Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne

Higher education: the breakdown of democratisation

Demokratisierung des Hochschulwesens: Hat das System versagt?

Enseñanza superior : la democratización escolar en problemas

Stéphane Beaud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1146>

DOI : [10.4000/formationemploi.1146](https://doi.org/10.4000/formationemploi.1146)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 149-165

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Stéphane Beaud, « Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 octobre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1146> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1146>

Numéro anniversaire

Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne

Stéphane Beaud*

La démocratisation scolaire s'est essoufflée en France. Cependant, le nombre d'étudiants ne saurait en être l'indicateur principal ; dès lors, la situation des étudiants de milieu populaire s'avère être un bon analyseur des difficultés de l'Université.

Une série d'indicateurs montre aujourd'hui de manière convergente que la « démocratisation scolaire », c'est-à-dire l'ouverture de l'accès aux études longues aux enfants de milieu populaire, relancée en 1985 par la proclamation de la politique dite « des 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », s'est aujourd'hui largement essoufflée : stagnation depuis 1996 du pourcentage (à environ 62 %) de bacheliers dans une classe d'âge, forte progression des bacs professionnels et quasi-stagnation des bacs généraux (avec effondrement de la filière littéraire), désaffection des études scientifiques à l'université, baisse régulière des entrées en premier cycle universitaire (notamment dans les facultés de lettres et sciences humaines), montée en puissance des filières courtes de l'enseignement supérieur, STS (sections de techniciens supérieurs) et IUT (Instituts universitaires de technologie) (cf. **tableau 1**). Ce constat n'est pas sans inquiéter, car la forte demande d'emploi qualifié fait craindre, dans notre pays, une pénurie de cadres, notamment d'ingénieurs et d'informaticiens...

Sur des sujets aussi importants, l'approche la plus probante – et la plus légitime – prend nécessairement appui sur des sources statistiques au niveau national. En schématisant, à la vision pessimiste de la démocratisation scolaire – « *l'inflation scolaire* » (Duru-Bellat, 2006) – qui résulterait mécaniquement du décalage entre le volume des emplois salariés d'encadrement et celui des diplômés d'enseignement supérieur – répond aujourd'hui une approche centrée sur les « *bénéfices de la démocratisation scolaire* » (Maurin, 2007) qui établit, à partir d'une analyse des *enquêtes Emploi* sur les vingt dernières années, une meilleure insertion professionnelle des jeunes diplômés. Le débat ne fait que commencer, les spécialistes trancheront, les méthodologues auront aussi leur

*** Stéphane Beaud** est professeur de sociologie à l'École normale supérieure (Ulm), auteur, avec Michel Pialoux, de : *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard, 2003 et co-éditeur de : *La France invisible*, La Découverte, 2006.

Tableau 1
Évolution des effectifs d'étudiants selon les filières en France
(en milliers)

	1980-81	1990-91	2000-01	2004-05	2005-06	2006-07
Classes préparatoires aux grandes écoles	42,9	68,4	73,8	76,5	77,8	79,3
STS	67,9	199,3	238,9	230,3	230,4	228,3
IUT	53,7	74,3	119,2	112,4	112,6	113,8
Universités (sans IUT ni ingénieurs)	790,1	1075,1	1254,3	1286,4	1283,5	1259,4
École d'ingénieurs	40,0	57,7	96,5	107,2	108,1	108,8
Écoles de commerce, gestion, comptabilité	15,8	46,1	63,4	83,2	88,4	87,3
Écoles paramédicales et sociales	91,7	74,4	93,4	124,2	131,7	131,7
Autres Établissements d'enseignement sup.	76,0	128,5	232,4	263,7	265,1	260,3
Total enseignement supérieur	1184,1	1717,1	2160,3	2269,8	2283,3	2254,4

Signes : STS : section de technicien supérieur ; IUT : Institut universitaire de technologie.

Source : Références statistiques, MEN, 2006-2007.

mot à dire tant la mobilisation des enquêtes et l'utilisation des données quantitatives sont à cet égard décisives pour l'administration de la preuve. Notre perspective est ici plus limitée. Elle vise, plus modestement, à prolonger un travail de type ethnographique mené sur cette question (Beaud, 2002) en essayant d'intégrer à l'analyse les apports tirés d'une assez longue expérience d'enseignant à l'université¹. Car, comme le dit justement Everett Hughes, « *enseigner, c'est faire du terrain* » (Hughes, 1996). Or il y a, nous semble-t-il, un intérêt à mobiliser des enquêtes qui ne se limitent pas aux seules données chiffrées et qui permettent de prendre une « vue de l'intérieur » de ce mouvement long de démocratisation en essayant de comprendre ce processus, à nos yeux, essentiel, de tripartition et de hiérarchisation de l'enseignement supérieur français. La préférence manifeste pour les

filières « sélectives » de ce système, illustrée ici dans un premier temps par un récit d'observation, exprime la demande d'encadrement des étudiants de milieu populaire qui sont entrés en nombre dans l'enseignement supérieur, tout en révélant aussi la faiblesse de la réponse institutionnelle de l'Université.

UNE NOUVELLE HIÉRARCHIE : LA REVANCHE DES FILIÈRES COURTES DU SUPÉRIEUR

Le point de vue sociologique sur l'objet ici considéré se caractérise par le refus de s'en tenir, dans l'analyse, à un raisonnement en termes de rationalité économique et ouvre sur la nécessité de prendre en compte à la fois une perspective institutionnaliste et l'expérience vécue des agents sociaux. Commençons, pour ce faire, par un récit d'observation – une séance d'information sur le post-bac auprès des lycéens de terminale – qui a le mérite de « planter le décor ».

Un matin de mars 1998, le grand amphithéâtre du Centre régional de documentation pédagogique de Nantes accueille plus de 500 élèves de terminale ES (Économique et social), venus de tous les lycées de l'académie des Pays de Loire, assister à une grande

¹ Nous avons privilégié, dans cet article, une approche qui essaie d'intégrer, dans l'analyse des transformations en cours de l'Université, des connaissances acquises « de l'intérieur » (des données ethnographiques) qui sont sans nul doute communes à beaucoup de collègues universitaires, mais qui sont rarement mobilisées pour penser cette question car perçues comme anecdotiques, donnant à voir les choses par le « petit bout de la lorgnette ». Ces données ethnographiques révèlent partiellement la « vie clandestine » de l'institution, celle qu'on préfère ne pas montrer ou dissimuler et celle qui est très rarement objectivée par la statistique publique qui est, ici tout particulièrement, une statistique d'institution, comme en témoigne la très faible part accordée aux données selon l'origine sociale des étudiants. Ceci explique le recours fréquent, dans cet article, à ces données ethnographiques plus qu'à des statistiques, sur ce sujet, souvent imparfaites ou manquantes. D'où aussi le caractère de réflexions provisoires qu'on entend donner à ce texte.

réunion d'information sur les « formations post-bac »². Le conférencier, venu de Paris, ayant écrit des ouvrages à fort tirage sur le sujet, a pour mission de présenter de manière didactique les débouchés de la filière ES après le baccalauréat. Les jeunes auditeurs se montrent très attentifs, écoutent silencieusement le long propos du conférencier qui maîtrise parfaitement son sujet. Cette attention soutenue des élèves témoigne de la force de leurs attentes à l'égard de cette journée : on sait que la filière ES recrute bon nombre des « *enfants de la démocratisation scolaire* »³ qui sont majoritairement des lycéens de première génération. Le conférencier, rompu à cet exercice, commence par présenter longuement ce qu'il appelle les « filières sélectives » de l'enseignement supérieur. Il débute – à tout seigneur tout honneur – par les classes préparatoires aux grandes écoles, filière qu'il décrit comme « très sélective », et dont il ne cherche pas à cacher aux auditeurs du jour qu'elle est réservée aux meilleurs élèves, très motivés, notamment ceux de la section S. Puis il présente les deux autres formations en fonction de leur degré de sélectivité à l'entrée : d'abord les IUT (instituts universitaires de technologie) puis les classes de STS (sections de techniciens supérieurs) dont il précise fort bien les conditions d'accès et le mode de scolarité. On sent un auditoire encore plus à l'écoute, comme en alerte, comme si ces élèves se projetaient alors dans ces petites filières d'élection de l'enseignement supérieur. Puis, dans le temps qui reste, plus restreint, l'orateur doit présenter la filière qu'il appelle « ouverte », à savoir le premier cycle universitaire. On sent le conférencier un peu moins à l'aise,

embarrassé pour évoquer avec les mots appropriés ce que tout le monde dans l'assistance a compris comme étant finalement un « reste » : l'université comme filière « non sélective », venant naturellement après les autres, dites sélectives. Comment parler de l'université d'une manière qui ne soit pas dépréciative, d'autant plus que les élèves de terminale ont déjà été sensibilisés à cette question au lycée à l'occasion des diverses séquences sur l'orientation qui leur sont proposées⁴ ?

L'exercice relève, pour le conférencier, de la quadrature du cercle. La présentation est donc plus floue, objectivement moins engageante ; l'accent est mis à juste titre sur la forte autonomie dans le travail demandée aux étudiants (« *on exige de vous à l'université que vous sachiez travailler seul, que vous soyez autonome* »). Dans l'amphi, l'atmosphère change, moins studieuse, un peu plus chahuteuse, la filière « ouverte » ne fait visiblement pas recette. Les questions des élèves qui suivront l'exposé viendront confirmer cette impression : elles n'auront porté que sur les possibilités d'entrer dans les filières sélectives. La « fac » n'apparaît vraiment pas comme un horizon enviable pour ces élèves mobilisés scolairement, au mieux comme un second choix s'ils ne peuvent accéder à leur premier choix, à savoir n'importe quel type de filière sélective dans le post-bac.

Ce récit d'observation, qui aurait pu être enrichi d'autres scènes sociales similaires à la même signification, permet d'illustrer clairement le renversement, qui s'est opéré au cours des vingt dernières années, de la hiérarchie des filières des premières années d'enseignement supérieur français, ce qu'on pourrait appeler la revanche des filières courtes de l'enseignement supérieur. Comment expliquer cette inversion de la table des valeurs de l'enseignement supérieur qui s'est opéré en France lors de ces trente dernières années ? Et, plus concrètement, comment les filières

² L'UFR (Unité de formation et de recherche) de sociologie de Nantes, tout proche de ce lieu, a délégué l'un de ses enseignants/chercheurs pour assister à la réunion. Ancien professeur de sciences économiques et sociales, ayant en partie travaillé lors de ma thèse sur ces questions, je me rends volontiers à cette « grand-messe » de l'orientation.

³ Cette expression permet de cerner une génération sociale singulière : celle des élèves qui, issus pour la plupart de milieux populaires, ont accédé au lycée général et au régime des études longues, en bénéficiant de l'élargissement du recrutement social accompagnant la politique des « 80 % au bac ». Ce qui caractérise subjectivement ces élèves (« *dominés aux études longues* » selon l'heureuse expression d'Olivier Schwartz, 1998), dans leur rapport aux études, c'est la semi-conscience qu'ils ont, peut-être sous l'influence des différents verdicts de leurs enseignants de lycée, de ne pas être entièrement à leur place à ce niveau du système scolaire. Non sans suspecter par moments une sorte de complicité tacite de l'institution scolaire dans le déroulement de leur itinéraire qui les a, malgré tout, menés jusque-là...

⁴ Au lycée, notamment en classe de terminale, le processus d'orientation se fait, de manière ponctuelle, par ceux qu'on appelle les conseillers d'orientation, qui interviennent dans les classes ou lors de réunions d'orientation pour présenter les différentes filières de l'enseignement supérieur ainsi que les types de débouchés professionnels de ces filières. Depuis une quinzaine d'années, les enseignants, et plus précisément les professeurs principaux des classes de terminale, sont aussi chargés de livrer régulièrement informations et conseils aux élèves sur cette question de l'orientation post-bac.

courtes – les IUT implantés au sein de l’université et les STS, au sein des lycées – ont-elles pu se transformer, parallèlement à la massification de l’enseignement supérieur, en filières dites « sélectives », progressivement auréolées de ce petit prestige que confère le pouvoir de choisir ses étudiants dans un contexte de massification du recrutement ?

Inutile d’insister ici sur la place, plus que jamais incontestée, des classes préparatoires et des grandes écoles, au sommet de la hiérarchie de l’enseignement supérieur français. En témoignent aussi bien la proportion écrasante des élèves avec des bonnes mentions au bac qui choisissent cette voie dite royale (assurant à la fois rendement économique et gratifications symboliques) que l’attrait de plus en plus vif qu’elle exerce auprès des élèves de terminale. Il semble aussi nécessaire de mentionner, en passant, la place grandissante des écoles de commerce dans cet ensemble, devenu plus composite, des « grandes et petites écoles », sans sous-estimer l’effet sur longue période qu’elle peut avoir sur la prévalence d’un « esprit gestionnaire » dans notre société.

Insistons toutefois sur le recul très net de la place du premier cycle universitaire dans la hiérarchie du choix post-bac (cf. **tableau 2**, chute de 71,6 à 59,7 %) en le mettant en rapport avec l’irruption des « nouveaux lycéens » dans l’enseignement supérieur. Si l’on manque de statistiques sociales fines sur la question de l’orientation post-bac (les tableaux statistiques issus des publications du ministère de l’Éducation nationale (MEN) ou de l’Observatoire de la vie

étudiante (l’OVE) privilégient comme variable indépendante le passé scolaire des élèves, avec comme indicateur synthétique de ce parcours la section du baccalauréat, au détriment de l’« origine sociale » qui pourrait être mesurée à partir de la PCS – professions et catégories sociales), les enquêtes de terrain disponibles et les témoignages épars que l’on peut recueillir tendent à montrer que les élèves de terminale, de milieux populaires, choisissent de manière privilégiée les filières [dites] sélectives – en premier lieu, les IUT qui ont acquis peu à peu une très bonne réputation dans les familles populaires, puis les sections de STS (Lemaire, 2004/05).

Pour montrer à quel point cette inversion de la hiérarchie post-bac est devenue structurelle, mentionnons le cas limite suivant, de moins en moins rare depuis le début des années 2000 : des étudiants de lettres/sciences humaines, qui, après avoir obtenu une licence (en sociologie, psychologie, lettres, histoire), se détournent brutalement de la voie universitaire, refusent l’entrée en master pour retourner en première année de DUT⁵ (diplôme universitaire de technologie). Tétanisés par la peur de l’absence des débouchés des études universitaires, ils abandonnent la voie des études longues et se prémunissent contre l’avenir en visant un diplôme professionnel de type bac + 2.

⁵ Ce constat ethnographique, tiré de nos années d’enseignement, n’est pas documenté statistiquement. En effet, la principale lacune statistique en matière d’enseignement supérieur tient à la grande rareté de données longitudinales qui permettraient de suivre, par exemple sur les cinq ans qui suivent l’année du bac, le parcours détaillé des étudiants.

Tableau 2
Taux de poursuite des bacheliers généraux dans les filières de l’enseignement supérieur

	1995	2000	2005	2006
Ensemble	100,2	94,6	92,9	90,3
Université (hors IUT)	71,6	62,4	62,2	59,7
Dont lettres, sciences humaines	26,4	22,8	22,6	20,7
sciences, STAPS	21,1	18,4	14,2	13,5
IUT	8,4	11,2	10,5	10,5
STS	7,3	8,4	6,9	6,9
CGPE	12,8	12,6	13,3	13,2
Autres formations	6,2	9,1	10,9	10,8

Sigles : STAPS – Sciences et techniques des activités physiques et sportives ; IUT – Institut universitaire de technologie ; STS – Sections de techniciens supérieurs ; CGPE – Classes préparatoires aux grandes écoles.

Source : Note d’information du MEN 07-50, décembre 2007.

LA DEMANDE D'ENCADREMENT DES ENFANTS DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

Aujourd'hui, si l'on se centre sur le cas des élèves de milieux populaires qui ont constitué les gros bataillons du processus de massification universitaire (Merle, 2000), on s'aperçoit que le premier cycle universitaire constitue souvent, pour eux, un choix par défaut – que ces élèves mobilisés sur des filières courtes n'aient pas été admis en IUT ou en classe de BTS, ou qu'ils se soient, en classe de terminale, « réveillés au dernier moment » (pour reprendre les propos de leurs enseignants) pour constituer leurs dossiers de candidature à ces filières. En fait, le choix par défaut de la première année universitaire – selon l'enquête panel 1989 du MEN, c'est le cas de 22 % de l'ensemble des étudiants inscrits en DEUG – épouse étroitement la hiérarchie des baccalauréats : ce pourcentage passe de 12 % pour les bacheliers généraux à l'heure scolaire (23 % pour ceux qui ont un an de retard) à 50 % pour les bacheliers technologiques et à 47 % pour les bacs professionnels. Si l'on examine quel était le premier souhait d'études supérieures de ces bacheliers qui ont choisi la fac par défaut, on s'aperçoit qu'un peu plus de 50 % d'entre eux auraient voulu entrer en IUT ou STS, 20 % dans des écoles paramédicales ou du secteur social. Notons aussi que cette entrée par défaut en première année d'université exerce des effets très négatifs sur leur poursuite d'études : seuls 55 % de ces étudiants parviennent à passer en deuxième année, 30 % redoublent la première année, 10 % changent de filière et 5 % abandonnent leurs études (Lemaire, 2007). Enfin, ce groupe des étudiants par défaut à l'université se concentre dans quelques disciplines qui lui servent de refuges pour leur entrée dans l'enseignement supérieur : administration économique et sociale (43 %), sciences de la vie (36 %), sciences humaines (26 %), sciences fondamentales (21 %) et sciences économiques (19 %).

La « fac », comme le disent les lycéens enquêtés, s'est ainsi peu à peu transformée en second choix, acquérant ainsi le statut guère valorisé de « roue de secours » qui leur permet de continuer leur parcours scolaire, certes à moindre frais mais sans garantie *a*

priori sur leurs débouchés professionnels. Diverses raisons peuvent expliquer le dernier rang occupé, aux yeux de ces élèves, par le premier cycle universitaire dans le système du post-bac français. D'une part, ces lycéens de milieux populaires, dont le cursus scolaire, souvent chaotique, a débouché sur ce qu'eux-mêmes appellent souvent – dans l'après-coup – un « petit bac », ne sont objectivement guère préparés à affronter le système d'exigences propre aux études universitaires, ce qui explique en partie le taux élevé d'échec en premier cycle universitaire. Les enquêtes de l'OVE comme celles, par panel, du MEN, établissent avec régularité, depuis au moins quinze ans, que la réussite dans les différentes filières de l'enseignement supérieur reste étroitement déterminée par le type de cursus scolaire suivi dans l'enseignement secondaire, donc par l'origine sociale⁶ (Merle, 2000), notamment la section du baccalauréat (le clivage est net entre général/technologique ou professionnel – Blöss & Erlich, 2003), la hiérarchie des bacs, les mentions obtenues, c'est-à-dire au fond par la série des acquis scolaires accumulés dans les années de formation secondaire et par la nature de l'héritage culturel (*cf.* **tableau 3**). D'autre part, ces nouveaux lycéens, qui ne sont pas sans connaître leurs lacunes scolaires ni sans se méfier de leurs difficultés à travailler de manière autonome, cherchent avant tout dans l'enseignement supérieur de bonnes conditions d'encadrement de leur travail.

Beaucoup craignent par-dessus tout, en entrant à l'université, d'être noyés dans la « masse étudiante ». Les motifs invoqués en entretien pour éviter la fac concernent en premier lieu le nombre, les amphithéâtres bondés, l'anonymat, la peur de ne pas pouvoir trouver sa place dans cet environnement perçu comme peu chaleureux, voire hostile. Il est frappant de constater que, pour ceux qui se retrouvent malgré tout en premier cycle, cette crainte du nombre perdure au long des trois premières années universitaires. On pourrait même dire qu'elle s'avive au fur et à mesure qu'ils prennent conscience que ce « nombre » opère comme une anticipation plausible

⁶ Pierre Merle (2000) a établi, à partir d'une enquête dans l'académie de Rennes, comment la démocratisation scolaire au lycée correspondait à une « démocratisation ségrégative », avec d'un côté le maintien d'un recrutement d'enfants de classes supérieures dans la section S et, de l'autre, la prolétarianisation du recrutement de la section STT.

Tableau 3
Réussite au DEUG par type de bac (en %)
Enquête panel de bacheliers 1996

	Bacheliers généraux			Bacheliers technologiques	Ensemble
	À l'heure	En retard	Ensemble		
Ont obtenu le DEUG en 2 ans	51,1	28,9	42,6	7,3	37,0
N'ont pas obtenu leur DEUG	48,9	71,1	57,4	92,7	63,0
Sont toujours en DEUG	33,6	35,8	34,5	28,7	34,0
Sont en IUT ou STS	7,8	12,6	9,6	19,9	11,3
Font d'autres études	4,4	10,2	6,7	12,0	7,4
Ne font plus d'études	3,1	12,1	6,6	32,1	10,3

Sigles : DEUG – Diplôme d'études universitaires générales ; IUT – Institut universitaire de technologie ; STS – Sections de technicien supérieur.

Lecture : ceux qui ont obtenu leur DEUG en deux ans représentent, parmi les bacheliers généraux, 51,1 % de ceux qui ont réussi leur bac à l'heure (âge normal) et plus que 28,9 % de ceux qui ont obtenu leur bac avec retard, et seulement 7,3 % des bacheliers technologiques.

Source : Note d'information du MEN 00-25, août 2000.

de la forte concurrence que tous ces futurs diplômés vont devoir se livrer sur le marché du travail, comme s'il en venait à signifier, à leurs yeux, la peur du déclassement à la sortie des études, d'autant plus probable que l'origine sociale est modeste (Giret et Hatot, 2001). La coexistence, dans les premières années d'université, d'étudiants aux moyens scolaires et aux aspirations très variés – certains très investis dans leurs études et « mordant » dans leur nouvelle discipline *versus* d'autres adoptant une attitude générale de retrait et de désinvestissement scolaire – contribue de manière décisive à altérer l'« ambiance » dans les facultés. Par exemple, il nous est arrivé à plusieurs reprises, comme enseignant dans un département important de sociologie⁷, d'entendre des étudiants « motivés » dans leurs études – en particulier ceux inscrits en licence (3^e année), c'est-à-dire à un moment où la pression des débouchés et des orientations commence à monter soudain d'un cran – exprimer ouvertement leur envie de se démarquer de ce qu'ils appellent la « masse étudiante », dont ils ont l'impression qu'elle les submerge, qu'elle les « plombe » en quelque sorte psychologiquement. Ainsi, cette très bonne étudiante de licence qui, lors d'une discussion informelle après un TD (travaux dirigés), nous confie les raisons de

son départ de l'université : « *Au fond, je crois que j'en ai marre de la masse [...] de tous ces étudiants qui ne savent pas pourquoi ils sont là [...]... ça finit par être fatigant.* »

Il est toutefois loisible d'interpréter ces résultats dans un autre sens, complémentaire, en déplaçant le point de vue du côté de l'institution universitaire. On peut alors soutenir que le premier cycle universitaire, tel qu'il fonctionne aujourd'hui, ne fait qu'entériner ou renforcer (c'est certainement variable selon les disciplines), les différences des performances scolaires antérieures. Par conséquent, au mieux, l'institution est neutre et, au pire, elle accroît, par son fonctionnement, les écarts de niveau sanctionnés par le type de bac. Pour illustrer ce point, reportons-nous au **tableau 3**, constitué à partir des données du panel des bacheliers 1996 (suivis après le bac lors de leur scolarité dans l'enseignement supérieur) : que plus de neuf bacheliers technologiques sur dix n'obtiennent pas le DEUG (diplôme d'études universitaires générales) en deux ans n'est certes pas surprenant compte tenu du hiatus entre leur parcours scolaire et les exigences universitaires, mais que près de la moitié des bacheliers généraux à l'heure scolairement – qui ont eu une scolarité sans encombre et qui ont suffisamment de bagages scolaires pour affronter l'université – ne parvienne pas à décrocher le DEUG en deux ans ne laisse pas d'interroger. Non pas tant,

⁷ En 2000, plus de 500 étudiants inscrits en première année, un peu moins de 200 en licence.

nous semble-t-il, sur le niveau du bac général que sur les conditions d'encadrement offertes par l'université lors des deux premières années du DEUG.

UNE « INSTITUTION FAIBLE » FACE À DES ÉTUDIANTS SCOLAIREMENT FRAGILES

On a déjà partiellement rendu compte des changements de la « demande » des étudiants, notamment de ceux issus des milieux populaires qui plébiscitent ces formations, courtes et professionnalisantes. Les travaux socio-historiques sur la scolarisation de longue durée et la perspective institutionnaliste (Briand & Chapoulie, 1993) invitent à aller observer ce qui s'est passé à l'intérieur des institutions, et en premier lieu au sein de l'Université.

On commencera cette réflexion en posant une question faussement naïve : pourquoi l'Université a-t-elle tant tardé à répondre aux défis qui lui étaient lancés par ce renversement de situation et par l'affaiblissement de son recrutement dans le premier cycle dans de nombreuses UFR⁸ (non seulement en lettres et sciences humaines comme on a tendu à le faire accroire) ? Même s'il y a un débat récurrent sur l'Université depuis au moins quinze ans, on peut légitimement se demander pourquoi il a fallu attendre la récente loi LRU (août 2007) – et le profond changement qu'elle impose dans les rapports de pouvoir à l'Université – pour que l'ensemble des universitaires se saisisse de la question et en vienne à réfléchir concrètement sur le mode de fonctionnement de leur institution. Une première réponse renvoie à la structuration historique de l'Université⁹ qui lui assigne, derrière les « grandes écoles », une place seconde dans l'enseignement supérieur français

et qui en fait objectivement une « institution faible », selon la forte expression de Georges Felouzis (2001), et aussi une institution « pauvre¹⁰ ». Une seconde réponse, qui lui est liée mais, elle, plus conjoncturelle, tient à ce que, dans un premier temps, l'Université a dû tout simplement « faire face » dans une sorte d'urgence institutionnelle. Il lui a fallu, dans les années 90, parer au plus pressé pour tenter d'absorber, sans trop de heurts, la massification de ses effectifs. Même si on peut considérer que, d'un certain point de vue institutionnel, elle a objectivement bénéficié de cette manne constituée par l'arrivée des nouveaux étudiants : création de grosses universités (plan Jospin) et de nouvelles disciplines universitaires, ouverture d'antennes universitaires dans les villes moyennes sur tout le territoire et, *last but not least*, forte expansion du corps des enseignants/chercheurs, notamment dans toutes les disciplines qui ont accueilli en majorité ce nouveau public (STAPS – sciences et techniques des activités physiques et sportives –, sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, histoire...) l'Université a, durant cette période, accueilli une population étudiante qu'on pourrait qualifier de « captive », celle qui, compte tenu de ses résultats scolaires, ne pouvait être acceptée que dans la filière ouverte du système. Tout entière mobilisée à prendre en charge la démocratisation quantitative, force est de reconnaître que l'Université, dans son ensemble (il y a bien sûr ici et là des exceptions...), a laissé pendantes certaines questions de son organisation institutionnelle (notamment la constitution des cursus, des modes d'examen...), de ses méthodes pédagogiques, et de ses débouchés professionnels¹¹. La question,

¹⁰ Ce point est décisif, il est développé dans tous les travaux sociologiques sur l'Université, cf. ARESER (1997). Cette sous-dotation de l'Université la condamne structurellement à ne pas pouvoir lutter à armes égales avec les petites et grandes écoles, tant en équipement qu'en personnel. Toutefois, il est pertinent de réfléchir aussi aux aspects plus proprement institutionnels et à ce qu'on pourrait appeler « la face cachée » de l'Université.

¹¹ Cette question décisive renvoie au moins à deux problèmes : les carrières universitaires et le syndicalisme (étudiant et universitaire). D'une part, le monde des universitaires est, très grossièrement, coupé en deux. D'un côté, les enseignants/chercheurs « gestionnaires » (Présidents d'université, élus au conseil d'administration, responsables d'UFR...) essaient, avec les moyens du bord, de faire fonctionner l'institution et c'est un « exploit » sans cesse renouvelé. Certains se découvrent un goût pour la gestion et cherchent à moderniser l'institution, à la sortir de la pénurie financière, quitte à se transformer en zéloteurs de la « modernisation universitaire ».

⁸ Une sociologie fine de l'institution universitaire devrait prendre pour objet la place des IUT dans l'enseignement supérieur, la manière dont ils se sont consolidés historiquement et dont ils ont pu se développer ; le rôle des enseignants-chercheurs en sciences, structurellement plus entrepreneurs et gestionnaires que leurs collègues littéraires, dans la constitution des IUT comme des « petits fiefs » dans l'université, nous semble devoir être souligné.

⁹ L'Université française, depuis sa refondation par la III^e République naissante, a pour mission principale de former des « enseignants » comme l'attestent les programmes...

pourtant brûlante, du mode d'encadrement de ce nouveau public étudiant a toujours été repoussée au lendemain ou abordée « d'en haut » par le pouvoir politique comme, par exemple, par la loi Bayrou qui a imposé une semestrialisation des enseignements sans aucune concertation ou expérimentation préalable.

Or, le premier handicap de l'Université par rapport aux filières sélectives est qu'elle apparaît comme très spécialisée, fortement disciplinaire. On peut dire, sans grand risque de se tromper, que la majorité des étudiants de première année ne sont pas mus, à 18-19 ans, par une « vocation » pour telle ou telle discipline : le choix de leur inscription à la fac a été plus prosaïque, le plus souvent dicté par une bonne expérience de cette matière au lycée, par le souvenir d'un(e) bon (ne) prof, voire par la présence d'ami(e)s dans ces lieux. Or à la « fac », ils découvrent le fossé existant entre le cursus du lycée et celui de l'université et sont souvent découragés par le degré de spécialisation qu'on leur impose. À cet égard, les filières sélectives du supérieur offrent une bien meilleure transition entre le lycée et l'université en proposant, lors des deux premières années d'université, une formation qui se situe davantage en prolongement du cursus lycéen, combinant, à partir d'une discipline majeure bien identifiée, l'apprentissage de disciplines proches. La loi Bayrou, en 1997, se proposait de lutter contre la trop grande spécialisation

.../... D'un autre côté, les enseignants-chercheurs sans responsabilité gestionnaire qui cherchent à faire leur travail d'enseignement et de recherche en essayant de préserver leur capital le plus précieux, – le temps – sans cesse grignoté par la « machine universitaire ». En outre, comme la carrière des enseignants/chercheurs reste déterminée par leurs travaux de recherche, l'engagement dans les activités pédagogiques n'est guère encouragé ou récompensé.

D'autre part, la crise du syndicalisme universitaire n'a pas permis que la question de l'accueil des nouveaux étudiants soit posée au niveau syndical, même « de gauche ». Anecdote significative : après avoir accepté une invitation du SNESUP (syndicat national de l'enseignement supérieur) pour parler du premier cycle universitaire au Salon de l'éducation, un des responsables de ce syndicat nous confie que « *c'est bien de parler de ces choses-là, on n'a pas tellement l'habitude de le faire dans nos instances syndicales* ». Le syndicalisme étudiant n'a pas inscrit en tête de ses priorités la question de l'échec scolaire et de la pédagogie. Ainsi, ces enfants de la démocratisation scolaire, entrés à l'Université à la faveur de cette politique volontariste, n'ont pas su ou pu trouver d'ardents avocats pour défendre leur cause et faire advenir à la table des négociations cette question de l'encadrement institutionnel et pédagogique à l'Université.

des études universitaires en instituant deux « unités de découverte » en première et deuxième année. Or cette ouverture disciplinaire, qui se fait lors du premier semestre de la première année, s'est opérée, dans la plupart des cas, dans de très mauvaises conditions matérielles et pédagogiques : des centaines d'étudiants entassés dans des amphis pour écouter un cours dit de « découverte », de grandes difficultés pour trouver des enseignants qui acceptent des cours à faible volume horaire et une forte charge de correction de copies¹². Les nombreux récits, recueillis auprès des étudiants de sociologie sur leurs unités de découvertes (par exemple, en psychologie ou en histoire), étaient tous convergents : l'impression qui s'en dégageait était celle d'un enseignement balkanisé, non concerté, « au rabais », qui, en tout état de cause, ne donnait pas goût à cette matière. Il ne s'agit pas ici d'incriminer des comportements mais de pointer des défauts de structure organisationnelle : un enseignement interdisciplinaire doit être réfléchi et financé ; il ne peut être laissé à l'improvisation ou au bricolage, comme il l'a souvent été dans le premier cycle universitaire.

En second lieu, l'université de masse a largement maintenu un modèle pédagogique, principalement fondé sur le cours magistral et l'autonomie du travail personnel. Dans un premier temps, il est vrai que ce modèle satisfait l'envie de « liberté » des nouveaux étudiants, notamment parce qu'il leur laisse la possibilité de travailler « à côté », dans des petits boulots, dès la première année d'études. Mais, d'une part, il ne permet pas de combler les lacunes des étudiants les moins dotés scolairement et peut les mettre gravement en difficulté, notamment en cours en amphithéâtre (Soulié, 2003). D'autre part, il faut reconnaître, même si cette question semble relativement peu soulevée dans l'institution, que ce modèle pédagogique comporte structurellement une faible incitation au

¹² Souvent, des équipes de trois ou quatre professeurs ont été instituées pour gérer ce « fardeau » et diviser ainsi le travail de correction, sans qu'il y ait nécessairement une grande coopération entre enseignants. Difficile, dans de telles conditions matérielles et pédagogiques, de donner le goût d'une autre discipline que sa « Majeure ». Pour avoir siégé deux ans dans une commission de réorientation à l'issue du premier semestre de première année, nous pouvons dire que le nombre de candidats à la réorientation est ridiculement faible (moins d'une dizaine pour plus de 1 500 étudiants ; à notre connaissance, ce type de statistique n'existe pas au niveau national).

travail scolaire.¹³ L'enquête par questionnaire de l'OVE (Lahire, 1997) montre que le temps de travail d'un élève de classes préparatoires est le double de celui d'un étudiant de première année d'université. La lettre de démission de Xavier Dunezat, en juin 2007, de son poste de maître de conférences en sociologie¹⁴, peut se lire comme une virulente dénonciation de la manière dont les étudiants sont traités à l'université. Par exemple, il insiste à juste titre sur l'aberration que constitue l'absence d'obligation de corrigés aux examens (à redonner aux étudiants) et, plus largement, sur la faible importance accordée aux diverses manières de faire progresser les étudiants.

Bref, la massification universitaire sans augmentation substantielle du budget consacré à chaque étudiant n'a pas permis que ces nouveaux étudiants soient suffisamment suivis et entraînés aux exercices scolaires¹⁵. Progressivement, beaucoup d'entre eux perdent l'habitude du travail scolaire, notamment à l'écrit. En discutant avec les étudiants (de licence ou de maîtrise), ces derniers nous avouent parfois leur impression d'avoir régressé dans le registre de l'expression écrite, ayant peu à peu perdu leurs acquis de lycée dans le domaine de la dissertation. L'enquête ethnographique de Valérie Monfort

(2000), conduite en première année de faculté des sciences (observation des cours magistraux et des TD), montre que ces étudiants en sciences, titulaires d'un bac S pour beaucoup, reconnaissent avoir largement perdu à la fac leurs « automatismes » en mathématiques acquis grâce à un travail régulier en terminale S. Faute d'un encadrement suffisant et d'un système d'incitations au travail, ils estiment avoir baissé de niveau en maths lors de cette première année universitaire. À ce titre, on ne peut pas, semble-t-il, restreindre l'analyse de la désaffection des études scientifiques aux seuls changements institutionnels de la filière S au lycée¹⁶ (Convert, 2003) mais on devrait aussi prendre en compte les effets en retour de l'expérience vécue des étudiants en sciences.

En troisième lieu, la première année d'université souffre de ne pas favoriser la sociabilité des étudiants. Il ne s'agit certes pas de copier le modèle, très contraignant, des « week-ends d'intégration » des grandes écoles, encore moins des bizutages des classes préparatoires, mais on ne peut que déplorer le manque fréquent à l'université de lieux de sociabilité, agréables et conviviaux, comme peut l'être un « Bureau des élèves » vaste et lumineux¹⁷. Les psychologues travaillant à l'université, qui se trouvent « aux premières loges » pour constater une certaine détresse étudiante, insistent sur l'état d'isolement qui fragilise et pénalise fortement les étudiants de première année. Ce défaut de sociabilité, très spécifique au premier cycle universitaire, constitue un facteur explicatif non négligeable du processus d'abandon d'études souvent constaté en première année d'université. À cet égard, le contraste est saisissant avec les étudiants des filières courtes qui évoluent davantage dans un milieu d'interconnaissance et bénéficient d'une forte sociabilité (« soirées » de STS ou d'IUT, semaine de vacances en commun), favorisée et entretenue par les enseignants.

¹³ On pourrait, en ce domaine, mobiliser largement son expérience personnelle d'enseignant, en évoquant cette impression de plus en plus vive que les exigences minimales du travail scolaire ne sont pas toujours respectées. D'une part, au moment des partiels, quand on s'aperçoit que les étudiants (y compris de licence ou de maîtrise) utilisent très peu leur temps de composition, que beaucoup ne « s'appliquent » pas, partent en ordre dispersé tout au long de l'épreuve (une ethnographie de ces examens serait ici précieuse). D'autre part, au moment des cours magistraux où l'on entend parfois les très « gros soupirs » d'étudiants (de première année mais aussi de licence), protestant à leur manière contre la trop grande quantité de prises de notes exigées en amphi et anticipant un travail de révision du cours assez conséquent (« Monsieur, il va falloir apprendre tout ça ? »)

¹⁴ Cette lettre a beaucoup circulé sur Internet ; elle a été commentée dans la presse nationale comme illustration des dysfonctionnements de l'Université, cet enseignant de sciences économiques et sociales préférant revenir enseigner en lycée plutôt que de continuer en faculté.

¹⁵ Il est vrai que des efforts ont été entrepris dans les années 2000, notamment dans le cadre des réflexions des CEVU (Conseil des études et de la vie universitaire) comme par exemple la construction de « maisons de l'étudiant », la mise en place de tutorat en premier cycle. L'exemple des tuteurs est intéressant ; sur le papier, l'idée est séduisante : encadrer les étudiants de première année par des étudiants plus âgés et aguerris. Dans les faits, les tuteurs aident surtout les étudiants qui veulent se faire aider ; or ce n'est pas nécessairement les étudiants les plus en difficulté, bien au contraire. C'est là toutes les limites d'un tutorat non obligatoire.

¹⁶ La fusion des anciens bacs C (dominante maths/physique) et D (dominante biologie) en 1992 a conduit à la mise en place d'une section S (dite « scientifique »), un peu moins exigeante en matière de mathématiques, accueillant plus que jamais des bons élèves généralistes et ne permettant plus de constituer le vivier naturel que représentaient, pour les facs de sciences, les anciennes sections C et D.

¹⁷ Ce que ne sera pas la cafétéria froide, en sous-sol et enfumée de maintes universités.

Enfin, mentionnons la question décisive du travail salarié des étudiants. Il n'a cessé de se développer depuis vingt ans dans le contexte de précarisation des familles populaires, de stagnation des « bourses » et aussi – on a trop tendance à l'oublier – de diminution des possibilités d'emplois de surveillants de collège ou de lycée¹⁸. Il est plus développé dans les formations générales et dans les spécialités tertiaires (lettres, langues, sciences humaines, cf. Beduwé et Giret, 2004). Ce travail, souvent régulier, entrave fortement la scolarité des étudiants et perturbe le suivi des travaux dirigés, engendrant des absences régulières. L'enjeu de l'assiduité aux cours, à ce stade de la scolarité, est essentiel. Or on ne peut que regretter que l'Université, en tant qu'institution, n'ait jamais cru bon de réagir face à ce détournement objectif du travail scolaire, engendré par la multiplication de « contrats de travail étudiants » proposés par des grandes marques d'hypermarchés et autres entreprises de service. Résultat : le temps de travail scolaire des étudiants de DEUG ou de licence a été, au fur et à mesure de leurs années universitaires, rogné au profit de celui de leur travail salarié. L'investissement éducatif a cédé le pas devant les promesses, plus ou moins chimériques, d'un bon emploi dans ces secteurs d'emploi fortement demandeurs de main-d'œuvre étudiante (comme les hypermarchés, les centres d'appels mais aussi les métiers de l'animation...). Et beaucoup d'étudiants de milieux populaires, dans l'indifférence de l'institution, se sont ainsi laissés séduire par ces offres *a priori* attractives à court terme¹⁹.

La comparaison systématique des conditions de travail et des manières d'étudier des étudiants du premier cycle et des élèves des filières sélectives du post-bac montrerait encore plus sûrement que ce dont souffre en priorité les premiers, c'est de cette absence d'« *enveloppement continu* » (dont parle Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*, 1938) de leurs activités, dont bénéficient les seconds, et qui

passer par une présence des enseignants, un suivi régulier, des notes, des travaux, des évaluations régulières. Les étudiants des filières de l'enseignement supérieur court, qui ne sont pas des « héritiers », font donc à leur manière un choix raisonné en venant chercher dans ces formations une transition aménagée et douce entre le lycée et l'enseignement supérieur, *via* des sortes de garde-fous institutionnels qui leur permettent de mieux passer les divers obstacles que constitue ce « grand saut » dans l'enseignement supérieur. Encore faut-il préciser que l'encadrement institutionnel n'est pas la clé de tous les problèmes : il y a par exemple un taux d'abandon non négligeable dans certaines spécialités de BTS qui renvoie, d'une part, aux handicaps scolaires cumulés et, d'autre part, aux difficultés financières des élèves et de leurs familles.

ÉVITER L'UNIVERSITÉ POUR NE PAS ÉCHOUER

On fait l'hypothèse ici que les difficultés de toutes sortes – scolaires, relationnelles, institutionnelles – rencontrées par les étudiants dans l'université de masse ont connu une assez large diffusion dans l'espace public. La thématique, souvent reprise dans la grande presse, de l'échec à l'université, a fortement contribué au développement d'un discours plus général présentant de manière uniformément négative le premier cycle universitaire. Ce sont les effets de ces difficultés réelles et de ce discours (qu'il faudrait étudier dans sa genèse historique) que l'on va étudier ici à travers la perception de ces changements, d'une part, dans les milieux populaires et, d'autre part, dans le système scolaire lui-même.

L'un des grands handicaps des milieux populaires, dans un régime d'études longues différencié, complexe et largement opaque pour le profane, est leur non-connaissance d'informations stratégiques en matière de placement scolaire, d'où la difficulté pour ces familles de construire des stratégies scolaires adaptées. Ce constat ne signifie pas que ces élèves sont totalement dénués de ressources pour s'orienter, au fur et à mesure qu'ils gravissent les échelons scolaires, dans un système scolaire qui leur est assez

¹⁸ Ces postes ne sont plus réservés aux seuls étudiants et, en outre, sont le plus souvent proposés comme des temps partiels, ne permettant pas d'atteindre le niveau de vie des anciens « pions ».

¹⁹ On garde le souvenir de discussions houleuses en TD avec les étudiants sur ce sujet de leur travail salarié. On leur disait que le travail à la faculté devait être pour eux l'essentiel. Car on mesurait bien qu'ils opéraient un arbitrage constant entre le choix de leur carrière universitaire et celui de leur carrière professionnelle.

Encadré 1

L'attrait de la norme étudiante pour les « jeunes de cité »

La politique des « 80 % au bac » (1985) a eu pour effet puissant d'imposer la norme des études longues dans des milieux populaires (Poullaouec, 2004). Elle a en même temps accéléré la dévalorisation du lycée professionnel et entraîné une dévalorisation structurelle de ses élèves (cf. entre autres exemples l'absentéisme endémique qui y sévit, la fréquence des abandons d'études, notamment à quelques semaines ou jours de l'examen final). Dans les régions à forte immigration de travail (région parisienne et lyonnaise, le Nord, etc.), les lycées professionnels sont composés d'une majorité d'enfants d'immigrés, pour beaucoup habitants de cité. On sait par ailleurs (Moreau, 2003) que, jusqu'à aujourd'hui tout du moins, l'apprentissage est fermé à la plupart d'entre eux – qu'il est, pour dire les choses crûment, très majoritairement « blanc » en termes de recrutement. Or c'est peut-être pour cette catégorie des jeunes de cité que l'attrait de la poursuite d'études reste encore vive, quelle que soit la forme institutionnelle qu'elle revêt. Une enquête par entretiens sur ce cas limite des « bacs pro à l'université » (Beaud & Pialoux, 2001) avait cherché à éclairer le paradoxe de cette poursuite d'études, comme en leur temps les bacs technologiques. D'une part, le bac pro a été conçu à l'origine comme un diplôme de fin d'études ; d'autre part, cet engagement dans des études universitaires, certes minoritaire (cf. **tableau 6**), majoritairement voué à l'échec (moins de 10 % de réussite), peut paraître irrationnel, si on se limite, dans l'analyse, à faire jouer des variables en termes de coûts/avantages. Les entretiens approfondis invitent à prendre en considération d'autres facteurs. Tout d'abord, la crainte d'entrer dans la vie active : l'inscription à la faculté permet de différer le moment d'affronter le marché du travail, constitue aussi un moyen d'éviter les différents types d'humiliation que ces jeunes craignent devoir subir dans leur recherche d'emploi, comme s'il leur fallait se protéger – on serait tenté de dire « psychologiquement » – des futures avanies rencontrées sur le marché du travail mais aussi du « racisme » ouvert qu'ils pensent (à tort ou à raison) être devenu la norme dans les ateliers de production (Frickey et Primon, 2006). Ensuite, on peut trouver à cette poursuite d'études des raisons qui sont plus intimement liées à leurs trajectoires scolaires. Beaucoup d'entre eux, garçons comme filles, ont fait toute leur carrière d'élève au lycée professionnel : aller en fac, c'est pour eux avoir le sentiment de réparer ce qu'ils ont vécu comme une injustice et parfois comme une sorte d'outrage, à savoir le fait d'avoir été tôt écartés, en 5^e, en 3^e ou seconde de la « voie normale ». C'est particulièrement le cas des enfants de cité qui, d'une certaine manière, n'ont jamais admis d'être refusés en lycée général. Insistons toutefois sur la particularité de la poursuite d'études des filles titulaires de bac professionnel, qui doit être analysée à partir d'autres préoccupations liées, d'une part, au statut matrimonial et, d'autre part, aux débouchés des formations tertiaires. Les filles d'immigrés, qui ont un peu plus de vingt ans, cherchent un statut qui leur permet de gagner du temps pour éviter le « mariage arrangé » et choisir leur partenaire. Or l'université offre un marché matrimonial *a priori* ouvert, même si, après les premiers mois à la fac, elles se rendent compte que les garçons sont majoritairement plus jeunes (18-19 ans) qu'elles. Par ailleurs issues majoritairement de bacs pro tertiaires, elles réalisent par leurs stages et autres expériences professionnelles que leur formation débouche, au mieux, sur des emplois d'exécution dans la grande distribution et, au pire, sur les rares emplois non qualifiés. Beaucoup d'entre elles ont demandé une poursuite d'études en BTS (brevet de technicien supérieur) mais il y a très peu d'élues (une par classe de BTS en moyenne). Ces filles se retournent alors vers la filière universitaire, malgré le tableau sombre que leur dressent préventivement les responsables des LP (lycées professionnels) tertiaires. Une fois connus les résultats des entrées en BTS (en mai-juin), elles envisagent la fac, mais c'est au moment de la rentrée de septembre que l'inscription à la fac leur apparaît, on pourrait dire soudainement, comme la seule issue possible pour obtenir un « statut » d'étudiant (« c'est la sécurité, la fac », nous dit l'une d'entre elles). Elles se rabattent donc sur la fac « en attendant »...

étranger. Il existe, dans les familles nombreuses, la ressource précieuse constituée par les aînés de la fratrie qui peuvent, nourris par leur propre expérience, montrer les voies à suivre (ou à ne pas suivre) à leurs cadets. Il faut toutefois éviter de penser que l'orientation des élèves de milieux populaires s'opère selon la seule logique scolaire. En fait, parents et enfants observent, voire scrutent, ce qui se passe sur les lieux de travail (les usines, les emplois de service), attentifs aux transformations de la relation formation/emploi et à celles du marché du travail. Munis de ces différentes informations sur l'école et l'extérieur de l'école, ils se font une opinion tâtonnante sur l'orientation scolaire et l'avenir professionnel. Cette opinion est pour nombre d'entre eux difficile à arrêter, souvent incertaine, oscillant selon la conjoncture socio-économique (les débouchés perçus²⁰) et le fonctionnement des institutions scolaires locales.

L'une des spécificités des élèves ayant grandi dans les quartiers HLM (habitation à loyer modéré) est d'évoluer dans un univers de forte interconnaissance, dans lequel un flux d'informations circule constam-

ment, non seulement sur les opportunités du marché du travail local/régional mais aussi sur les devenir scolaires et professionnels des enfants du voisinage (ceux de la cage d'escalier, de l'immeuble et, plus largement, du quartier). De cette manière, les familles mobilisées scolairement parviennent peu à peu à se dessiner une sorte de paysage des débouchés qu'offrent les diverses filières du système éducatif, acquérant un sens pratique des voies scolaires à emprunter ou non. Ainsi, pour expliquer le discrédit actuel du premier cycle universitaire auprès des bacheliers de milieux populaires et leur désir d'accéder, après le bac, aux filières de type IUT ou STS, on peut certes insister sur la priorité accordée aux études supérieures courtes et professionnalisantes, sur le bon taux de réussite de ces filières (cf. **tableaux 4 et 5**), mais on ne saurait minimiser l'importance des données de première main, recueillies au fil du temps dans leur entourage par ces familles. Ces différents « renseignements » finissent par composer un tableau sombre, celui de la carte locale des destins de « déclassés » des diplômés de l'université (par exemple, « Le fils du voisin qui est à 22 ans en DEUG de maths ne trouve pas de travail et est obligé de poursuivre encore plus loin ses études » ou « la fille avec une maîtrise de lettres modernes obligée de travailler comme caissière »).

²⁰ Par exemple, lorsqu'un sociologue, enquêtant dans un lycée professionnel, demande à un élève de première année de bac pro de plasturgie pourquoi il a choisi cette voie, celui-ci lui répond, « moi, j'ai choisi plasturgie parce qu'on m'a dit que c'est ça qui 'monte' en ce moment et que c'est ça l'avenir ».

Tableau 4
Origine sociale des élèves de classes de BTS (2006), hors formation continue et candidats libres

	Effectifs	En %	Taux de réussite à l'examen
Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	19 644	12,6	68,3
Cadres et professions intellectuelles supérieures	26 817	17,3	70,0
Professions intermédiaires	16 568	10,7	70,4
Employés	23 574	15,2	67,5
Ouvriers	31 456	20,2	66,6
Retraités	8 630	5,6	61,9
Autres personnes sans activité professionnelle	28 649	18,4	56,1
Total BTS (brevet de technicien supérieur)	155 338	100	65,8

Lecture : en 2006, 19 644 élèves sortant de classes de BTS sont issus de familles d'agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; ils représentent 12,6 % de l'ensemble des 155 338 élèves et leur taux de réussite à l'examen est de 68,3 % contre 65,8 % en moyenne.
Source : Note d'information du MEN 07-19, mai 2007.

Tableau 5
Taux de réussite (en deux ans) des élèves en IUT

Série du baccalauréat	Secteur secondaire		Secteur tertiaire	
	Effectifs	Réussite (%)	Effectifs	Réussite (%)
Littéraire (L)	76	43,4	2 246	72,2
Économique (ES)	105	61,9	11 722	76,1
Scientifique (S)	16 325	70,6	8 275	72,5
Baccalauréat général	16 506	70,4	22 243	74,3
Techno STI	5 897	46,9	558	63,8
Techno STT	69	43,5	7 932	67,3
Autres bacs techno	1 042	53,5	247	66,8
Baccalauréat technologique	7 008	47,8	8 737	59,5
Baccalauréat professionnel	221	28,1	523	42,6
Total baccalauréats	23 735	63,3	31 503	69,7

Sigles : IUT : Institut universitaire de technologie ; STI : sciences et technologies industrielles ; STT : sciences et technologies tertiaires.

Lecture : Les étudiants ayant réussi en deux ans leur diplôme d'IUT sont, dans le secteur secondaire, 76 à détenir un baccalauréat L (série littéraire) et leur taux de réussite à l'examen est de 43,4 % ; ils sont 2 246 dans le secteur tertiaire avec un taux de réussite à l'examen de 72,2 %.

Source : Note d'information du MEN 07-18, mai 2007.

Tableau 6
Taux de poursuite des bacheliers professionnels dans les filières de l'enseignement supérieur

	1995	2000	2005	2006
Ensemble	15,3	16,6	22,1	21,9
Université (hors IUT)	6,1	6,5	5,9	5,8
IUT	0,9	0,5	0,8	0,7
STS	8,3	9,6	15,5	15,4
Autres formations	–	6,1	7,6	7,4

Sigles : IUT – Institut universitaire de technologie ; STS - Sections de technicien supérieur.

Lecture : En 1995, 15,3 % des bacheliers professionnels poursuivaient leurs études dans l'enseignement supérieur, 6,1 % à l'Université, 0,9 % en IUT, et 8,3 % en STS.

Source : Note d'information du MEN 07-50, décembre 2007.

L'enquête ethnographique nous apprend en fait que les résultats objectifs des grandes enquêtes statistiques (les diverses enquêtes *Générations* du CEREQ, l'enquête d'Éric Maurin à partir des enquêtes *Emploi* de l'INSEE) qui montrent l'effet malgré tout protecteur du diplôme, ne suffisent pas à convaincre aujourd'hui les familles populaires de l'intérêt de la poursuite d'études. À l'espoir suscité dans ce milieu social par la politique de démocratisation scolaire ont succédé un certain désenchantement et une sorte de pessimisme sur la valeur des études

longues qui, tous deux, s'enracinent principalement dans une expérience vécue des déclassements subis par les membres de son cercle d'interconnaissance. Il ne faudrait pas non plus sous-estimer les conséquences du discours idéologique, très en vogue dans les milieux de l'information et de la communication (notamment à la télévision et dans la grande presse), qui fait l'éloge du *self made man*, qui met en exergue les réussites professionnelles éclatantes de ceux qui n'hésitent pas à se proclamer des « bacs – 5 » et à vanter leur « nullité à l'école », en omettant de

mentionner dans leur témoignage les multiples petits coups de pouce que leur ont permis de détenir un capital social que ne possèdent pas la plupart des jeunes de milieux populaires. On aurait tort de sous-estimer les effets, dans les milieux populaires, de ce type d'idéologie complaisamment répandue dans l'espace public, car elle contribue de manière évidente à imposer cette doxa : « *Les études ne servent à rien* », etc.

Enfin, pour rendre compte du désaveu de la fac et du succès rencontré ces dernières années par les filières supérieures courtes, il conviendrait aussi d'étudier la manière dont s'effectue concrètement, dans les lycées, le choix du post-bac. À cet égard, on peut déplorer le manque d'études fouillées, combinant statistiques d'institution et données ethnographiques, qui permettraient de suivre dans le temps, notamment tout au long de l'année de terminale, les différentes étapes de l'orientation. Ce faisant, on se donnerait les moyens d'analyser la chaîne de production de cette orientation, le rôle respectif des spécialistes (conseillers d'orientation, personnel de CIO – centre d'information et d'orientation...) mais aussi des enseignants. Ces derniers, notamment les professeurs principaux mais aussi leurs collègues de première et de terminale (mais pas uniquement), par les informations pratiques qu'ils délivrent en cours ou lors de discussions informelles (calendrier des étapes, conseils divers sur les filières post-bac, etc.) avec leurs élèves, jouent un rôle majeur, souvent sous-estimé, dans ce processus d'orientation. En la matière, nos propres enquêtes, comme celles de nos étudiants, nous conduisent à poser la question suivante : comment expliquer que la majorité des enseignants, passés pour la plupart par l'université (même sous la forme du second cycle), semble s'être assez largement convertie à la cause des filières courtes du supérieur ? Par réalisme certes²¹, via la connaissance des trajectoires de leurs anciens élèves et la prise de conscience des écueils qu'ils ont rencontrés à l'université. Si bien que dans les lycées, un constat semble s'être imposé et diffusé parmi l'ensemble des acteurs du système scolaire : « *la fac,*

ça ne marche pas, c'est trop risqué pour nos élèves », c'est-à-dire pour la majorité des élèves qui n'ont pas acquis une autonomie dans leur travail scolaire. Par ailleurs, les classes de BTS, implantées en lycée, bénéficient d'un travail de « *lobbying* » interne de la part des enseignants en place. Elles peuvent recruter selon une logique de filière interne, procurant aux élèves la garantie de rester dans un environnement connu et apprécié, de retarder le moment du départ de la famille et de la ville, mobilité d'autant plus problématique pour les enfants des classes populaires, faute de moyens financiers, voire sociaux (cf. pour les jeunes ruraux, Arrighi, 2004).

* *

*

Dans notre travail ethnographique sur la poursuite d'études en milieux populaires, que nous avons ici prolongé partiellement par cette série de « réflexions », nous n'avons cherché ni à remettre en cause directement la politique des 80 % au bac (il eût fallu pour cela des données statistiques de bonne qualité) ni à militer pour un « *sélectionnisme* » (Neyrat, 2006). Nous avons voulu pointer l'ambivalence structurelle de cette politique volontariste, insister sur le coût moral et psychologique de cette poursuite d'études non maîtrisée pour beaucoup de ces enfants de milieux populaires, mettre en relief les contradictions de l'institution universitaire (qui n'est pas assez souvent analysée de l'intérieur), enfin critiquer la perspective qui tend à considérer l'accroissement du nombre d'élèves ou d'étudiants comme l'indicateur principal de la « démocratisation ». Or, comme le soulignent bien Franck Poupeau et Sandrine Garcia (2006), « *Tout se passe comme si la critique était restée "bloquée" à un état de la domination des classes populaires à l'intérieur du système scolaire dans les années 1960, sans voir que la massification a tout simplement remplacé l'élimination des élèves de catégories populaires par leur "conservation" en échec scolaire dans le système d'enseignement jusqu'à leur sortie. La fonction conservatrice de l'école s'exerce aujourd'hui aussi bien en préservant en situation de sous-sélection scolaire ceux qu'elle excluait dans l'état antérieur du système* ».

²¹ Il ne faudrait pas négliger aussi le fait de la spécialisation progressive de certains d'entre eux dans cette fonction adjacente à leur métier qui s'accompagne d'un travail de documentation et de recherche des débouchés.

Aujourd'hui, une fois que s'est essoufflé le mouvement de démocratisation quantitative, il est peut-être plus aisé de tirer quelques enseignements de cette quasi-expérience de laboratoire qu'il a constitué historiquement. L'étude socio-historique des phases de démocratisation réelle du système scolaire (Briand & Chapoulie, 1992 ; Prost 1986) montre qu'en France les progrès de la démocratisation ne se sont jamais faits par « en haut » mais plutôt par « la bande », par des agencements institutionnels astucieux, *via* les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, dans des petites structures d'encadrement où des enseignants servent de médiateurs efficaces entre la culture scolaire et leurs élèves des classes populaires. Ces analyses peuvent aider à comprendre *a contrario* que la démocratisation à

marche forcée des lycées et de l'université, faite sans réflexions préalables sur les programmes scolaires et sans modification substantielle des méthodes pédagogiques, a conduit à une forme d'impasse. Pour deux raisons essentielles. D'une part, elle a exercé un profond effet de désenchantement et de désillusion à l'égard de l'école dans les familles populaires qui vont dorénavant hésiter à pousser leurs enfants vers des études longues. D'autre part, elle a fortement contribué à remettre en selle – on peut le craindre pour longtemps – une vision strictement « adéquationniste » de la relation formation/emploi dans l'enseignement supérieur, engageant ainsi l'Université dans une sorte de fuite en avant professionnalisante qui ne correspond pas à son histoire longue et pour laquelle elle n'est pas la mieux armée.

Bibliographie

ARESER (1997), *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

Arrighi J.-J. (2004), « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi* n° 87, juillet-septembre.

Beaud S., Pialoux M. (2001), « Les bacs pro à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 87-96.

Beaud S. (2002), *80 % au bac. Et après ?.... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte « Enquêtes de terrain ».

Beduwé C., Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et Statistique*, n° 378-79, pp. 55-83.

Blöss T., Erlich V. (2000), « Les nouveaux "acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technolo-

giques en question », *Revue française de sociologie*, 41-4, pp. 747-775.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M. (1993), « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, pp. 3-42.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M. (1992), *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, ENS Fontenay/INRP.

Cahuzac E., Plassard J.-M. (1997), « Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français. L'exemple des STS, des IUT et des Ecoles », *Formation Emploi*, n° 58, pp. 27-43.

Convert B. (2003), « La désaffection pour les études scientifiques, quelques paradoxes du cas français », *Revue française de sociologie*, n° 44-3, pp. 449-467.

- Durkheim E. (2001), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, Quadrige, (1^{re} édition 1938).
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil, « République des idées ».
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Frickey A. et Primon J.-L. (2006), « Une double pénalisation pour les non-diplômés du supérieur d'origine nord-africaine », *Formation Emploi* n° 94, avril-juin, pp. 27-43.
- Giret J.-F. et Hatot Ch. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation Emploi* n° 75, juillet-septembre, pp. 59-73.
- Hughes E. (1996), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Lahire B. (1997), « Manières d'étudier », *Cahiers de l'Observatoire de la vie étudiante*, n° 3.
- Lemaire S. (2004-2005), « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », *France portrait social*, INSEE.
- Maurin É. (2007), *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil.
- Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, pp. 15-50.
- Monfort V. (2000), « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences », *Sociétés contemporaines*, n° 40.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Neyrat F. (2006), « Le retour du sélectionnisme », *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639, mars-juin.
- Poullaouec Tr. (2004), « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et Statistique*, n° 371.
- Poupeau F., Garcia S. (2006), « Pour une approche systémique de la crise de l'école », *Revue du MAUSS*, n° 28, décembre, pp. 116-127.
- Prost A. (1986), *L'enseignement français s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF.
- Schwartz O. (1998), *La notion de « classes populaires »*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Soulié Ch. (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48, pp. 11-39.
- Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi* n° 76, pp. 11-34.

Résumé

Enseignement supérieur : la démocratisation scolaire en panne

Stéphane Beaud

La politique de démocratisation scolaire, menée en France de manière volontariste à partir de 1985, marque le pas depuis le milieu des années 90, comme en atteste la stagnation de la proportion de bacheliers dans une classe d'âge. L'objet de cet article est d'interroger, dans ce contexte, les transformations du système d'enseignement supérieur, notamment sa tripartition croissante (Grandes écoles, filières de l'enseignement supérieur court IUT/STS – Institut universitaire de technologie et sections de techniciens supérieurs –, premier cycle universitaire), en mobilisant un point de vue ethnographique qui conjugue des enquêtes de terrain en milieu étudiant et une expérience d'enseignant-chercheur dans l'université de masse. Le cas des étudiants de milieux populaires est ici privilégié dans l'analyse.

Mots clés

Enseignement supérieur, enseignement universitaire I, sélection, inégalité sociale, orientation scolaire-professionnelle

Journal of Economic Literature : I 23 – Higher Education Research Institutions