



UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À DEUX VITESSES : Paris-Sorbonne et Villeneuve-d'Ascq.

Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes

« L'orientation active » est, avec l'évaluation des enseignements, au cœur de la réforme impulsée par la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités. Elle fait partie d'un ensemble de dispositifs destinés à réduire les taux d'échec à l'université et atteindre les 50 % d'une classe d'âge en licence fixés par les pouvoirs publics. Cette mesure se fonde sur le fait qu'une grande partie des lycéens s'inscrivant à l'université, s'orientent en fait « par défaut », c'est-à-dire sans avoir pu intégrer la filière de leur choix ou construire celui-ci sur une connaissance réaliste de la formation et de son adéquation avec leur profil scolaire. Très largement présente dans la littérature sociologique, cette réalité de l'orientation par défaut, qui touche de manière très inégale les différentes filières universitaires, a été reprise par les pouvoirs publics et pensée comme une cause majeure de l'échec et de la démotivation étudiante¹.

À partir d'une enquête menée auprès d'étudiants s'étant orientés « par défaut » dans une discipline qui représentait un second choix pour eux, on se propose d'apporter des éléments d'analyse sur les relations que l'on peut effectivement établir entre l'orientation par défaut et l'échec à l'université².

Il s'agit d'une contribution à l'ensemble des travaux conduits sur la pédagogie à l'université, abordée ici sous l'angle, insuffisamment étudié, des formes de régulation institutionnelle. Elle concerne l'action qu'exerce l'institution sur les comportements étudiants en fonction de leurs dispositions et de leurs trajectoires sociales et scolaires.

Au lieu de se placer uniquement du côté des pratiques pédagogiques, cette recherche met l'accent sur les relations d'interdépendance entre les modes de socialisation produits par l'institution et les formes de rationalité étudiante. Cette démarche permet d'apprécier ensuite les dispositifs institutionnels de lutte contre l'échec pour déboucher sur une réflexion englobant les dispositifs institutionnels de lutte contre l'échec, le modèle pédagogique universitaire et sa position dans l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur.

Pratiques et logiques des étudiants

L'échec à l'université : production ou/et révélation d'échecs différés ?

La question des formes de rationalités étudiantes (entendues comme relation entre des fins et des moyens)

est aujourd'hui minimisée dans les préoccupations politiques par rapport à l'accent que l'on place sur les pratiques pédagogiques³. C'est la grande force des *Héritiers*⁴ que d'avoir intégré ces interdépendances à l'analyse de l'échec à l'université : interdépendance entre l'institution et les étudiants, entre « l'irrationalité » pédagogique des étudiants et celle des enseignants, entre les institutions non sélectives et les autres. Un chapitre entier y est consacré aux rationalités étudiantes, établies par rapport à l'idéal-type wébérien.

D'autres recherches, plus récentes, mettent en lumière ces relations d'interdépendance dans le contexte profondément modifié de l'université de masse dont les échecs préoccupent les pouvoirs publics. Elles montrent que la question de la réussite étudiante ne peut pas être traitée indépendamment du passé scolaire qui préside à l'entrée dans une filière donnée et qui détermine largement la réussite ultérieure⁵ : la plupart des enquêtes permettent d'observer la corrélation entre un passé scolaire défavorable, caractérisé le plus souvent par une orientation subie en filière technologique ou professionnelle et l'échec à l'université. Certaines d'entre elles établissent de manière assez fine la manière dont ce

1. Voir par exemple le *Bulletin* n° 20 du 15 mai 2003 du MEN sur l'orientation des bacheliers technologiques et professionnels ou le débat national Université Emploi, Paris, 9 juin 2006.

2. Cette recherche collective a été réalisée par les étudiants de la filière « LISS »

(licence de sciences de la société) de la promotion 2007-2008 encadrée par nos soins : ils en sont donc les co-auteurs.

3. Les pratiques pédagogiques sont souvent étudiées sous l'angle des manières d'enseigner ou des effets qu'on leur prête (par exemple on déduit l'absentéisme des

pratiques « inadéquates »), mais non sous l'angle des contraintes institutionnelles qui s'exercent sur elles et en limitent l'action.

4. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.

5. Valérie Erlich et Thierry Blöss, « Les "nouveaux acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41(4), 2000, p. 747-775.

passé scolaire détermine la qualité de l'investissement scolaire des étudiants à l'université⁶. Celui-ci dépend du rapport que les étudiants entretiennent avec leur avenir, c'est-à-dire de la possibilité qu'ils ont de s'identifier à un avenir professionnel désirable dépendant lui-même de l'univers des orientations possibles.

Ainsi, des pratiques telles que l'absentéisme n'ont pas du tout le même sens selon qu'elles reposent ou non sur un capital scolaire accumulé. Mathias Millet⁷, à partir d'une comparaison établie entre les étudiants en sociologie et les étudiants en médecine, révèle que pour ces derniers, dotés de dispositions scolaires fortes, l'absentéisme revêt un caractère stratégique, auquel on a recours pour optimiser un travail personnel dont le plus grand rendement est calculé, tandis que les étudiants de sociologie étudiés « sèchent » de manière en quelque sorte improductive, comme d'ailleurs les étudiants des cités observés par Stéphane Beaud⁸. Dans le cas des étudiants en médecine, « sécher » les cours permet de faire face à une pression considérable exercée par l'institution sur le temps. Cette pratique est l'expression d'une compétence scolaire et sociale, tandis que dans l'autre cas, l'absentéisme est plutôt une forme parmi d'autres de désinvestissement scolaire non maîtrisé. Mais dans notre perspective, il ne suffit pas de s'en tenir là : l'absence d'institutionnalisation du temps des étudiants les abandonne à leurs dispositions.

L'article qu'Yves-Marie Abraham a consacré à la formation HEC⁹ permet de saisir encore une autre signification de l'absentéisme. Dans le cas des étudiants d'HEC, l'absentéisme exprime une forme d'insouciance parmi d'autres, institutionnellement valorisée parce qu'elle permet de convertir aux valeurs de l'entreprise ses étudiants les plus sérieux et les plus

scolaires, en relativisant les valeurs intellectuelles qui avaient permis à ces étudiants de réussir jusque-là. Ce travail de conversion, qui passe d'abord par un désinvestissement scolaire « est aujourd'hui au cœur de l'action pédagogique d'HEC et nécessite que l'École œuvre en quelque sorte contre elle-même, qu'elle scolarise ses recrues en les déscolarisant¹⁰ ». Cette déscolarisation s'obtient par une « neutralisation du jeu scolaire » en accordant une grande souplesse vis-à-vis du respect des obligations scolaires et en encourageant les étudiants à se livrer à toutes sortes d'activités qui tout en empiétant sur le travail scolaire s'effectuent dans l'institution (BDE, juniors entreprises, etc.). Ce temps non scolaire, mais nécessaire au travail de « resocialisation » opéré par l'institution en faveur des valeurs de l'entreprise, est donc éloigné aussi bien du temps séché des étudiants en médecine que de celui des étudiants des filières sous-encadrées institutionnellement.

La recherche collective présentée ici a porté sur le sens que revêt pour les étudiants de ce qui relève officiellement de leur responsabilité individuelle : assiduité aux cours, qualité de leur présence, investissement intellectuel, rapport à l'avenir et déterminants de l'orientation¹¹. Une quarantaine d'entretiens ont cherché à appréhender les relations entre trajectoire scolaire, formes institutionnelles de régulation pédagogique et mobilisation scolaire des étudiants. L'enquête repose principalement sur des entretiens d'étudiants qui ont choisi une orientation universitaire « par défaut », qui n'ont pas une bonne réussite scolaire antérieure et risqueraient le plus d'échouer à l'université. La notion de choix « par défaut » est néanmoins relative : les filières d'excellence étant les plus fermées et les plus scolairement exigeantes, on peut considérer que beaucoup d'étudiants qui tentent sans succès d'y entrer

et se rabattent sur des filières moins prestigieuses y sont inscrits par défaut. C'est la raison pour laquelle ont été retenus dans l'échantillon des étudiants « par défaut » qui n'étaient pas pour autant dans une situation critique¹². Parmi eux, ont été privilégiés les entretiens effectués avec des étudiants inscrits à l'université d'Évry et en gestion à l'université de Paris-Dauphine¹³ qui occupe une position très particulière dans l'espace de l'enseignement supérieur puisqu'elle a aujourd'hui le statut de « Grand Etablissement » qui lui permet d'opérer une sélection. On a ainsi retenu une triple opposition : une université « ouverte », avec des étudiants souvent d'origine populaire ; une université parisienne et sélective, avec des étudiants d'origine souvent favorisée ; enfin, un modèle universitaire scolaire avec cours en petits groupes, fréquence de l'appel en TD et légitimité du contrôle du travail des étudiants par les enseignants. Ce troisième aspect permet d'appréhender les inégalités dans les conditions de scolarisation. Ne pas s'en tenir aux étudiants les plus dominés permettait en effet de mettre en relief les effets d'interdépendance entre origine sociale favorisée et réussite scolaire faible, à travers par exemple le réseau amical ou l'intervention des parents à un moment donné d'une trajectoire scolaire trop moyenne pour redresser la situation là où d'autres parents n'ont d'autre solution que de « faire confiance » à leurs enfants.

L'obligatoire, le facultatif, le ludique

Le statut accordé par les étudiants à ce qu'une partie des universitaires définit comme l'expression de leur autonomie est le plus frappant et le plus récurrent dans les entretiens. En particulier, l'absence d'obligation d'assister au cours n'est ni perçue ni vécue comme l'expression positive d'une liberté, mais comme

6. Alain Frickey et Jean-Luc Primon, « Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure », *Premier colloque scientifique du RESUP*, université Victor Segalen, Bordeaux 2, 16-17 mai 2002.

7. Mathias Millet, *Les Étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL, 2003.

8. Stéphane Beaud, « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires », *Terrain*, 29, septembre 1997, p. 43-58.

9. Yves-Marie Abraham, « Du souci

scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, 48(1), 2007, p. 37-66.

10. Y.-M. Abraham, *op. cit.*, p. 46.

11. Pour éviter les biais liés à la situation d'enquête dans le cas d'un enseignant-chercheur et d'un étudiant, nous avons opté pour encadrer une enquête collective réalisée par des étudiants. Un tel choix comporte, nous ne l'ignorons pas, d'autres travers : par exemple que les étudiants fassent de la surenchère dans le rapport

désinvolte à l'institution. Mais, outre le fait que chaque méthode comporte des inconvénients, notre enquête s'inscrit dans un ensemble de recherches, conduites par d'autres chercheurs, auxquels nous nous référons et qui permettent aussi d'en contrôler la validité. Nous avons aussi nous-mêmes procédé à quelques entretiens avec des étudiants.

12. Cette situation critique étant caractérisée par la forte restriction des choix associée à une grande incertitude de l'avenir en particulier professionnel.

13. Qui peuvent aussi être des étudiants « par défaut », mais cependant avec un choix relatif. Dans les entretiens portant sur des étudiants inscrits à Dauphine dans la filière gestion, on trouvait ainsi à la fois des étudiants d'origine favorisée qui avaient fait d'autres tentatives, comme médecine ou les classes préparatoires aux grandes écoles, et des étudiants pour lesquels l'accès à cette université est perçue comme une élection.

quelque chose dont on peut se dispenser sans conséquences et qui n'implique nullement une activité alternative¹⁴. Cette enquête souligne l'ampleur du décalage entre les rationalités étudiantes (ce qui détermine en première instance leur comportement)¹⁵, les dispositifs institutionnels de lutte contre l'échec à l'université, mais aussi les représentations d'une partie des enseignants. Comme l'observe Valérie Monfort, « là où les enseignants voient une marge d'autonomie dans le travail, eux (les étudiants) pensent qu'on leur laisse la possibilité de réduire leurs efforts¹⁶ ».

Cependant, ces dispositions sont parfois antérieures à l'entrée à l'université. Une étudiante évoque ainsi le rôle des TPE dans les stratégies de contournement de la difficulté scolaire au moment du baccalauréat. Faiblement investie dans ses études secondaires, elle raconte : « J'ai choisi un sujet sur l'Alsace. Je l'ai fait avec une copine. On a trouvé un site internet où tout était presque déjà fait. J'ai fait un copier-coller et j'ai eu une super note [...] ».

À cause de ses notes dans l'ensemble trop justes, elle se voit ensuite refuser l'accès à un BTS d'action commerciale. Elle s'oriente alors, par défaut, en éco-gestion à l'université d'Évry. Une fois inscrite à l'université, elle « sèche », comme beaucoup, les cours magistraux pour ne suivre que les TD : « Je n'avais pas vraiment le choix car la présence en TD était obligatoire. »

En raison d'une faiblesse en mathématiques, elle ne passe pas le cap de la première année. S'en prenant à sa propre « motivation », elle en tire la conclusion suivante : « À la fac il faut être très sérieuse. En plus on n'est pas encadré. Il faut vraiment vouloir travailler. Je pense que j'aurais préféré une structure où je puisse être encadrée comme un BTS par exemple. »

Elle n'exclut pas de reprendre des études un jour, mais « pas à la fac ». D'origine sociale modeste, ses parents sont de petits commerçants immigrés tunisiens, très fiers qu'elle obtienne le bac¹⁷, elle est assez proche des étudiants observés par Stéphane Beaud dans « Un temps élastique ».

La même étudiante explique également qu'elle ne lit pas les livres inscrits dans la bibliographie indicative et qu'elle s'en « tient à ce qui est obligatoire » et qu'elle « arrive à s'en sortir dans des matières où il suffisait d'apprendre par cœur tel que le management par exemple ».

Sa trajectoire indique aussi que l'échec ou la faible mobilisation scolaire des étudiants à l'université n'est que le moment où apparaît un *échec scolaire différé*, dont les effets ont été masqués par les modalités d'obtention du bac ou les logiques d'orientation par l'échec dans les filières technologiques ou professionnelles. Mathias Millet remarque à ce propos, toujours à partir de sa comparaison entre les étudiants en médecine et les étudiants de sociologie, que « si les recrutements dans les deux filières enquêtées sont socialement contrastées, il faut pour comprendre le rapport des étudiants à leurs études prendre en compte non pas une photographie ou un simple tableau synchronique de ces différences, mais tous les effets d'une trajectoire. Cette façon d'intégrer la condition d'origine à une histoire et à ses effets cumulés permet de comprendre tant la persistance de différenciation première et leur subsomption à la structure des apprentissages disciplinaires¹⁸ ».

Ce rapport à la contrainte est une constante dans les entretiens. On en trouve une des nombreuses expressions ci-dessous, représentée cette fois par un bachelier de série L, qui après avoir redoublé sa seconde à cause d'« individus qui ont eu une mauvaise influence » sur lui, a obtenu son bac au rattrapage. Inscrit en fac d'histoire « parce qu'il n'y avait pas grand chose d'autre à faire » en termes d'orientation, il décroche rapidement lui aussi :

« - Q : Aujourd'hui tu ne vas plus du tout aux amphis ? »

- R : Non, je ne vais pas aux amphis ou très rarement, ça ne sert pas à grand chose, c'est tout.

- Q : Les gens de la fac ne vont pas aux amphis en général ?

- R : Mes potes pas trop, un peu comme moi quoi, mais la plupart des élèves ne vont pas trop aux amphis, enfin il y a une moitié, c'est partagé.

- Q : Et les TD ?

- R : Les TD c'est-à-dire que c'est obligatoire, donc si tu les sèches, voilà quoi.

- Q : Est-ce que tu fais l'effort de reprendre à chaque fois le cours et de te mettre à jour en fait ?

- R : Bah, je vous avouerais que je ne le fais que très rarement. C'est-à-dire que parfois je le fais, parfois je ne le fais pas. Mais c'est vrai que comme je suis du genre à travailler plutôt une semaine à l'avance ou juste avant les contrôles, bah, je ne le retravaille pas, je le prends au dernier moment, voilà.

- Q : Est-ce que tu sélectionnes les matières à sécher ?

- R : Bah comme je vous l'ai dit tout à l'heure, je ne vais pratiquement jamais en amph, c'est-à-dire que les cours où il y a des amphs, je n'y vais jamais, c'est-à-dire que je peux rater... [...]. En plus en amph, comme ils ne font jamais l'appel, on ne se fait jamais griller quoi. Je choisis des matières où il y a des amphs pour sécher tout simplement, voilà. Par exemple cette année pour des matières comme l'histoire médiévale et l'histoire moderne, on a la moitié d'amphis, la moitié de TD, donc moi j'irais qu'en TD et pas en amph.

- Q : Tu sèches donc tous les cours que tu peux sécher sans risquer d'avoir de sanctions ?

- R : C'est ça. Tous les cours où il y a un amph parce que l'amph ils ne font pas l'appel donc bon.

- Q : Parce que si vous séchez les cours de TD vous avez des sanctions ?

- R : Oui, il y a plusieurs sanctions, c'est-à-dire que si on ne justifie pas les TD au bout de trois fois, on a un 0. »

Cet entretien montre aussi que le lycée et l'université ne s'imposent plus comme des lieux spécifiquement destinés à l'apprentissage intellectuel, mais tout aussi bien comme des espaces ludiques. L'influence des pairs s'avère déterminante sur la nature de l'investissement scolaire, surtout dans le cas de réussite scolaire moyenne ou faible. C'est à partir du moment où cet ancien lycéen quitte son lycée privé que ses problèmes commencent. Selon lui, « plus libre », moins « encadré », « il a le temps d'aller voir ailleurs, de s'amuser » car « on n'est pas obligé d'aller en cours, tout peut être excusé, on peut sécher, on se laisse aller, on travaille moins ». Ces usages

14. Comme c'est le cas des étudiants en médecine qui sèchent les cours de manière stratégique ou pour les étudiants d'HEC qui se livrent à des activités ludiques ou professionnalisantes.

15. Si avec Weber, on peut entendre la rationalité en finalité comme l'adéquation entre des fins et des moyens à partir d'un calcul, il faut intégrer les dispositions pour spécifier cette relation.

16. Valérie Monfort, « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences », *Sociétés contemporaines*, 40, 2000, p. 57-76.

17. Elle observe que ses parents « avaient

une très belle image de la fac ». 18. M. Millet, *op. cit.*, p. 240.

ludiques n'ont rien de naturel ni de fatal, mais sont le produit d'une faible réussite scolaire accentuée considérablement par la neutralisation des enjeux scolaires, l'institution autorisant de fait, en ne les sanctionnant pas, des comportements très relâchés.

Un autre étudiant qui a redoublé sa terminale selon lui parce qu'il « faisait un peu trop la fête et n'allait pas souvent en cours » raconte qu'il « y avait une bonne ambiance mais le problème est que ça dégénère trop en bonne ambiance et bon esprit et on ne fait plus rien, c'est-à-dire que la prof elle est notre pote et c'est le zoo quoi, au niveau des exigences, des absences et tout ça heu, il n'y en a aucune, c'est, on peut être absent deux, trois quatre cours, on va voir le prof et voilà on s'explique avec lui » :

« - **Q** : Et ça a changé ton comportement ? [la rencontre avec des individus au comportement dissipé].

- **R** : Oui, ça a changé mon comportement, j'ai plus rigolé, ça m'amusait, j'étais pas du tout attentif en cours.

- **Q** : Tu ne suivais pas en cours ?

- **R** : Oui, je suivais moins, pour moi les cours c'était un peu le club méd, on s'amusait bien et voilà, il n'y avait pas un grand intérêt pour aller en cours, sauf pour aller voir mes amis.

- **Q** : Et ça s'est répercuté sur tes résultats ?

- **R** : Bah oui, c'est vrai que mes résultats sont devenus très très mauvais et ça ne me semblait pas si important que ça, voilà c'est tout.

- **Q** : Ça te semblait moins grave lorsque tu avais de mauvaises notes qu'avant ?

- **R** : Ça ne me posait pas plus de problèmes que ça. »

Arrivé à l'université, l'étudiant continue à utiliser l'amphithéâtre comme lieu de distraction : « lorsque je vais en cours ça me permet de voir tous mes potes, donc je passe plutôt un bon moment comme ça, donc ça c'est pas trop désagréable pour l'instant ». L'usage ludique de l'amphithéâtre est induit par cette forme d'encadrement institutionnel¹⁹, puisqu'il est possible de l'utiliser ainsi, et par la faible densité temporelle de la formation qui permet difficilement aux étudiants de s'engager intellectuellement dans leur travail. Un étudiant à Dauphine (L3), qui lors

des premières années fait de l'amphithéâtre un usage très proche des étudiants précités²⁰, après avoir eu ses examens au rattrapage, se convertit à une attitude plus studieuse une fois arrivé en licence, où les cours sont plus nombreux, mais aussi dispensés en petits groupes d'une trentaine d'étudiants maximum, avec contrôle des présences :

« - **Q** : Cette année ça t'intéresse plus ?

- **R** : Cette année c'est intéressant on a beaucoup de cours, en licence on a beaucoup plus de cours et heu j'sais pas plus tu fais plus tu fais, plus t'as d'cours, plus tu t'mets dedans et au final les cours sont vachement intéressants et j'suis vachement content d'entrer chez moi pour bosser mes cours » [Bac ES, mère au foyer, père cadre maison d'édition].

Cet extrait montre la fragilité de l'opposition opérée par l'approche psychologique entre motivation intrinsèque et motivation externe : le fait d'avoir plus de cours, qui représentent aussi plus de contraintes, incite l'étudiant à se « mettre dedans » et au final, à découvrir que les cours « sont vachement intéressants ». Cette conversion à une posture scolaire est facilitée par les enjeux professionnels qu'il identifie à Dauphine : visant le master finance qui lui ouvre des portes (en particulier vers des professions lucratives), mais très sélectif, il cherche, pour pouvoir être accepté, à réaliser une bonne année de licence par une forte mobilisation scolaire.

Un autre étudiant, aux origines sociales comparables (père cadre international expatrié aux États-Unis), effectue pratiquement le même parcours : titulaire d'un bac S sans mention, après être rentré en France pour faire ses études supérieures (il était scolarisé dans un lycée international) et avoir tenté HEC et les classes préparatoires, conseillé par son père il intègre finalement Dauphine, tenté à la fois par son côté sélectif et la quantité de travail moins élevée qu'en classes préparatoires : « en fait c'est ça qui m'a plu à Dauphine, c'est le fait que ce soit pas le même rythme qu'en prépa, qu'il y ait une sélection, euh la réputation... Dans les classements, elle a le statut de grande école, y a des classements où on la voit ». Mais il est également

sensible à l'encadrement qu'il juge très positivement : « Dauphine c'est une fac, c'est un peu particulier parce que ça a beau, c'est une fac, mais c'est quand même assez encadré, on est en TD de 30 personnes, donc quelque part c'est rassurant. On retrouve la même ambiance, enfin pas la même ambiance, mais on retrouve un peu, il y a des similarités avec le lycée. Je ne pense pas que cela soit une rupture complète ». Après un départ plutôt désinvolte, il se « réveille », comme l'étudiant précédemment évoqué, lorsqu'il s'aperçoit que le master finance qu'il vise est très sélectif.

On analysera maintenant la trajectoire d'un étudiant également inscrit à Dauphine, avec des origines sociales populaires (un père ouvrier et une mère femme de ménage ayant cependant toujours exercé une forte pression sur les enfants pour la réussite scolaire), qui s'oriente vers cette université, cette fois sur le conseil de ses enseignants (alors que les précédents s'étaient orientés sur le conseil des parents ou d'amis). Titulaire d'un baccalauréat ES (avec mention et option maths), il n'a pas un dossier suffisamment bon pour être pris dans les grandes classes préparatoires parisiennes qu'il vise, mais veut éviter une université non sélective. Ayant un profil scolaire correspondant à ce que Pierre Bourdieu décrit comme « bonne volonté culturelle », il veut être enseignant, comme ceux dont il dit qu'il lui ont servi de modèles, mais ce sont ces derniers eux-mêmes qui le lui déconseillent, à sa grande déception : « c'était pas la meilleure solution à l'heure actuelle, pour un jeune, ambitieux et qui avait de bons résultats scolaires [...] Ils m'ont dit que c'était pas terrible en fait... Ces mêmes enseignants lui conseillent de « présenter Dauphine », orientation qui permet à l'étudiant de quitter la province et d'éviter, comme il le souhaitait, l'université non sélective. Entré à Dauphine, il « commence à comprendre que c'était une grande fac [...] parce qu'elle était très connue dans le milieu des managers, des dirigeants, de tout ça », et peut déclarer : « si je ne savais pas pourquoi je suis venu à Dauphine, au fur et à mesure je sais pourquoi je suis resté, en tout cas je sais pourquoi

19. D'autres étudiants de cette université racontent comment les amphithéâtres leur permettent de pratiquer des jeux de manière très assidue. 20. Il explique que « l'amphi, ça dépend ce que tu veux en faire, si tu y vas pour travailler, tu te mets au premier rang, si tu y vas pour te marrer, tu te mets au dernier rang et tu te marres avec tout le monde et si tu sais pas trop ce que tu fais là bah tu vas pas à l'amphi ».

je suis pas parti ». Mais à l'inverse des étudiants précédents, qui n'étaient pas et n'avaient pas besoin d'être dans la « bonne volonté culturelle », cette université agit sur lui comme un espace de « neutralisation des valeurs scolaires » auxquelles il avait toujours adhéré, exactement comme dans le cas d'HEC étudié par Abraham. Fasciné par les conférences données par les dirigeants d'entreprise ou les figures politiques régulièrement invitées à Dauphine, il relativise les valeurs scolaires, comme le montre l'extrait suivant :

« Mais quand même, depuis que je suis à Paris, je travaille pas. Enfin je travaille moins [...]. Paris c'est une ville où tu découvres plein de choses, tu rencontres plein de gens, t'as pas forcément beaucoup de temps à accorder à tes études... donc t'essaies de faire la part des choses et t'y arrives moyennement, mais c'est pas grave tu vois... je ne le regrette pas en tout cas. Parce que y a aussi un truc que j'ai appris en venant à Paris c'est que y avait pas que l'école qui comptait, y avait pas que la fac [...]. Moi maintenant je sais que si on fait des études, c'est pour apprendre à apprendre... Tu vois ? La substance de nos cours c'est pas l'essentiel, c'est intéressant, ça peut t'intéresser comme ne pas t'intéresser. Mais en premier lieu t'es là pour apprendre à apprendre [...]. En fait, on va tester tes capacités de raisonnement, de structuration d'un raisonnement, comment tu prends l'information, comment tu la traites et après au travail une fois que t'as une technique de travail, une manière de faire qui est efficace, parce que à la fac on t'apprend à être efficace... Et une fois que t'as compris ça tu te dis est-ce que finalement les notes c'est très important ? »

Les disciplines proprement scolaires renforcent la socialisation aux valeurs de l'entreprise que produit la neutralisation des valeurs scolaires. Travaillant l'été pour financer ses études, cet étudiant, qui aspire à « monter sa boîte », fait l'analyse suivante :

« Genre les grandes surfaces, c'est le cadre typique de la micro-économie, comment... comment un individu il fait son choix, comment il constitue son panier, et tu le vois, tu vois, et toi tu arrives à comprendre ça alors que par exemple les employés qui sont là ils comprennent pas forcément ça parce qu'ils ont pas

fait d'études, alors que toi tu comprends très bien, tu es sur la même longueur d'onde que les managers, parce qu'ils savent très bien ça. Et là tout de suite tu te mets au niveau des managers et c'est valorisant quand même... même si ton taf c'est de remplir des rayons et de gérer des stocks. »

Alors que dans l'entretien précédent il y avait continuité entre l'expérience lycéenne et l'expérience universitaire dans le rapport ludique aux études, ici, la neutralisation des valeurs scolaires ne va pas jusque-là, mais produit en revanche un brouillage du rapport à l'origine sociale : l'étudiant s'identifie très fortement au monde des entreprises qu'il découvre à travers Dauphine, ainsi qu'au mode de raisonnement lié aux théories économiques de l'acteur rationnel, mais il est aussi émerveillé par la sociologie des auteurs contemporains²¹ qu'il découvre en licence :

« J'oublie pas d'où je viens [...]. Ces matières elles permettent d'avoir une réflexion un peu sur tout ça... J'avoue que c'est dans ces matières que j'arrive à comprendre certains trucs vraiment [...]. En termes de matières scientifiques, en faisant de la micro des maths et des stats, vraiment tu vas pas t'épanouir... Mais avec cette matière à côté, avec la prise de recul qu'elle t'offre cette matière, tu te rends compte qu'il y a quelque chose autour de Dauphine, tu te demandes pourquoi t'es à Dauphine, tu comprends ton environnement. » Il observe que « le management c'est pas que des chiffres, des marges sur coûts variables et tout ça... que c'était des rapports avec les hommes et les femmes [...] »

L'intégration de l'étudiant grâce aux nombreuses associations dauphinoises s'effectue cependant au profit d'une identification assez forte avec les catégories sociales qui y sont plus habituellement représentées :

« À Skietudes, à l'AS, au BDE, à la JAPAD, tu vois, je connais des gens dans ces assos... Et finalement on a réussi à rendre nos points de vue plus riches, à s'enrichir du point de vue de chacun... j'ai des potes ils ne se sont jamais levés le matin pour aller travailler par exemple tu vois. Ils ont jamais galéré pour payer leurs études, pour payer un loyer... parce que leurs parents ils ont un certain salaire, une certaine situation...

et en même temps je me dis, c'est que si nous plus tard on a les mêmes salaires, est-ce que nos enfants ils seront pas pareils ? Moi il y a des galères que je voudrais pas que mes enfants vivent. Et donc peut-être que nos enfants ils seront comme eux plus tard ? »

L'étudiant vise, comme le précédent, le master finance représentant pour lui la voie royale d'une ascension sociale qui suppose une certaine schizophrénie sociale : « j'oublie pas d'où je viens [...] Peut-être nos enfants ils seront comme eux plus tard ? »

La trajectoire de cet étudiant qui trouve la sociologie enseignée à Dauphine « simplement magnifique » diffère radicalement de celle d'une étudiante, elle inscrite en sociologie à l'université d'Évry, d'origine modeste également (mère coiffeuse et père ancien « cadre maison »). Après un baccalauréat littéraire option histoire de l'art (mention assez bien), elle cherche à s'inscrire en IUT où elle est refusée, pour aboutir finalement en sociologie²². Elle travaille « juste pour avoir la moyenne », tout en affirmant trouver « très intéressant » ce qu'elle étudie. S'imaginant volontiers « sociologue » sans avoir la moindre représentation de la marche à suivre pour réaliser une telle idée, elle exclut totalement de travailler « dans le secteur public ».

Au cours de l'entretien, l'étudiante évoque avec une grande insistance le côté « crade », « pourri » de son université (en les comparant aux locaux « magnifiques » du bâtiment des scientifiques), comme si ces aspects matériels redoublaient la dévalorisation symbolique de la filière et l'incertitude de l'avenir attaché à son cursus scolaire. À ce propos Charles Soulié note que « les effets proprement structurels, liés à la position dominée des premiers cycles de lettres et sciences humaines dans l'espace des études supérieures et plus particulièrement, à l'intérieur de ceux-ci, d'une discipline comme la sociologie dont le recrutement est le plus populaire, ne sont pas sans rejallir sur la "micro", c'est-à-dire la psychologie, le degré de motivation, etc.²³ ».

Une autre étudiante, également à l'université d'Évry, d'origine portugaise dont le père est ouvrier et la mère

21. Cette discipline suscite des réactions hostiles lorsqu'elle est considérée comme relativisant les valeurs de l'entreprise par les étudiants dotés d'origine sociale plus proche du capital économique. 22. Elle envisageait auparavant des études de décoratrice d'intérieur, mais y renonce après le bac. 23. Charles Soulié, « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, 48, 2002, p. 17.

femme de ménage, qui a redoublé sa seconde « parce qu'on voulait l'envoyer en STT », explique qu'elle fait socio « parce qu'elle ne sait pas quoi faire dans la vie » et « qu'elle se sentirait dévalorisée dans une fac trop prestigieuse » où elle aurait l'impression « de ne pas avoir le niveau ». Appréciant comme la précédente la matière, elle considère « qu'il y a pas beaucoup d'heures, c'est vrai qu'il y a pas mal de devoirs derrière, mais y a un maximum de temps où y a rien à foutre quand même ». Elle remédie à cela « en comblant le temps », en allant « voir des amis » et en travaillant l'été pour partir au mois de septembre. Elle vit chez ses parents où « c'est quasiment l'hôtel » et envisage « plein de métiers », avec « un petit passage par assistante sociale ». Cette étudiante, comme la précédente, apprécie le principe de l'autonomie laissée aux étudiants, tout en la critiquant, notamment lorsqu'elle déclare qu'il n'y a vraiment « rien à foutre » en socio. Cependant, ce qu'elle considère comme du « rien à foutre » est une interprétation de la manière dont elle perçoit l'absence de contraintes externes, car elle dit aussi qu'il y a « beaucoup de devoirs derrière ».

Ces étudiantes ne manifestent ni le comportement désinvolte du fils de cadre qui se reconvertit aux valeurs scolaires de manière circonstanciée pour obtenir l'entrée en master finance – elles ne sèchent pas les cours, n'ont pas d'usages ludiques des amphithéâtres – elles n'ont pas non plus le volontarisme du second, mais un sous-investissement scolaire et un rapport flou à l'avenir. L'une d'elles intègre de manière purement négative l'adhésion aux valeurs de l'entreprise par le refus de travailler dans le secteur public.

Un modèle pédagogique inadapté aux objectifs de démocratisation

Des effets de déscolarisation anomiques

Plusieurs constats peuvent être tirés de ces trajectoires, élaborées au travers du prisme des formes de régulation institutionnelle, des pratiques pédagogiques,

et enfin des caractéristiques scolaires et sociales des étudiants. En premier lieu, il ressort nettement que la faiblesse des contraintes produit des effets de « déscolarisation négative », appelée ainsi par opposition à la « déscolarisation socialisante » pratiquée par certaines institutions pour adapter par exemple aux valeurs de l'entreprise ou à celles de l'autonomie intellectuelle (qui supposent cependant un capital scolaire et des dispositions à l'auto-contrainte). L'orientation par défaut, souvent associée dans la presse à l'échec dans les filières « surchargées » des sciences humaines, n'est pas une caractéristique exclusive de celles-ci, qui accueillent aussi des étudiants avec des stratégies relativement claires. Elle ne constitue un facteur d'échec que combinée à d'autres éléments.

La question de l'encadrement scolaire et de la maîtrise institutionnelle du temps personnel par le travail donné aux étudiants semble cruciale. Bien que sa trajectoire antérieure soit déjà déterminante, la faiblesse des contraintes universitaires démobilise l'étudiante en sociologie, qui observe significativement à la fin de l'entretien : « Après j'sais qu'j'aurai pas des notes super euh extraordinaires puisque je ne bosse pas pour avoir des notes extraordinaires ! Ça c'est mon problème. Pour le bac, ça l'a été entre guillemets, mais là j'trouve qu'il y a pas la motivation comme le bac, quoi. J'sais pas pourquoi, peut-être parce qu'il y a peu de choses à apprendre, donc on a pas tellement envie de les apprendre. Ou je sais pas. »

Dans son étude comparative sur les étudiants en médecine et les étudiants en sociologie, Mathias Millet observait ainsi un déséquilibre entre le temps libre que laisse l'institution à ces deux catégories d'étudiants, « déséquilibre qui pour les premiers va dans le sens d'une saturation du temps par l'institution et à l'inverse pour les seconds d'une dilution, de telle sorte que pour eux, la difficulté est de ne pas céder à la dérégulation, de ne pas se laisser décrocher, surprendre par l'urgence à la dernière minute²⁴ ». Ces remarques rejoignent celles de Stéphane Beaud

qui montre comment la faible institutionnalisation du temps universitaire, conjuguée à de faibles dispositions à l'autocontrainte, nuit aux étudiants les moins dotés, déjà fragilisés par le semi-échec de l'enseignement secondaire à produire leur acculturation.

La recherche de Valérie Monfort portant sur les étudiants en sciences, scolairement les mieux lotis parmi les étudiants de filières universitaires non sélectives²⁵, atteste quant à elle comment la faiblesse des contraintes exercées par l'enseignant et par l'institution déscolaire des étudiants qui n'arrivent pas a priori en échec à l'université, même s'ils ne sont pas les meilleurs de la filière scientifique. Elle montre que « ces lycéens scientifiques qui ont connu une carrière scolaire sans accidents de parcours se comportent comme les élèves les moins conformes aux règles du lycée : ils arrivent en retard, ne préparent pas systématiquement les exercices, discutent avec leurs voisins pendant les cours ». Ils « adoptent en définitive la norme de travail la plus basse que leur propose l'institution », encouragés « à ne pas se sentir discrédités s'ils en font le minimum ». Au contraire, les étudiants qui investissent le jeu scolaire au-delà de ce minimum sont l'objet de moqueries de la part du groupe²⁶.

Les amphithéâtres, dans la mesure où ils se prêtent facilement à une pluralité d'usages, contribuent à cette déscolarisation en même temps qu'ils contraignent étroitement l'action pédagogique au monologue théâtral, comme l'avaient déjà observé Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin²⁷. Cette pluralité qui ressort des entretiens coïncide avec les observations réalisées par Régine Boyer et Charles Coridian sur les pratiques pédagogiques en cours magistral²⁸, qui comparent deux disciplines, la sociologie et l'histoire, à partir d'observations participantes. Ils évoquent « des bruits de fond, produits de multiples échanges à voix basse, des sonneries de téléphones portables, ainsi que des entrées tardives, perlées, des sorties prématurées, quelquefois bruyantes ». Ils remarquent que :

24. M. Millet, *op. cit.*, p. 163.

25. Ils ont un baccalauréat scientifique, la filière scientifique est valorisée, les taux d'encadrement sont favorables et le recrutement homogène scolairement.

26. Un étudiant d'origine étrangère,

inscrit en DEUG Mass à Jussieu, nous a relaté des pressions beaucoup plus violentes que la moquerie de la part d'étudiants voulant obliger d'autres condisciples à « sécher » pour ne pas se faire remarquer eux-mêmes.

27. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne (2), Paris-La Haye, Mouton, 1965, p. 20.

28. Régine Boyer et Charles Coridian, « Enseigner l'histoire, enseigner la sociologie, deux manières de faire cours », *Journée d'étude du RESUP*, Paris X-Nanterre, 7 mars 2003.

« Les étudiants présents ne sont pas cependant tous attentifs et silencieux. Si quelques enseignants conservent le contrôle de leur amphithéâtre au-delà d'un premier cours maîtrisé, d'autres travaillent dans un bruit de fond permanent, quelquefois considérable, dû à de petits groupes souvent situés dans le fond des amphithéâtres, qui conversent en ignorant l'enseignant et la situation de cours. S'ajoutent à ces perturbations des allers et venues incessantes qui ne font que s'amplifier tout au long du semestre au point que des cours deviennent partiellement inaudibles et les rappels à l'ordre, s'ils se manifestent, n'ont qu'une efficacité de quelques instants. Car il est remarquable que les étudiants attentifs, généralement majoritaires, ne tentent que très rarement et ponctuellement de prendre en charge l'instauration d'une discipline. »

Cette recherche rejoint aussi les constats effectués par Joëlle Bourgin sur les pratiques d'enseignement universitaire dans le contexte de la massification²⁹. Elle signale la fréquence d'une « présence ritualiste » en cours, qui va « de la prise de notes distraite à des activités complètement étrangères au cours, pouvant donner lieu à un bruit de fond ». Elle indique aussi que la question de la discipline est souvent soulevée par les enseignants observés, ainsi que leur difficulté à obliger les étudiants à assister régulièrement aux cours en l'absence de toute contrainte institutionnelle légale. Elle montre les stratégies déployées par les enseignants pour en quelque sorte « scolariser » les étudiants des deux premières années du cursus, en essayant de les contraindre à une présence et à un travail régulier pour éviter désinvolture, absentéisme et démotivation. Cependant, ces tentatives se font contre l'institution. En effet, comme elle l'explique à partir de ses observations et comme le disent aussi les étudiants de notre enquête, des exigences qui ne sont pas sanctionnées ne sont tout simplement pas perçues comme telles, ce qui démobilise les enseignants en retour : « en absence de légitimité et de moyens de pression institutionnels, ces tentatives vouent les enseignants à un sentiment d'impuissance ».

Ce caractère facultatif des prescriptions, lorsqu'elles existent, est ce que retiennent beaucoup d'étudiants, comme le montre la distinction qu'ils établissent dans les entretiens entre TD obligatoires et dont l'absence serait sanctionnée et cours magistraux, où les enseignants « ne font pas l'appel », tout comme les exercices qui ne sont pas ramassés et ne peuvent donc donner lieu à une sanction, ne sont tout simplement pas pris en considération. Les usages « relâchés » de l'amphithéâtre, qu'il s'agisse d'absentéisme ou de « présence ritualiste » ou « ludique », ont évidemment des effets qui varient selon les dispositions de l'étudiant à se mobiliser scolairement sans soutien institutionnel. Toutefois, dans une filière dominée comme la sociologie, il existe une corrélation entre l'absentéisme et l'échec³⁰, elle-même liée à une trajectoire scolaire déjà défavorable, comme il existe un lien entre la qualité des révisions et la réussite aux examens³¹.

On peut considérer que l'université, même dans le cas où les enseignants essaient de la scolariser, déscolarise y compris les étudiants les plus scolarisés par le lycée. Et cela d'une manière beaucoup plus forte encore que celle décrite par Abraham, qui, elle, s'exerce sur des étudiants ayant justement un bon niveau scolaire. À la différence d'HEC, cette déscolarisation n'est pas une forme de socialisation spécifique conforme aux visées explicites de l'institution. C'est, du moins pour les étudiants les moins scolaires, une déscolarisation négative, par opposition à une déscolarisation/resocialisation.

Cette déscolarisation n'est que la forme imprimée par « la relation libérale caractéristique de la forme universitaire » (Joëlle Mougin) à l'évolution des publics étudiants dans le contexte de la massification. L'idée humboldtienne de formation à la recherche et par la recherche, de liberté d'apprendre, qui a inspiré au XIX^e siècle la réforme de l'université française³², suppose que les vertus les plus « scolaires », avec ce qu'elles peuvent avoir de négatif, soient minorées au profit d'autres qualités. Ce modèle s'appliquait toutefois à des étudiants disposant déjà d'un certain

capital scolaire. Or, les vertus proprement scolaires sont beaucoup moins nécessaires aujourd'hui pour obtenir un baccalauréat, l'augmentation spectaculaire du nombre de bacheliers s'étant faite par un processus que Jean-Claude Passeron appelle de « conformisation des correcteurs³³ », ce qui a sur la suite des études des effets variant en fonction de la capacité des institutions à scolariser.

Des dispositifs très décalés

On peut donc s'interroger, face à cette déscolarisation institutionnelle, sur la pertinence des dispositifs contre l'échec à l'université n'abordant qu'à la marge la question de l'encadrement institutionnel. Ces dispositifs sont multiples : outre « l'orientation active », on peut citer le tutorat, instauré par la réforme Bayrou, avec l'évaluation des enseignements, la mise en place d'un directeur d'études, la plus grande professionnalisation des formations. Selon certains économistes, une augmentation des droits d'inscription aurait des vertus pédagogiques³⁴ et obligerait les étudiants, pensés comme des acteurs rationnels, à ne pas gaspiller un investissement économique par un relâchement scolaire compromettant l'obtention d'un diplôme. Leur raisonnement est sous-tendu par la théorie du capital humain qui suppose de la part des étudiants une rationalité calculatrice leur permettant d'estimer les coûts et profits de leur investissement scolaire et économique. Les mêmes considèrent que la sélection à l'entrée de l'université aurait été la meilleure solution. D'autres, en particulier parmi les syndicats étudiants et enseignants, ont milité pour augmenter les moyens d'encadrement afin que les étudiants puissent bénéficier de conditions d'enseignement comparables à celles d'institutions sélectives. La coupure entre le lycée et l'université est évoquée régulièrement, sans que soit envisagée d'autre mesure que de renforcer les relations entre universitaires et enseignants du secondaire. Certaines de ces mesures auraient pu présenter de l'intérêt, s'il ne leur manquait pas justement une analyse en termes

29. Joëlle Bourgin, « Les effets de la massification sur les pratiques d'enseignement universitaires, à travers une approche monographique de deux DEUG "réformés" », *Communication à la journée*

d'étude du RESUP, 2003.

30. C. Soulié, *op. cit.*

31. A. Frickey et J.-L. Primon, *op. cit.*

32. Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994, p. 343.

33. Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes, remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 23(4), 1982, p. 557.

34. Jean-Robert Pitte, *Jeunes, on vous ment ! Reconstruire l'université*, Paris, Fayard, 2006.

d'interdépendances prenant en compte les rationalités étudiantes et la structure de l'offre de formation supérieure en France.

Le tutorat universitaire, non obligatoire, n'a pas fonctionné pour les étudiants les plus prédisposés à l'échec, dans le meilleur des cas il a été investi par les étudiants déjà scolairement mobilisés. Il est le produit d'une « pensée d'institution » qui considère que les étudiants sont pourvus d'une rationalité leur permettant d'utiliser ce dont ils ont le plus besoin, alors que du point de vue des étudiants, ce qui n'est pas obligatoire et vérifié est considéré comme facultatif. L'évaluation des enseignements, autre point de la réforme Bayrou, n'a pas donné lieu à une analyse pertinente concernant le jugement des étudiants sur la pédagogie : elle est donc sujette aux utilisations institutionnelles les plus variées, selon les acteurs en présence, les rapports de force entre les différentes composantes institutionnelles, etc.

Certes, les enseignants ont nécessairement une responsabilité, car comme l'observe Valérie Monfort, « ils ne cherchent pas à jouer le rôle, selon eux dévalorisant de prescripteurs de comportements ou d'attitudes de travail appropriés », mais comme elle le dit aussi « l'institution fournit aux enseignants peu de moyens pour exercer une contrainte sur les étudiants et donner du crédit à leurs exigences de travail ». Elle remarque enfin que « les étudiants tirent parti de leur nombre et de leur relatif anonymat pour ne pas suivre les consignes de travail que leur donne l'enseignant³⁵ ».

L'augmentation des moyens d'encadrement autorisant la formation de petits groupes serait intéressante, elle permettrait aux enseignants de sortir de ce que Pierre Bourdieu appelait « le monologue théâtral ». Mais elle ne constituerait qu'une condition et non pas une solution : en effet, sans une rationalisation des pratiques pédagogiques ajustées aux rationalités étudiantes réelles, elle ne produirait pas mécaniquement de la mobilisation scolaire. De même, l'augmentation du volume horaire des enseignements accordée dans le cadre du plan réussite en licence ne serait efficace qu'accompagnée de

la prise en compte des autres facteurs de déscolarisation : si les étudiants ont plus de cours mais qu'ils les « sèchent » autant ou les utilisent à des fins ludiques ou « ritualistes », s'ils ne sont pas astreints à un travail régulier, cet investissement économique sera de peu d'utilité.

« L'orientation active » se présente comme une solution a priori plus adaptée, dans la mesure où elle prend en compte le choix par défaut d'une partie des étudiants et la difficulté pour eux de se mobiliser scolairement en l'absence de toute motivation intrinsèque pour la filière. Mais en réalité, ce n'est pas tant le choix par défaut qui est facteur de démobilité scolaire que le choix par défaut des étudiants « en échec scolaire différé » qui se déterminent pour une filière universitaire parce qu'ils ont été refusés partout ailleurs. C'est donc plus la restriction drastique des choix qui accompagne une faible réussite scolaire qui pose problème : ainsi, les étudiants de l'échantillon étudié qui déplorent le plus l'absence de « professionnalisation » de l'université sont les étudiants en trop faible réussite scolaire pour construire leur orientation sur d'autres fondements que leur impossibilité d'intégrer les filières de leur choix. Leur déconseiller une filière dans laquelle ils ont de faibles chances de réussite ne résoudra pas le problème de leur absence de choix effectif. On peut penser qu'une plus grande scolarisation de l'université permettrait à des étudiants orientés par l'échec de « mordre » à des enjeux académiques, scolaires et intellectuels. Mais les pouvoirs publics tendent plutôt à élargir le nombre de places dans les institutions plus sélectives, ce qui, à terme, renforcera les difficultés des universités, en les condamnant à accueillir les étudiants les moins scolaires.

Enfin, les raisonnements qui espèrent d'une augmentation des droits d'inscription une plus forte mobilisation scolaire des étudiants leur prêtent des dispositions calculatrices que notre étude relève bien chez une partie des étudiants (en particulier ceux qui, à Dauphine, après s'être amusés en première année, se mobilisent très fortement pour l'entrée en master finance), mais la faiblesse

des enjeux professionnels et de la réussite scolaire à l'issue du secondaire conduisent le plus souvent les autres à éviter les contraintes. Selon Louis Lévy-Garboua, l'attitude relâchée des étudiants et leur sous-mobilisation scolaire résulteraient cependant d'une forme de calcul sur le peu de chances d'obtention d'une position professionnelle « haute » avec des titres scolaires dévalués par l'inflation des diplômes³⁶. Mais cette notion d'inflation des diplômes n'est que partiellement adéquate, comme le montre Jean-Claude Passeron, car elle masque le fait que la massification des titres ne fait que renforcer la valeur scolaire des titres « diversifiés ».

Outre le fait qu'elle prête aux étudiants des dispositions calculatrices très inégalement réparties parmi les acteurs sociaux, une autre faiblesse majeure de la théorie du capital humain (élaborée en 1964, donc dans un état antérieur des relations entre titres et postes) est de raisonner en termes d'années d'études pouvant donner lieu à un salaire déterminable à l'avance, alors même que « l'inflation des titres modifie tant la composition organique du capital culturel le plus rentable que le rendement différentiel d'un écart donné dans la possession d'un stock d'éducation³⁷ ». Dans les faits, les étudiants n'ont pas vraiment le choix de faire ou non des études supérieures, car, même dévalués, les titres scolaires gardent une valeur protectrice du chômage. Ceci contribue à l'inadéquation du modèle universitaire de relation pédagogique libérale, qui pourrait être formateur pour un plus grand nombre d'étudiants dans un contexte différent. Et le choix de la filière est dicté par le capital scolaire et le réseau relationnel beaucoup plus que par des calculs sur la valeur escomptée en termes de salaire³⁸. Selon l'origine sociale et la réussite scolaire, elles-mêmes corrélées, cette logique est inégalement fructueuse.

Enfin la question de la maîtrise des codes par les étudiants dont les parents ne sont pas allés à l'université sous-estime la question de la réussite scolaire. Les codes peuvent renvoyer à deux réalités distinctes : les comportements d'indiscipline (agitation,

35. V. Monfort, *op. cit.*, p. 69. 36. Louis Lévy-Garboua, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 17(1), 1976, p. 53-80. 37. J.-C. Passeron, *op. cit.*, p. 564. 38. Les étudiants de notre échantillon évoquent régulièrement le désir de rejoindre des amis pour expliquer le choix de leur filière et cela, même lorsqu'ils ont une origine sociale favorisée.

bavardage, etc.), mais c'est alors surestimer le rôle de l'origine sociale, et minorer celle de l'institution, que de les imputer aux nouveaux publics. Les codes proprement intellectuels (capital linguistique, etc.) ne posent problème que parce qu'il y a échec de la massification secondaire à acculturer les élèves d'origine populaire, comme le souligne Stéphane Beaud : les origines sociales sont naturalisées et pensées comme un handicap qui n'a cependant rien de nécessaire ni de fatal.

Les mesures instaurées pour lutter contre l'échec à l'université restent dans l'ensemble très éloignées des relations d'interdépendances entre origine sociale, réussite scolaire, institution. Une scolarisation assumée, et non pas vécue comme une dégradation de l'université, serait sans doute plus efficace, mais elle ne pourrait pas reposer uniquement sur les enseignants eux-mêmes³⁹. Elle se heurterait encore plus qu'aujourd'hui à des comportements d'étudiants arrivant

à l'université déjà « décolarisés » en partie par les politiques publiques de gestion des flux lycéens, aujourd'hui poursuivies avec l'objectif des 50 %. La condamnation des méfaits que le modèle humboldtien produirait sur la mobilisation pédagogique des enseignants et la rationalisation du travail pédagogique constituent des éléments de cette politique qui se donne en effet davantage les moyens d'encadrer la notation des enseignants que d'agir sur la mobilisation scolaire des étudiants⁴⁰.

Cependant, ne convient-il pas d'aller plus loin en axant la réflexion non plus sur les dispositifs de lutte contre l'échec mais sur les relations entre système scolaire et système des positions sociales ? Si l'on admet ce lien entre système scolaire et classes sociales, l'inconsistance des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire peut être pensée comme l'expression de la contradiction existant entre la massification et la monopolisation

par les groupes dominants des institutions d'enseignement supérieur conduisant à des diplômes réellement distinctifs sur le marché de l'emploi. Un modèle pédagogique fondé sur la responsabilité individuelle des étudiants et désormais axé sur la nécessité d'afficher certains taux de réussite permettrait de concilier la reproduction des positions scolaires et sociales et les exigences d'égalité et de mobilité que les groupes dominés adressent aux groupes dominants⁴¹.

Ce modèle, forgé à une période où les étudiants avaient vraiment le choix d'étudier ou d'entrer sur le marché du travail, pourrait bien être le plus adapté à la gestion de cette contradiction entre reproduction sociale et demande de mobilité. Ayant perdu la noblesse qu'il avait à une période où les études supérieures étaient un bien rare, il permet de donner à toutes les catégories sociales la même « durée » de vie dans l'institution scolaire, sans leur donner la même chose.



L'UNIVERSITÉ ÉLIMINÉE des filières légitimes de l'enseignement supérieur.

39. Ce qui veut dire très concrètement que l'institution devrait leur donner les moyens d'appliquer les modes de régulation qui fonctionnent ailleurs si cela s'avère néces-

saire à la mobilisation des étudiants : plus de cours, plus de contraintes, la possibilité de sanctionner les usages qui nuisent au travail collectif, etc.

40. La montée en puissance d'une expertise préoccupée des questions de notation, avec le dernier rapport de l'Inspection académique générale de l'éducation et

de la recherche (IGAENR, « L'évaluation, point d'appui ou point aveugle », 2007) va dans ce sens.

41. J.-C. Passeron, *op. cit.*, p. 558.