formes d'intégration des étudiants, bref aux communautés absentes.

Quel sens donner à la formation universitaire en sciences humaines et sociales?

Se poser la question du sens de la formation universitaire en sciences humaines et sociales aujourd'hui en dit long sur l'état de la société contemporaine. Tout d'abord, prise en soi, cette interrogation fait partie intégrante notamment de ces disciplines car elle questionne la place, le rôle et la finalité de leur objet d'étude qu'est l'homme, l'humain, les principes

et les fondements de la société. Le sentiment de manque de pragmatisme dans les sciences humaines et sociales équivaut à dévaloriser la vocation majeure de ces sciences, à savoir de se préoccuper de l'homme et de la société et de contribuer à leur intelligibilité. En ce sens, mettre en doute l'importance du savoir en sciences humaines et sociales signifie en fait appauvrir la conception de l'humain et du social comme des réalités unies aux dimensions multiples tant matérielles et productives que culturelles, émotionnelles, spirituelles, etc. C'est ce regard sur les hommes en société ou la société des humains dans la complexité des rapports avec les autres et le monde ambiant que les sciences humaines et sociales portent et permettent de voir au-delà des dimensions pratiques de la vie.

Interroger l'utilité sociale du savoir en sciences humaines et sociales soulève non seulement la question de l'homme mais également la question de ce qu'est la science en général. L'argument du manque de pragmatisme des connaissances produites par ces disciplines révèle un grand malentendu sur la nature et la vocation du savoir scientifique. Si ce dernier n'est perçu que dans sa valeur immédiatement applicable, cela suppose deux crises profondes.

La première crise est liée à la compréhension de la science comme strictement experte. Sa division même en territoires protégés devient une lutte de pouvoir entre les différentes disciplines au sein des sciences humaines et sociales ainsi qu'entre les sciences humaines et sociales et les sciences exactes. Pour ma part, je continue à croire que la science doit être intégrale, c'est-à-dire consciente que les lois et les régularités dans le monde qu'elle observe, étudie, systématise peuvent être découvertes et testées empiriquement simultanément par différentes sous-disciplines et domaines scientifiques (ce n'est pas par hasard que l'interdisciplinarité s'impose comme norme et exigence dans la recherche basée sur des projets). Les deux conditions préalables à la découverte scientifique, à savoir que l'homme crée le monde en l'observant ou bien en s'observant soi-même, présupposent l'approfondissement du regard sur l'homme et sur ses capacités créatives. Bien qu'intuitive et non prouvée, cette réflexion est basée sur le développement historique de l'idée de science qui conduit aujourd'hui à se poser la question du sens de certaines disciplines, en l'occurrence des sciences humaines et sociales. La dévalorisation des disciplines scientifiques est une question de pouvoir et dans le monde contemporain ce processus est favorisé par l'imposition des principes du marché à toutes les activités.

La seconde crise est précisément liée aux modes d'évaluation des résultats des sciences humaines et sociales à l'instar des critères et principes quantitatifs applicables aux sciences exactes. La tension entre les sciences humaines et sociales, d'une part, et les sciences exactes et de la nature, d'autre part, est symptomatique de la dynamique des rapports de pouvoir qui se traduisent par la lutte pour la légitimité et la course aux subventions. La sous-estimation délibérée des sciences humaines et sociales par leurs pairs en sciences exactes ne fait que dévaloriser le savoir scientifique en tant que tel. Placée dans la perspective historique, une telle attitude semble insensée, étant donné que jusqu'au 19^e siècle, l'enseignement supérieur n'était lié qu'aux *humanities* et l'histoire de l'université était une histoire des sciences humaines (Bogdanov, 2006).

La question du sens de l'enseignement en sciences humaines et sociales est aussi une question pédagogique. L'argument le plus fort des défenseurs des sciences humaines et sociales est le besoin de pensée critique qui ne peut être développée et cultivée que par ce type de formation. Cette nécessité est particulièrement aiguë dans l'environnement médiatique et culturel où la désinformation, les fausses nouvelles, la manipulation et la propagande deviennent les principaux instruments de transformation des communautés

en foules et de l'homme en esclave des peurs, des dépendances et des préjugés. C'est là que l'enseignement en sciences humaines et sociales peut jouer un rôle important en transmettant des connaissances très utiles pour la survie humaine (pas seulement physique et matérielle), pour la satisfaction personnelle et la construction de communautés soudées et opérantes, etc. La formation en sciences humaines et sociales peut devenir une sorte de résistance au populisme au sens large du terme, si, bien entendu, ces sciences parviennent elles-mêmes à résister aux nouvelles idéologies qui déstabilisent les valeurs et les fondements humains.

Enfin, la question du sens de l'éducation en sciences humaines et sociales est une question nationale. Ce n'est pas par hasard que ce texte traite non seulement de trajectoires et de stratégies de vie mais aussi de motivations et de valeurs qui les sous-tendent. Il ressort des entretiens que les tendances décrites s'intensifient au fil des années et deviennent de plus en plus visibles, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus à long terme. En fait, ces tendances montrent comment les grands débats ont pénétré le niveau individuel et local et ont imprégné la conscience individuelle et collective. Le sentiment d'appartenir à la périphérie soit de l'université soit des sciences humaines et sociales produit des effets spécifiques sur l'estime de soi générationnel et individuel, les motivations et le développement des potentiels. Cela conduit également à l'affaiblissement visible des communautés universitaires – celles des étudiants et des enseignants.

Traditionnellement hautement estimé en Bulgarie, l'enseignement supérieur est exposé aujourd'hui à de nouvelles contraintes. S'en sortir est difficile car les pressions sont d'ordre tant local que mondial. Néanmoins, il faut commencer par des gestes politiques au niveau national: mener un large débat sur le sens de la connaissance produite par les sciences humaines et sociales (débat peu présent dans le pays car réduit à des prises de positions individuelles); élaborer des stratégies de légitimation nationale des sciences humaines et sociales en investissant dans le développement de la communauté scientifique et universitaire, mettre en place une méthodologie d'évaluation de la production des sciences humaines et sociales comprenant un système national et régional de référencement à des travaux scientifiques différent de celui des sciences exactes et des grandes bases de données mondiales, qui protègent principalement les intérêts de certains éditeurs et sont majoritairement en anglais; créer des mécanismes institutionnels d'évaluation spécifiques des connaissances en sciences humaines et sociales différentes des lois/critères du marché; enfin, concevoir des réformes permettant de surmonter l'érosion de l'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales de l'intérieur à travers le maintien de communautés fortes, le transfert de connaissances, le soutien d'initiatives individuelles afin de pouvoir dépasser le sentiment de marginalité intellectuelle et professionnelle.

Summary: This text aims to discuss training in the humanities and social sciences through the prism of value transformations. The situation in Bulgaria over the last thirty years constitutes the privileged terrain for reflection, although the processes observed in the post-communist context overlap with global trends towards pragmatic reorientation and economic profitability of university teaching and research. The analysis focuses on the motivations of students in university programs in the humanities and social sciences and aims to show their post-1989 development through specific values, life trajectories and strategies.

Keywords: humanities and social sciences education, Bulgaria, post-communism, values, biographical trajectories, professional strategies

Rezumat: Acest text pune în discuție noile condiții ale studiilor în științele socio-umane din perspectiva transformărilor intervenite în sfera valorilor. Situația Bulgariei în ultimii treizeci de ani constituie un teren de reflecție privilegiat, cu toate că procesele observate în contextul postcomunist se intersectează cu tendințele mondiale orientate către pragmatism și rentabilitatea economică a învățământului superior și a cercetării. Analiza se concentrează asupra motivațiilor studenților în alegerea programelor universitare în științele socio-umane și își propune să arate evoluția acestora după 1989 în ceea ce privește valorile, traiectoriile de viață și strategiile specifice.

Cuvinte-cheie: formarea în științele socio-umane, Bulgaria, postcomunism, valori, traiectorii biografice, strategii profesionale

Références

- Bogdanov, B. (2006). *Universitetat – osoben sviat na svobodata. Statii, studii i slova* [L'université – un monde particulier de la liberté. Articles, monographies et discours]. Nov bulgarski universitet.
- Boyardjieva, P. (2010). *Socialnoto injenerstvo. Politiki za priem vav vishite uchilishta prez komunisticheskia rejim v Bulgaria* [L'ingénierie sociale. Politiques d'admission à l'enseignement supérieur sous le régime communiste en Bulgarie]. Ciela.
- Danchev, V. (2005). Socialno-institutzionalnata normalnost na saprotivite sreshtu obrazovatelnata reforma [La normalité socio-institutionnelle de la résistance contre la réforme éducative]. *Sociologicheski problemi* [Problèmes sociologiques], 3-4, 26-51.
- Ditchev, I. (2020). "Vkupom negodni stanaha" ["Ensemble ils sont devenus inutiles"]. *Sociologicheski problemi* [Problèmes sociologiques], 52(1), 9-15.
- Ilieva-Trichkova, P. (2015). Socialnata spravedlivost v dostupa do vishe obrazovanie v Bulgaria [Justice sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur en Bulgarie]. In R. Stoilova, K. Petkova, S. Koleva (eds.), *Znaniето kato tzennost, poznaniето kato prizvanie* [Le savoir comme valeur, la connaissance comme vocation] (pp. 159-179). Iztok-Zapad.
- Kabakchieva, P. (2005). Institutzionalni predpostavki za nalichie na koruptzia vav vishite uchilishta [Prérequis institutionnels à la présence de la corruption dans les établissements d'enseignement supérieur]. In G. Dimitrov (ed.), *Antikoruptzia, Antiobrazovanie. Izsledvania varhu koruptziata vav visheto obrazovanie v Bulgaria* [Anti-corruption, Anti-éducation. Recherche sur la corruption dans l'enseignement supérieur en] (pp. 101-125). Iztok-Zapad.
- Kiossev, A. (2000). Universitetat mejdu faktite i normite [L'université entre les faits et les normes]. *Kritika i humanism* [Critique et humanisme], 8, 7-38.
- Koleva, S. (2020). Izlishniat "drug": afrikanskite spetsialisti, formirani v Bulgaria prez 1960-1990 [L'"inutile" Autre: les spécialistes africains formés en Bulgarie entre 1960 et 1990]. *Sociologicheski problemi* [Problèmes sociologiques], 52(1), 68-87.
- Mitev, P.-E., Popivanov, B., Kovacheva, S., Simeonov, P. (eds.) (2019). *Bulgarskata mladezh 2018/2019* [Jeunesse bulgare 2018/2019]. Friedrich Ebert Stiftung.
- Mitev, P.-E., Kovacheva, S. (eds.) (2014). *Mladite hora v evropeiska Bulgaria. Sociologicheski portret 2014* [Les jeunes en Bulgarie européenne. Portrait sociologique 2014]. Friedrich Ebert Stiftung.
- Slavova, P. (2012). Postsocialisticheskoto obrazovanie v ogledaloto na socialisticheskoto minalo: sluchaiat na spetsialnost Sociologia v Sofiiski universitet "Sv. Kliment Ohridski" [L'éducation post-socialiste dans le miroir du passé socialiste: le cas de la Sociologie à l'Université de Sofia "St. Kliment Ohridski"]. *Sociologicheski problemi* [Problèmes sociologiques], 3-4, 67-69
- Slavova, P. (2010). *Kakav da stana? S kakvo da se zahvana? Professionalni realizatii na diplomiranite po sociologia ot SU: 1990-2006* [Que devenir? Que faire? Réalisations professionnelles des diplômés en sociologie de l'Université de Sofia: 1990-2006]. Iztok-Zapad.

- Stoilova, R. (2015). Socialen proizhod i obrazovatelni vazmojnosti [Contexte social et opportunités éducatives]. In R. Stoilova, K. Petkova, S. Koleva (eds.), *Znaniето kato tzennost, poznaniето kato prizvanie* [*Le savoir comme valeur, la connaissance comme vocation*] (pp. 123-143). Iztok-Zapad.
- Todorov, A. (2020). Nenujnite nauki ili dehumanizatsiata na obrazovaniето [Sciences inutiles ou la déshumanisation de l'éducation]. *Sociologicheski problemi* [*Problèmes sociologiques*], 52(1), 16-37.
- Zareva, I., Matev, M., Kirova, A. (2014). *Visheto obrazovanie i naukata v Bulgaria. Ikonimicheski, socialni i gender izmereniya* [*Enseignement supérieur et science en Bulgarie. Dimensions économiques, sociales et de genre*]. Akademichno izdatelstvo "Prof. Marin Drinov".