

## **L'échec à l'université des « enfants de la démocratisation »**

### **Une question occultée**

Stéphane Beaud, Université de Nantes

**L'élitisme de l'école française se retrouve jusque dans les dispositifs de lutte contre les inégalités. Alors que l'accès aux grandes écoles de lycéens issus de ZEP est loué pour favoriser la "diversité", l'école ne sait que faire de la masse d'élèves qu'elle a elle-même conduit au Bac puis dans le premier cycle universitaire, les laissant, dans l'indifférence générale, sombrer et abandonner.**

Les questions universitaires ne passionnent pas les foules. L'échec, important, des étudiants en premier cycle universitaire, encore moins... A tort, nous semble-t-il. Encore faut-il faire l'effort de faire voir ce qui se cache derrière les chiffres, en tentant d'« incarner » ce processus abstrait. Il faut savoir, pour le dire sans détour, que cet échec touche de manière privilégiée les « enfants de la démocratisation<sup>1</sup> » : la grande majorité d'entre eux, qui appartiennent à des familles populaires frappées par la précarité, vivent souvent « en cité » et beaucoup d'entre eux sont issus de l'immigration (maghrébine, turque ou africaine). Or le contraste est saisissant entre, d'une part, le caractère massif de cet échec - tel qu'on peut le constater à partir d'enquêtes de terrain et/ou en tant qu'enseignant en Fac (c'est notre cas -) et, d'autre part, la faible attention, eu égard à l'importance de l'enjeu, accordée par l'institution universitaire ou par les représentants politiques à cette question<sup>2</sup>. Pourquoi ? D'abord, cet échec est difficile à saisir et à objectiver : on sait sans plus de précision que des étudiants ont « fait un tour en Fac », se sont éclipsés après quelques mois ou deux ou trois ans de présence. Ils n'ont pas protesté ou, au pire, ont maugréé dans leur coin contre l'institution. Ensuite, cet échec apparaît comme indolore socialement : qui va défendre la cause de ces étudiants « paumés » en Fac ? Personne... S'ils ont échoué dans la filière non sélective, c'est bien parce

---

<sup>1</sup> Cette expression, au départ « indigène » (elle a été utilisée pour la première fois par un de nos enquêtés lors d'un entretien) désigne à nos yeux une génération sociale singulière : celle qui comprend des élèves qui, après une scolarité « moyenne », à l'école primaire comme au collège, ont pu accéder au lycée général et au régime des études longues grâce à la politique scolaire des « 80% au bac ». Ce qui caractérise ces élèves, majoritairement de milieux populaires, c'est la semi-conscience qu'ils ont d'avoir un peu usurpé leur place dans ce système, et ce avec la complicité tacite de l'institution.

<sup>2</sup> Nous prenons ici un exemple personnel. A la suite de la parution du livre *80% au bac et après ?...*, nous avons été invité à de nombreux débats pour discuter du contenu, notamment par des militants syndicaux du monde enseignant (SNES en tête) et dans des IUFM. Aucun débat n'a eu lieu dans des départements de faculté directement affrontés à ces questions d'échec universitaire.

qu'ils n'avaient pas le « niveau ». Leur cause semble bien peu défendable, sans compter que par leur comportement – ergoteur ou contestataire - ils agacent souvent leurs interlocuteurs dans l'institution.

Nous pensons toutefois que cet échec universitaire des enfants de milieux populaires devrait être considéré comme difficilement tolérable à ceux qui se réclament d'une Ecole républicaine. En effet, il est de grande portée politique car il signe, pour beaucoup de ces étudiants, la fin de tout espoir en une mobilité sociale ascendante par l'école. Les récentes enquêtes d'entrée dans la vie active du CEREQ (Génération 98) n'établissent-elles pas que le niveau bac + 1, bac +2 protège moins du chômage et de la précarité qu'un diplôme professionnel.

### **1. Le premier cycle universitaire, un choix par défaut pour les « enfants de la démocratisation scolaire»**

Mars 1998, un grand amphithéâtre du CRDP de Nantes, rempli d'élèves de terminale ES issus de toute l'Académie des Pays de Loire. Programme de la matinée : la présentation des enseignements « post-Bac » pour cette filière. Le conférencier venu de Paris, spécialiste de la question, a pour mission de présenter de manière didactique à partir d'un schéma bien rodé, les débouchés de la filière ES après le baccalauréat. Malgré le nombre (environ 500 lycéens) et le contexte (une « sortie scolaire »), l'attention des jeunes auditeurs est grande, conforme à l'intensité de leurs attentes : que faire après le bac ES (qui recrute surtout parmi les classes moyennes et populaires) ? Comment parvenir à voir plus clair dans leur avenir scolaire ? Comment découvrir des « pistes » ou des niches à l'abri de la masse étudiante ? Le conférencier, brillant pédagogue, rompu à cet exercice, commence par présenter longuement ce qu'il appelle les « filières sélectives » de l'enseignement supérieur. Il commence - à tout seigneur tout honneur – par les classes préparatoires aux grandes écoles, filière « très sélective » dont il ne cherche pas à cacher aux auditeurs du jour (dont on peut supposer que très peu s'y destinent) qu'elle est réservée aux meilleurs élèves, très motivés (« doux rêveurs s'abstenir... »). Puis il décline les autres formations sélectives : IUT puis BTS dont il précise fort bien les conditions d'accès et le mode de scolarité. On sent dans l'auditoire, lors de ce premier temps de l'exposé, une véritable écoute des élèves correspondant à une sorte de projection dans ces filières d'élection. Ensuite, dans le temps restant, nécessairement plus réduit (on s'est plus attardé sur le premier cas), il reste à présenter, bien sûr de manière plus

expéditive, la filière appelée « ouverte » par le conférencier, à savoir le premier cycle universitaire. Même si un tel exercice est en si peu de temps difficile, on sent bien le conférencier moins à l'aise pour évoquer ce que tout le monde a compris comme étant un « reste » : l'université comme filière « non sélective », comme entachée par un défaut statutaire de naissance. Comment introduire sans fausse note les élèves, déjà avertis par tout le travail d'orientation mené au lycée, dans l'univers de l'Université de masse ? Comment en parler de manière non dépréciative ? L'exercice relève de la quadrature du cercle. La présentation est plus globale, plus floue, l'insistance est mise sur la forte autonomie au travail des étudiants. Dans l'amphi, l'atmosphère a subitement changé : l'essentiel de la séance semble passé, la filière « ouverte » ne fait pas recette, elle mobilise beaucoup moins l'attention des élèves, etc. Leurs questions des élèves qui suivront l'exposé viendront confirmer cette hiérarchie puisqu'elles n'auront porté que sur les possibilités d'entrer dans les filières sélectives.

Cette scène résume, nous semble-t-il, assez bien la place qu'occupe aujourd'hui l'Université, ou plutôt le premier cycle universitaire, dans le système de l'enseignement supérieur français : au dernier rang dans les choix d'orientation post-bac des lycéens généraux. Il existe aujourd'hui une stricte hiérarchie entre les divers segments de l'enseignement supérieur. Les meilleurs élèves des lycées choisissent en premier lieu les classes préparatoires. En outre, selon les professeurs de prépas et des intéressés eux-mêmes, certains élèves au dossier moyen entrent aujourd'hui « en prépa » uniquement afin d'éviter le premier cycle universitaire, surtout en lettres<sup>3</sup>. Les autres élèves de terminale, notamment ceux de milieux populaires, choisissent de manière privilégiée les filières [dites] sélectives - en premier lieu, les IUT, puis les sections de BTS - pour profiter de bonnes conditions d'encadrement et ensuite rejoindre un deuxième cycle universitaire<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Choix qui a été aussi permis par la création de classes préparatoires littéraires dans des lycées de villes de préfecture. Pour toutes ces questions, il serait crucial de privilégier une approche institutionnaliste comme l'on développé Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié dans leurs diverses recherches socio-historiques (cf. notamment *Les collèges du peuple, Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la IIIe République*, CNRS/INRP/Presses de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud, 1992).

<sup>4</sup> Une statistique est à cet égard significative : la proportion croissante d'étudiants qui s'inscrivent en première année d'université après avoir échoué à l'admission en IUT ou STS (classe de BTS). Par exemple, à la rentrée 2001, 55% des étudiants s'étant inscrits en 1<sup>ère</sup> année de sciences économiques l'ont fait par défaut, après avoir été refusés en BTS ou IUT. Cet attrait des filières sélectives ne faiblit pas au cours des premières années d'université : il n'est pas rare de voir des étudiants titulaires de DEUG ou de licence « repartir » en première année de DUT et perdre ainsi le bénéfice de trois années d'université.

Pour ces élèves qui appartiennent à la première génération de lycéens dans leur famille, l'évitement de la Fac obéit à un principe de précaution. Nombre d'entre eux ont été instruits par l'expérience de leurs frères et sœurs et/ou de leurs camarades de quartier qui ont échoué avant eux à l'université : la critique qui revient en boucle dans les discussions entre étudiants est la suivante : "A la fac, on n'est pas assez tenu », « il faut savoir travailler seul », « les profs sont pas assez derrière nous, c'est pas comme au lycée », etc. Malheur donc à ceux qui ne sont pas admis dans les filières « sélectives ». La Fac devient, comme le dit Nassim (étudiant d'AES ayant interrompu sa première année de BTS après trois semaines de cours), une « roue de secours ». Lorsqu'ils entrent en Fac, ces étudiants sont heureux de pouvoir bénéficier du statut - notamment des avantages matériels (bourse, allocation logement, etc.) et symboliques (le statut social d'étudiant qui les démarque de leurs ami(e)s entré(e)s précocement dans la vie active). Mais en même temps ils sont au fond d'eux-mêmes inquiets quant à l'avenir objectif qui est le leur dans cette institution.

## **2. L'échec en premier cycle universitaire est-il une fatalité ?...**

Pour parler sérieusement de ce sujet, encore faut-il disposer d'indicateurs pertinents et de statistiques satisfaisantes. Force est de constater que ce n'est pas vraiment le cas. D'une part, l'indicateur du taux de réussite en premier cycle est imparfait car il omet une donnée essentielle à la compréhension, celle du taux d'abandon en cours d'année et celle des « étudiants fantômes » qui s'inscrivent formellement à l'université mais n'y suivent pas les cours. D'autre part, il est extrêmement difficile de trouver de bonnes statistiques sociales (qui intègrent l'origine sociale des parents) sur cette question. Par exemple, un tableau simple qui croiserait, par discipline (histoire, droit, AES sociologie, lettres, LEA...) taux de réussite en premier cycle universitaire et origine sociale est une denrée rare dans les statistiques du Ministère de l'Education Nationale. On peut s'étonner de cette lacune tout en rappelant qu'elle ne fait que refléter une tendance forte de la statistique publique française à passer par pertes et profits les données selon les catégories sociales (PCS). On devrait surtout considérer et traiter cette pauvreté en la matière de l'appareil statistique du MEN comme un « symptôme » et l'analyser à l'aide d'une sociologie fine du travail statistique. A notre connaissance, ce sont les travaux de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) qui font autorité en la matière parce qu'ils s'appuient sur un vaste échantillon national et qu'ils ne considèrent pas la PCS comme une catégorie obsolète de la description de l'espace social.

Le sociologue doit donc raisonner par approximations et recoupements. Le taux d'échec est le plus élevé dans les filières qui ont connu la plus forte démocratisation (AES, lettres et sciences humaines) et qui accueillent les bacheliers les plus en retard scolairement. Ces filières recrutent davantage que les autres des élèves d'origine populaire. On peut en déduire, sans pouvoir fournir de chiffres « officiels », que l'échec scolaire des enfants de milieux populaires est sensiblement élevé dans le premier cycle universitaire. Pour corroborer cette affirmation, on peut mobiliser les travaux de l'OVE (enquête 1999), notamment ceux de Louis Gruel qui conclue ainsi son étude sur les conditions de réussite à l'université : « Quel que soit le type d'études supérieures suivies, les probabilités de succès aux examens sont d'autant plus élevées que les étudiants ont bien réussi leur parcours secondaire; cet avantage des anciens "bons élèves" s'observe de façon nette même lorsqu'ils ne se distinguent apparemment pas par une plus grande discipline scolaire et sociale<sup>5</sup> ». Cette enquête de l'OVE est éminemment instructive en ce qu'elle montre bien le système de contraintes à partir duquel doit commencer toute réflexion sur le premier cycle universitaire : la réussite des étudiants dans le premier cycle universitaire s'explique avant tout par le type de cursus scolaire suivi dans l'enseignement secondaire, notamment le type de bac (le clivage est net entre général/technologique ou professionnel), la hiérarchie des bacs, la mention au bac, etc. Donc dans la série d'acquis (ou de non acquis) engrangés dans les années de formation avant le bac. Ce faisant, l'enquête montre que l'hérédité familiale ne joue pas, toutes choses par ailleurs, de rôle dans le degré de réussite ; cette variable étant en quelque sorte subsumée sous celle de « trajectoire scolaire ».

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<sup>6</sup>), les différences des performances scolaires acquises. 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.

L'échec des étudiants en premier cycle universitaire s'explique certes pour une bonne part par la situation de pauvreté structurelle de l'université française, par la diversification du

---

<sup>5</sup> Louis Gruel, « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE Infos* N°2 - Avril 2002, p. 8

profil des bacheliers, par l'histoire scolaire longue de ces derniers (ils ont souvent été des élèves « moyens »). Pour dire les choses clairement, on ne peut pas demander à l'institution universitaire de faire réussir des élèves qui n'ont pas été formés pour entreprendre des études universitaires : pour prendre un cas limite, l'université n'a jamais eu pour vocation d'accueillir des bacs professionnels ou technologiques<sup>7</sup>. Cela dit, lorsqu'on travaille à l'université en connaissant de l'intérieur son fonctionnement, on ne peut pas s'empêcher de penser que la prise en compte de ces facteurs exogènes n'épuise pas entièrement la question et que l'institution universitaire - par son mode d'organisation, son fonctionnement, son mode de recrutement des enseignants mais aussi, tout aussi important, par son environnement – n'est pas sans un minimum de « responsabilité » dans l'échec des étudiants qu'elle accueille en premier cycle. Nous avons choisi d'isoler trois facteurs susceptibles de contribuer à cet échec : la spécialisation du premier cycle, l'organisation pédagogique et le sous-encadrement des étudiants, enfin les méfaits de la politique de décentralisation.

Une des caractéristiques principales de l'Université française, qui la distingue de ses homologues étrangères, est la très forte spécialisation du premier cycle universitaire, surtout en lettres et sciences humaines. Alors que les classes préparatoires et les IUT offrent des enseignements divers qui permettent aux étudiants de tester leur goût pour telle ou telle matière, les deux premières années universitaires restent largement centrées sur une seule discipline. Ainsi, le cursus proposé à la Fac aux étudiants qui sortent du lycée reste peu ouvert sur les autres disciplines : on présuppose ainsi une chez des étudiants en formation une sorte d'adhésion intellectuelle à la discipline qui serait de leur choix. Il faut bien avoir à l'esprit que ceci n'est vrai que pour une minorité d'étudiants de première année. On offre donc un enseignement tôt spécialisé à des étudiants qui sont en phase de recherche et de construction d'eux-mêmes<sup>8</sup>. Cette spécialisation, qui satisfait peut-être les intérêts corporatistes de chaque discipline, se révèle contre-productive pour nombre d'étudiants qui seront très peu d'étudiants à devenir des spécialistes de la discipline (économistes, historiens, sociologues, etc.).

---

<sup>6</sup> Selon la conception de la discipline. Prenons deux cas opposés dans les lettres et sciences humaines : l'histoire et la sociologie.

<sup>7</sup> Cf. Stéphane Beaud et Michel Pialoux, « les bacs pro à l'université : récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, N° 136, juillet-sept 2001. Le débat sur la sélection à l'entrée à l'université est tabou depuis le projet avorté de réforme Devaquet en 1986. Ce qui ne va pas sans hypocrisie. D'une part, des secteurs au sein de l'Université comme les IUT ont le droit de sélectionner leurs étudiants et, d'autre part, il faut bien reconnaître que la possibilité offerte aux bacheliers non préparés par leurs cursus à suivre les cours d'université (bacs professionnels et, dans une moindre mesure, bacs technologiques) est largement formelle puisque la grande majorité d'entre eux ne font qu'un tour à la Fac.

Beaucoup seront découragés dès les premiers mois de la première année par le degré de spécialité qu'on leur impose. Si l'on prend le cas des élèves de la section (économique et social) des lycées, le découragement en Fac est souvent lié à la rupture totale qu'ils perçoivent avec l'enseignement reçu au lycée.

Un enjeu important est donc d'assurer une meilleure transition entre le lycée et l'université. D'une part, en termes d'horaires de travail qui sont trop nettement diminués à l'université. D'autre part, en proposant lors des deux premières années d'université une formation qui soit davantage en prolongement du cursus lycéen et combine, à partir d'une discipline majeure bien identifiée, l'apprentissage de disciplines proches<sup>9</sup>. La réforme Bayrou de 1997 avait pour objectif de lutter contre cette spécialisation en proposant deux « unités de découverte » en première et deuxième année. Ce remède contre la spécialisation semble pire que le mal. L'ouverture disciplinaire, lors du premier semestre de la première année, se fait dans de très mauvaises conditions matérielles et pédagogiques : des centaines d'étudiants entassés dans des amphis pour écouter un cours dit de "découverte") sans compter qu'il est difficile de trouver des volontaires chez les enseignants vu le faible volume horaire de ces cours et le grand nombre de copies à corriger (parfois des équipes tournantes de professeurs sont instituées pour gérer ce fardeau). Difficile dans ces conditions matérielles et pédagogiques de donner le goût d'une autre discipline que sa « Majeure ». Pour avoir siégé 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 1500 étudiants).

En second lieu, le maintien d'un modèle pédagogique universitaire, fondé sur le cours magistral, est tout sauf adapté au nouveau public étudiant<sup>10</sup>, notamment parce qu'il ne produit qu'une faible incitation au travail. D'abord, le volume horaire en premier cycle est faible et en trop grande rupture avec le lycée. Ensuite seul un travail collectif des enseignants serait à même de mettre au travail sérieusement les étudiants de premier cycle. Or, sauf exceptions, ce travail collectif n'existe pas et ceci contribue aussi au sous-encadrement des étudiants<sup>11</sup>. Il est

---

<sup>9</sup> Il ne s'agit pas non plus de multiplier des nouvelles « pseudo-disciplines » inter-disciplinaires comme « sciences de l'information ».

<sup>10</sup> Voir entre autres les différents articles de Charles Soulié, notamment « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés Contemporaines*, n°48, 2002.

<sup>11</sup> Lors d'une enquête par questionnaire effectué par le MEN auprès des étudiants de première année de post-bac, c'est sur cette question du « suivie et de l'encadrement » que l'écart est le plus grand entre le jugement des

très frappant d'entendre des étudiants reconnaître avoir régressé à la Fac<sup>12</sup> - et parfois de le constater - faute d'un véritable entraînement aux exercices scolaires (écrits et oraux), d'une incitation au travail, deux phénomènes qu'il convient de mettre en rapport avec la baisse du taux d'encadrement pédagogique et la diminution des exigences des épreuves écrites. Dans certains cours de première et deuxième année, la durée des épreuves a été réduite pour diminuer le temps de correction par copie (de 4H à 2H), les interrogations orales à l'examen ont disparu. De plus, dans certains UFR, ces cours sont de plus en plus délaissés par les professeurs chevronnés et réservés soit aux enseignants en début de carrière, soit à des chargés de TD, vacataires, qui ont une thèse en cours. A cela, on peut ajouter la pénurie, la désorganisation matérielle, la coexistence difficile à gérer dans les cours entre le groupe minoritaire des étudiants motivés et le groupe majoritaire de ceux qui sont "en attente", en quelque sorte en transit dans la Fac<sup>13</sup>. Insistons donc sur le point suivant : le nœud du problème, pour ces étudiants de premier cycle (issus de bacs généraux), est qu'ils ne sont pas assez encadrés, pas assez suivis et entraînés aux exercices, si bien que progressivement, ils perdent l'habitude du travail scolaire, notamment à l'écrit. Ce qui est en cause ici, c'est la place subalterne de la « pédagogie » à l'université, notamment parce qu'elle ne compte pas véritablement dans la carrière des « enseignants-chercheurs<sup>14</sup> ».

Enfin, n'oublions pas les méfaits de la décentralisation universitaire. Les étudiants d'origine populaire sont attirés par cette nouvelle offre d'enseignement supérieur qui est proche de chez eux, moins coûteuse (économie de frais de résidence et de déplacement). Les bâtiments, neufs et spacieux contrastent avec ceux, dégradés, des "facs" surchargées. Le "traumatisme" du départ du domicile familial est évité, les amitiés lycéennes ou de quartier maintenues, les activités extra-scolaires locales poursuivies. L'enquête de terrain, qui prend pour objet les conditions concrètes de la socialisation universitaire, a fait apparaître le revers de la médaille : le défaut de socialisation universitaire, l'absence de travail scolaire, le

---

élèves de classes préparatoires (92, 8% de satisfaits), d'IUT (80,2%), de BTS (76,7%) ) et celui des étudiants d'université (42,1%). Cf, Sylvie Lemaire, « Que deviennent les bacheliers après leurs baccalauréats ? », INSEE, *France Portrait social*, 2004-05

<sup>12</sup> Ce n'est pas le cas uniquement des étudiants de lettres mais aussi ceux de sciences. Pour une démonstration convaincante de cette baisse du niveau étudiant en première année de faculté de sciences, voir V. MONFORT, « Normes de travail et réussite scolaires chez les étudiants de sciences », *Sociétés Contemporaines*, n°40, 2000

<sup>13</sup> Une étudiante nous disait une fois, pour expliquer son départ de l'université après la licence, alors qu'elle avait obtenu de très bons résultats : « j'en ai marre de la masse, de tous ces étudiants qui ne savent pas pourquoi ils sont là ».

<sup>14</sup> Précisons ici que les conditions pour faire de la recherche, quand on est « enseignant-chercheur », sont objectivement de moins en moins réunies : charges croissantes de tout ordre, calendrier qui joue contre un temps à soi pour la recherche ou le renouvellement des contenus de cours, luttes pour les délégations CNRS, conditions d'enseignement difficiles du fait de la confrontation avec des publics étudiants plus ou moins désarmants, etc.



rétrécissement de la mobilité géographique. Beaucoup de ces élèves d'origine populaire, qui continuent à résider dans leur quartier, se trouvent ainsi pris dans le piège de la facilité de la vie d'étudiant "à domicile" : l'acculturation universitaire ne se fait pas, la distance avec le monde de la culture légitime se maintient ou s'accroît. Lorsqu'ils se retrouvent en échec à l'issue du premier cycle, à 22-23 ans (ce qui est un cas fréquent) et se mettent à la recherche d'un emploi, on constate que cette forme de localisme risque fort de fonctionner comme une nasse sur le marché de l'emploi..

### **3. Un travail d'acclimatation à mener auprès des étudiants**

L'expérience d'enseignement en première année, dans des disciplines qui jouent un rôle d'accueil des nouveaux étudiants, est assez particulière dans la mesure où nous retrouvons, en face de nous, dans l'anonymat de l'amphithéâtre ou dans la plus grande proximité des cours-TD, bon nombre d'étudiants qui sont les homologues parfaits de « nos » enquêtés, c'est-à-dire majoritairement des « enfants de la démocratisation », d'origine populaire, ayant un rapport à la culture qui est assez éloigné de la familiarité culturelle des « héritiers ». Pour le dire de manière schématique, ils se méfient des livres, craignent les longues bibliographies, veulent être guidés étroitement sur le type de travail à fournir, la nature des épreuves à l'examen, le mode d'évaluation, etc. Ils ne sont pas « incultes », comme on dit trop souvent, mais ils ont besoin d'être guidés pas à pas dans le chemin qui les mènera ou non vers une forme d'acculturation universitaire.

En tout début de première année, ils aiment avoir, en face d'eux, des enseignants du secondaire (*horresco referens* pour certains collègues) qui les traitent comme des élèves, les soutiennent, les encouragent, etc. Ce n'est pas un hasard s'ils ont beaucoup d'affection pour leurs professeurs de langues qui ont fait dix ou vingt ans de lycée et qui savent « les prendre ». A l'inverse, ils se méfient de certains enseignants-chercheurs qui font cours « pour eux », qui, disent-ils, « s'écoutent parler », sans se soucier de la réception du message pédagogique, qui ne résistent pas au plaisir d'impressionner leur jeune public (ce qui est, il faut bien l'avouer, facile à faire en 1<sup>ère</sup> année) par l'étendue de leur savoir et leur vocabulaire recherché. Même si certains des étudiants de première année ne pourront jamais passer le cap de la première année, tant leurs handicaps scolaires sont grands et leur retard accumulé important, il n'est pas illusoire de croire que la plupart de ces étudiants de première année sont capables de recevoir et de digérer un savoir de base. A condition que l'institution et le

collectif enseignant réfléchissent davantage au contenu et aux modalités pratiques de l'offre d'enseignement qu'ils proposent aux étudiants.

De notre expérience d'enseignant, nous tirons quelques leçons. Il y a, d'une part, la nécessité de passer dans les premiers mois décisifs de la première année par un travail d'explication détaillée du fonctionnement de l'institution (que l'on peut rendre moins opaque en l'expliquant), par un énoncé clair et précis des attentes de l'institution universitaire à l'égard des étudiants (travail demandé, contenu précis des épreuves en TD ou en partiel, modalités de l'évaluation, etc.). Ce qui exige aussi, il est vrai, de mener une véritable entreprise de remoralisation des étudiants qui arrivent trop souvent « battus » à la faculté.

Il ne s'agit pas de nier les difficultés d'encadrement liées aux propriétés de ces « enfants de la démocratisation scolaire ». Beaucoup ont un rapport compliqué à la culture, notamment un rapport souvent difficile à la lecture, très marqué par de mauvais souvenirs d'école. Ils n'ont pas entièrement réussi à surmonter leur réticence à l'égard de la lecture, peu l'avouent bien sûr, mais on le constate lorsqu'on leur donne des articles à lire. Nous avons le souvenir précis d'une étudiante (d'une petite ville de Mayenne), très spontanée, qui effectuait avec nous un mémoire de maîtrise sur une observation de stages d'alphabétisation de RMIstes de son département. Elle était bénévole dans cette association où elle travaillait toute la journée du vendredi. Lors de nos rencontres régulières, elle parlait de son terrain, de ses observations, nous demandant de l'aider à « interpréter » ce qui se présentait à elle comme un magma de notes d'observation. Nous jouions ce rôle de conseiller mais toujours en lui suggérant des articles, des livres. A chaque fois, elle levait les yeux au ciel, soupirait fortement, maugréait (« encore un livre ! »), ne pouvant pas cacher son agacement face à ce qui lui apparaissait comme une « vraie lubie » de profs de fac. Vers la fin de l'année, au mois de juin je crois, nous avons fini par lui indiquer notre surprise face à ses réactions : « vous êtes en maîtrise, vous devez lire pour pouvoir analyser ». Elle a réagi très spontanément comme toujours, sans aucun tabou : « Mais, moi, vous savez, j'aime pas lire, ça me barbe !... », ne percevant en aucune manière que cette disposition était antinomique avec le moindre travail de recherche, nous avouant d'ailleurs par la suite qu'elle n'arrivait jamais à lire les articles ou livres que nous lui conseillions.

#### 4. Défendre l'idée d'Université

Nous avons développé des aspects critiques, voire sombres, du premier cycle universitaire. En tordant peut-être trop le bâton dans le même sens. Ceci ne doit surtout pas faire oublier ce qui nous paraît essentiel : l'université offre encore, un savoir désintéressé et intellectuellement émancipateur, notamment pour les enfants de milieux populaires. C'est ce « gai savoir » qui permet d'accrocher les étudiants et qui constitue le capital le plus précieux légué par l'institution universitaire qu'il s'agit de faire vivre, coûte que coûte. C'est d'ailleurs ce savoir désintéressé que viennent chercher à l'université soit des étudiants passés par des BTS ou IUT et frustrés d'un enseignement un peu plus ouvert, soit des élèves de « classes prépas » qui ont pu être « dégoûtés » par le bachotage et la sacro-sainte compétition qui y règnent.

Un seul exemple : Hafida, 23 ans au moment où nous la rencontrons (juste après un cours à l'IUFM de Paris), a effectué, après un « bon » bac STT, un BTS « force de vente » en région parisienne. Grande lectrice et curieuse de tout, elle s'inscrit en BTS sous la pression de ses profs mais découvre vite qu'elle s'y ennue profondément (« les cours étaient vraiment pas intéressants »). Elle abandonne en milieu de deuxième année puis s'inscrit en première année d'AES à Paris X-Nanterre. Là, à l'Université, elle « revit », dévore à nouveau des livres, se passionne pour le droit et la sociologie, découvre des « grands profs ». Elle devient une bonne étudiante, se pique au jeu du savoir universitaire et ambitionne alors de passer les concours de la fonction publique. Après avoir été admise à l'IUFM de Paris, elle réussit en juin 2005, à sa deuxième tentative, le difficile concours de conseiller principal d'éducation (CPE).

Ce cas, qui n'est pas isolé, montre bien ce qui demeure une fonction centrale – mais trop méconnue – de l'université : être un outil important d'émancipation intellectuelle et de mobilité sociale ascendante pour les étudiants de milieux populaires. Si l'on excepte la minorité d'étudiants de premier cycle qui ne sont pas scolairement outillés pour pouvoir réussir à l'université, le cas des autres étudiants qui ne parviennent pas à accéder au second cycle doit, dans cette optique, être considéré comme une question essentielle. Or aujourd'hui l'élimination des « enfants de la démocratisation » du premier cycle universitaire se fait en silence, en douceur, de manière indolore, sans protestation collective. Or contrairement à certains préjugés, il se trouve que les étudiants issus des bacs généraux n'étaient pas de

mauvais lycéens. Mais, arrivés en premier cycle, ils tombent dans le piège de la fac, de son faux rythme, de la tentation du «petit boulot<sup>15</sup> ». L'échec à la Fac ouvre alors pour eux sur le spectre du chômage et de la précarité. Cet échec à l'université constitue donc un vrai « problème social ». S'il est légitime de s'intéresser aux cas exceptionnels de mobilité des enfants « de cité » par l'accès aux grandes écoles (IEP de Paris, ESSEC, écoles d'ingénieurs), ne conviendrait-il pas de s'attarder davantage sur ce qui se passe – et se joue - à l'université. Car c'est bien dans cet espace de l'enseignement supérieur que pourrait se réenclencher une dynamique d'ascension sociale pour les enfants de milieux populaires. A moins qu'il ne soit déjà trop tard...

---

<sup>15</sup> Cette question décisive des petits boulots n'a pas été abordée ici de manière frontale alors qu'elle est bien évidemment décisive.