

Membres du Groupe de Recherche pour la Démocratisation Scolaire (GRDS) et sociologues, Cédric Huguée et Tristan Poullaouec analysent les raisons de l'échec à l'université. Elles sont selon les auteurs insuffisamment discutées dans les analyses actuelles contre la Loi ORE (Orientation et Réussite des étudiants), votée le 8 mars 2018, qui instaure un principe de sélection des étudiant.e.s à l'université et ne permet plus aux bachelier.e.s un accès de droit à l'enseignement supérieur.

Nous publions ici la 2e partie de l'entretien. [Dans la première](#), Cédric Huguée et Tristan Poullaouec revenaient sur l'instrumentalisation politique du taux d'échec des étudiants, les effets des réformes menées depuis 2002, et proposaient des pistes pour une démocratisation réelle du système éducatif français. Dans cette seconde partie, ils évoquent plus en détail les résultats de leurs recherches sur les inégalités sociales et scolaires face à la licence et leurs implications politiques.

Dans la mesure où les bacheliers et bachelières arrivent aujourd'hui moins bien armés scolairement en Licence, l'instauration des attendus est présentée comme assez naturelle. Que répondre à cet argument ?

Cédric Huguée : Effectivement, le projet des conservateurs a pour lui une cohérence qu'on ne retrouve pas encore dans celui de la gauche de transformation sociale qui s'en tient aujourd'hui à un « droit à l'expérimentation ». Or ce mot d'ordre reste silencieux sur les inégalités sociales et scolaires d'obtention d'une licence, d'un master ou d'une thèse qui sont au cœur des inégalités sociales face aux diplômes de l'enseignement supérieur. Plus que jamais, ces diplômes sont aujourd'hui les armes des faibles pour affronter un marché de l'emploi particulièrement concurrentiel pour les nouveaux entrants. Mais, nos travaux font un petit pas de côté par rapport à une longue tradition sociologique d'analyse des inégalité sociales face aux diplômes. À chaque fois que cela était possible, nous avons essayé d'observer les conséquences des inégalités sociales d'apprentissage des savoirs élémentaires sur l'obtention de ces diplômes et notamment sur l'obtention d'une licence^[1].

Sans doute n'est-il pas inutile de rappeler quelques uns de ces résultats pour comprendre l'université des années 2000 et 2010.

Un.e étudiant.e sur cinq (20 %) qui étaient inscrit en première année à l'université au milieu des années 2000 figurait parmi la moitié des élèves les moins performants en mathématiques et en français au moment de son entrée en 6e. Ces 20 % étudiants sont donc entrés au collège dans des conditions scolaires marquées par des difficultés réelles dans les apprentissages élémentaires (tels que savoir lire avec fluidité, comprendre un texte/une consigne, rendre compte d'un texte lu, écrire un court texte correctement d'un point syntaxique et orthographique ; compter, dénombrer, réaliser les opérations mathématiques élémentaires, etc.). On sait parfaitement aujourd'hui que ni le collège, ni le lycée ne leur ont permis de surmonter ces difficultés par la suite. Ces étudiants arrivent donc avec ces difficultés sur les bancs des amphithéâtres universitaires que l'on retrouve dans de nombreux récits d'enseignant.e.s chercheur.e.s. On sait également que ces apprentissages inachevés ne sont pas neutres socialement, qu'ils ne concernent quasiment jamais les enfants d'enseignants par exemple mais nettement plus les enfants des classes populaires.

Ces 20 % d'étudiants représentent une moyenne sur l'ensemble des filières universitaires

de première année. C'est une proportion qui n'est pas négligeable mais pas non plus majoritaire, c'est un point à rappeler à ceux qui dramatise systématiquement la situation des premiers cycles universitaires. Dans le détail des filières, en revanche, on décèle des situations où ce public scolaire singulier atteint de proportions importantes. En première année dans les filières des Sciences, 11 % de ces étudiants appartenaient à la moitié des collégiens les plus en difficulté en mathématiques et en français. Dans les premières années des filières de SHS, ils et elles représentent un quart des étudiants (25 %, soit +5 points par rapport à la moyenne). En AES, ils représentent plus du tiers des étudiants (35 %, soit + 15 points par rapport à la moyenne).

Un moyen complémentaire pour éclairer les contrastes scolaires qu'on observe aujourd'hui dans les premiers cycles des universités françaises, est de regarder où se situent les étudiants entrés en sixième en maîtrisant la plupart des apprentissages élémentaires et qui ont décroché par la suite un bac général dans les temps. On prend donc deux points d'observation (en 6e et en terminale) pour construire un parcours scolaire dont on sait qu'il débouche presque systématiquement sur une licence en 3 ans quand ces bacheliers font le choix de l'université. Il s'agit du parcours qu'ont connu la plupart des enseignant.e.s-cherch.eur.euses de l'université ou encore du parcours dont font l'expérience la quasi-totalité des enfants d'enseignants. Là encore, sur l'ensemble des étudiant.e.s de toutes les filières des premières années des universités françaises, ce type de parcours est le fait d'un peu plus de la moitié des étudiants (53 %). En première année de médecine, ce parcours concerne les trois quarts des étudiant.e.s. En première année de sciences, 6 étudiant.e.s sur 10 sont dans cette situation. En première année de Lettres et Langues, un peu plus de la moitié des étudiant.e.s (56 %) ont connu ce type de parcours. Dans les premières années des filières de SHS, ils sont moins de la moitié dans cette situation (44 %). En Staps, ce parcours ne concerne plus que 4 étudiant.e.s sur 10, et en AES ce ne sont plus que 36 % des étudiant.e.s qui arrivent à l'université dans des conditions scolaires garantissant l'obtention d'une licence. Dans certaines filières en première année, on pourrait dire (comme les anglais) : « there is an elephant in the room »...

Au final, parmi celles et ceux qui décrochent une licence au terme de leur parcours dans l'enseignement supérieur, seuls 15 % figuraient parmi ces anciens collégiens en difficulté à l'entrée en 6e (premier quartile des évaluations nationales). Les données du panel de suivi des élèves entrés en 6e en 1995 dont on dispose ne permettent pas d'entrer dans le détail des filières, ni des établissements. C'est une des limites actuelles de la connaissance quantitative de ce type inégalités.

Mais on voit bien que dans de nombreuses filières universitaires, les premières années menant à la licence servent d'abord à éliminer les étudiants dont les acquis scolaires et intellectuels ne permettent pas l'entrée satisfaisante dans un processus de socialisation disciplinaire et savant^[2], fondé sur l'auto-contrainte au travail studieux, la vérification espacée des apprentissages, la capacité à lire et commenter des textes pour les Lettres, le Droit et les SHS puis à produire de nouvelles connaissances en manipulant des savoirs experts. Cela ne veut pas dire que les bacheliers et les bachelières des classes populaires sont condamnés à l'échec à l'université : quand ils ont les acquis et les parcours scolaires des enfants des classes moyennes et supérieures, ils ont les mêmes résultats, voire des meilleurs !

Pour la gauche, il y a urgence à engager une réflexion sur conditions matérielles et scolaires d'une démocratisation scolaire des études universitaires, c'est-à-dire de l'obtention d'une licence pour la majorité des bacheliers qui a fait le choix de l'université et qui espère plus que tout en sortir diplômée, ce n'est pas inutile de le rappeler dans le débat

actuel. Nous sommes partie prenante du projet d'une école commune du Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire[3] qui propose une transformation radicale des manières d'apprendre et de scolariser. Ce projet doit aujourd'hui se prolonger par une réflexion sur la nécessaire transformation de la manière dont on enseigne et transmet les savoirs savants à l'université. Car, aussi longtemps que nous resterons dans la seule logique de garantir la concurrence entre les classes sociales dans l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur, on favorisera l'élimination plus ou moins rapide d'une bonne moitié des enfants des classes populaires par le jeu des filières dans le secondaire ou dans les premières années à l'université.

On ne peut pas nier que la situation actuelle tient à la fois à la volonté politique d'affaiblir les universités en les paupérisant mais aussi à l'organisation pédagogique historique de certains premiers cycles qui accentue l'éviction des étudiants des classes populaires des savoirs savants et des plus hauts diplômes. La valorisation d'une singularité française de l'organisation des études universitaires par rapport au modèle des classes prépas a aujourd'hui un coût social que personne à gauche n'est en moyen d'assumer. Dans *Les Héritiers*, évoquant l'université française antérieure à la première explosion des effectifs de la fin des années 1960 et du début 1970, Bourdieu et Passeron synthétisaient assez bien la situation de l'époque :

« Le professeur qui voudrait enseigner les techniques matérielles du travail intellectuel, la manière d'établir une fiche ou de constituer une bibliographie par exemple, abdiquerait son autorité de « maître » pour apparaître aux yeux des étudiants atteints dans leur image d'eux-mêmes comme un maître d'école égaré dans l'enseignement supérieur » [1964, p. 96, §1] :

Comment analyser cette « fiction pédagogique » de l'université des années 1960 évoquée dans cet extrait ? De mon point de vue, elle est relativement ajustée à des élèves produits d'un système scolaire élitiste (notamment pour le secondaire) et malthusien où les rares enfants d'ouvriers étaient d'ailleurs plus sélectionnés scolairement que les enfants de la bourgeoisie. Ce n'est plus cas aujourd'hui comme le rappellent les travaux de Bernard Convert sur l'académie de Lille[4] et le travail que nous venons de publier avec Yaël Brinbaum. Cinquante ans plus tard, dans les premières années des universités on aurait sans doute bien besoin de « maîtres d'école » capables de transmettre durablement et efficacement les techniques matérielles les plus ordinaires du travail intellectuel qui seules peuvent garantir une socialisation disciplinaire et académique sanctionnée par un diplôme. Dans les années 2000, les travaux de Jean-Luc Primon[5], de Bernard Lahire[6] ou de Valérie Montfort[7] avaient rendu particulièrement visibles les ratés de la socialisation studieuse à l'université. Il s'agit clairement de recherches qu'il faudrait aujourd'hui systématiser et comparer à plus grande échelle tant l'enjeu est important.

À côté des universités qui font le gros de la massification universitaire sans les moyens correspondant, il y a des grandes écoles (et quelques universités) qui au contraire sont dans une dynamiques d'élitisme encore plus fort, avec la hausse des frais d'inscription, la course à l'excellence, aux classements et à la clientèle étudiante internationale. Comme expliquer cette polarisation ?

Cédric Huguée : Tout d'abord, je pense qu'il faut en finir avec l'idée de massification

universitaire. Pour les besoins d'un ouvrage que je suis en train de préparer sur ce sujet, j'ai repris l'évolution de l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur selon les cohortes de naissance et les classes sociales. Cela permet de rappeler que la massification des études supérieures et notamment des études universitaires n'est réelle que pour les enfants des classes moyennes et supérieures nés à partir du milieu des années 1970 chez qui, à partir de cette époque l'accès à ces diplômes devient massif (plus de 75 % d'entre eux ont dès lors un bac +2). Pour les enfants des classes populaires de ces mêmes cohortes, on assiste à une diversification réelle des destins scolaires, réelle donc mais limitée (30 % d'entre eux ont ces diplômes) et particulièrement marquée pour les filles, nettement moins pour les garçons. Donc, toutes classes sociales confondues, on peut au mieux parler d'une généralisation de l'accès aux premiers cycles universitaires qui a commencé à partir des cohortes nées après 1974, c'est à dire celles qui ont eu leur bac au début des années 1990.

Ensuite, la polarisation que vous évoquez est le résultat d'une double contradiction historique de l'école unique en France. Elle est le résultat de l'opposition jusqu'aux années 1960 entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire d'enseignement ; et, d'une opposition au sein de l'enseignement supérieur entre :

- d'un côté, quelques facultés peu nombreuses avant le milieu des années 1960 organisant l'accès aux grandes professions réglementées (médicales et juridiques notamment) et celles liées aux métiers de la recherche et de l'enseignement (avec l'agrégation)
- d'un autre côté, des grandes écoles, organisant l'accès aux grands corps d'État, à la haute fonction publique et aux rares fonctions d'encadrements dans les grandes entreprises privées.

Telle est grosso modo la situation avant la première explosion des effectifs étudiants à partir du milieu des années 1960. Dans cet ordre scolaire dont on peine aujourd'hui à se souvenir, il faut imaginer que la hiérarchie des disciplines dans les universités et donc les hiérarchies scolaires et sociales ne sont pas étalonnées de façon identique à aujourd'hui. Dans les universités, les disciplines « mères » sont les celles liées aux lettres et à la philosophie ; les sciences et l'économie sont reléguées.

La situation est très différente aujourd'hui, d'un point de vue démographique bien sûr, je n'y reviens pas en détail. Mais surtout, la hiérarchisation scolaire des bacheliers et bachelières généraux se joue sur les mathématiques, et l'orientation vers les bacs technologiques ou professionnels est liée à une entrée manquée et non compensée par l'école dans les apprentissages élémentaires du primaire et du collège. Malgré ces changements démographiques et scolaires importants, les fonctions sociales de reproduction du système d'enseignement tiennent bon. Et la polarisation Grandes écoles/universités déjà dénoncée par P. Bourdieu dans La Noblesse d'État, elle aussi tient bon. La question est donc plutôt qu'est-ce qui rend possible son maintien. On peut l'analyser comme le résultat du rapport force politique entre les sortant.e.s des CPGE & GE et les sortant.e.s des universités.

Sur ce point, le travail de J. Alam, I. Martinache et J. Nollet^[8] rappelle que par exemple, parmi les 3 gouvernements des années 2000 (Rafarin, Villepin et Fillon) on comptait en moyenne 2/3 de membres des cabinets ministériels diplômés d'une grande école et donc passés par une CPGE contre un tiers de diplômé.e.s des universités ; diplômé.e.s des universités dont on peut d'ailleurs faire l'hypothèse en l'absence de données précises sur ce point qu'ils sont peu nombreux à être passés par les premiers cycles des filières de

sciences ou de sciences humaines et sociales. Les anciens et anciennes des CPGE, et plus particulièrement des CPGE centrales dans le placement aux concours des Grandes Écoles (c'est-à-dire parisiennes et scolairement et socialement élitistes) sont donc particulièrement surreprésentés dans les entourages des ministres et dans les lieux de pouvoirs. Ce serait d'ailleurs intéressant de systématiser les observations sur les scolarités dans l'enseignement supérieur des enfants de ministres, d'élus nationaux ou de membres des cabinets. Je pense qu'on arriverait probablement à un constat plus dur encore : rares sont les personnes travaillant dans les lieux de pouvoir ou à proximité qui ont fait l'expérience des premiers cycles universitaires soit en tant qu'étudiant ou soit même aujourd'hui en tant que parents d'étudiants. L'université et en tout état de cause les premiers cycles universitaires des filières les plus importantes ne sont pas en France des lieux de formation intellectuelle des élites politiques ou administratives, à l'inverse de la plupart des autres pays européens.

Dans la période de crise profonde que traverse l'université, cette polarisation est régulièrement dénoncée. On peut admettre cette crise sans adopter pour autant une vision utilitariste de l'enseignement supérieur, par ailleurs dénoncée à juste titre par Romuald Bodin et Sophie Orange (2013)[9]. Les CPGE et les grandes écoles rivalisent d'ingéniosité pour tenter de mettre en avant la promotion de l'égalité filles-garçons ou leur ouverture à la « diversité » mais personne ne semble dupe de ce petit jeu. Rappelons que les CPGE ne concernent tout au plus que 10 % des entrants dans l'enseignement supérieur ici à qui l'État offre des conditions d'études sans commune mesure avec celles des universités. On peut retenir comme exemple qu'un.e étudiant.e en première année de Maths Physique (MP) suit en moyenne 30 heures de cours sur 36 semaines voire plus[10] et déclare en moyenne 16 heures de travail studieux. En première année de Maths Informatique Physiques (MIP) à l'université, un étudiant ne recevra que 19h de cours sur 24 semaines (2 semestres) et déclare 12 heures de travail studieux. La différence est très importante. Elle est identique si l'on compare un étudiant en première année de prépa Lettres et sciences sociales (B/L), c'est un peu plus de 30 heures sur 36 semaines contre un peu de 18h sur 24 semaines. En deux ans, un.e étudiant.e de CPGE reçoit plus de 2100 heures de cours quand un.e étudiant.e ne reçoit en moyenne que 1500 heures... en 3 ans ! Comment peut-on prétendre dans ses conditions accompagner les étudiant.e.s des universités vers la réussite et la maîtrise des savoirs et connaissances expertes et l'accès dans de bonnes conditions au marché du travail ?

Si les moyens ne suffisent pas, que peut-on faire ? L'enseignement supérieur est-il condamné à servir la reproduction sociale ?

Tristan Poullaouec : Le gouvernement engage simultanément une réforme du lycée et une réforme des conditions d'entrée dans l'enseignement supérieur. Comme le dit Sylvain Pattieu au sujet du rapport Mathiot, « c'est une machine de guerre » : « elle est implacable, cette réforme, terriblement cohérente avec Parcoursup »[11]. À cette logique, il faudrait aussi opposer un plan d'ensemble, et non des remédiations ponctuelles. Car il est aujourd'hui très difficile de lutter contre l'échec en premier cycle. Mary David et Nathalie Lebrun y insistent à juste titre : « Les différents dispositifs d'accompagnement dans le supérieur, qui se sont multipliés depuis la fin des années 1990 ont été analysés par les recherches en éducation. Comme dans l'enseignement pré-bac, l'accompagnement précoce des étudiants en difficulté est jugé peu efficace, contrairement aux dispositifs proposés au bout de quelques mois, puis tout au long du cursus. On observe un désintérêt des étudiants qui jugent les dispositifs d'accompagnement précoce déconnectés du reste

de la formation et ayant un effet stigmatisant »^[12]. Revendiquer des postes d'enseignants-chercheurs dédiés à cet accompagnement ne me paraît donc pas à la hauteur du problème, tant qu'on n'a pas d'exemple probant de son efficacité. L'idée d'une première année de remise à niveau est à la fois réaliste et utopiste : oui, ce dont ont besoin d'une partie d'étudiants en arrivant à l'université, c'est un ensemble de savoirs et de techniques intellectuelles indispensables pour la suite du cursus (de la maîtrise de la grammaire et des quatre opérations jusqu'à la fiche de lecture et la dissertation). Mais si les bons bacheliers généraux disposent plus facilement de ces atouts, qui peut croire qu'en un an à l'université il soit possible de doter tous les autres étudiants de ces pré-requis ?

Au fond, il me paraît illusoire de réduire les inégalités face à la réussite en licence sans démocratiser l'accès à une culture commune au lycée, à la fois littéraire, scientifique et technologique. Le débat doit se poursuivre sur ce point. Faut-il défendre l'existence de trois types de baccalauréat (généraux, technologiques et professionnels), et donc de trois voies au lycée, comme un levier en ce sens ? Mais alors que faut-il améliorer dans chacune des trois voies pour que les bacheliers puissent réaliser de vrais choix et réussir dans l'enseignement supérieur ? Ne faut-il pas au contraire un lycée unique, conduisant tous les élèves jusqu'à un bac commun, assorti d'options non hiérarchisées ? À quelles conditions est-ce possible ?^[13] C'est l'option retenue par le GRDS. Elle paraîtra sans doute utopiste à ceux qui tendent à rabattre la réussite scolaire sur une question d'origine sociale^[14].

Pourtant, arrivés à l'université, les chances d'obtenir une licence ne dépendent plus de l'origine sociale, dès lors qu'on compare des étudiants ayant obtenu le même type de baccalauréat. Un ancien bon élève du secondaire décroche-t-il moins souvent la licence lorsqu'il est issu des classes populaires ? Non. Après un bac général obtenu avec mention, 89 % des étudiants issus des classes populaires obtiennent une licence, tout comme 85 % des enfants de cadres ou professions intermédiaires avec la même réussite scolaire au lycée (graphique). Avec un bac général obtenu sans redoublement mais sans mention, ce qui est la situation la plus courante en premier cycle universitaire (hors études de santé), 73 % des premiers tout comme 71 % des seconds sortent licenciés de l'enseignement supérieur. Cela ne signifie pas que le capital scolaire acquis par les étudiants n'ait rien à voir avec l'héritage culturel transmis par les parents, mais plutôt que celui-ci exerce prioritairement ses effets en amont. L'origine sociale n'est cependant pas un « handicap socioculturel » : d'une part parce que la réussite scolaire existe parmi les élèves issus des classes populaires, tout comme les difficultés d'apprentissage pas toujours surmontées parmi les élèves issus des classes favorisées et d'autre part parce que l'efficacité de l'action scolaire dépend d'abord de l'exigence intellectuelle vis-à-vis des élèves.

Notes

^[1] Brinbaum Y., Huguée C., Poullaouec T., « 50% à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université », Économie et statistique, n°499, 2018, p. 81-106 , <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3546914?sommaire=3546921>

^[2] Mathias Millet, Les étudiants et le travail universitaire, Presses Universitaires de Lyon, 2003.

^[3] Jean-Pierre Terrail, « École commune : le projet du GRDS », www.democratisation-scolaire.fr, 12 janvier 2012.

[4] Bernard Convert « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 14-31.

[5] Jean-Luc Primon, et Alain Frickey. « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université », Sociétés contemporaines, vol. no 48, no. 4, 2002, pp. 63-85.

[6] Bernard Lahire, Les manières d'étudier, Paris, La documentation Française, Coll. Les cahiers de l'Observatoire de la vie étudiante, 1997.

[7] Valérie Montfort, « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences », Sociétés contemporaines, vol. 40, no. 4, 2000, pp. 57-76.

[8] Thomas Alam, Igor Martinache, Jérémie Nollet « Chapitre 14 / Qui sont les collaborateurs de nos ministres ? Ruptures et continuités dans la sociographie des cabinets sous les présidents Chirac et Sarkozy », in Jean-Michel Eymeri-Douzans et al., Le règne des entourages, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Académique », 2015, p. 429-454.

[9] Dès 1997, l'ARESER évoque une université en péril et pointe non seulement les échecs en première année, mais aussi le manque d'implication de la communauté universitaire dans la vie des universités, la sous-administration, l'atomisation du corps enseignant, etc. Les réformes initiées dans les années 2000 ne font pas qu'aggraver ces difficultés : prenant appui sur les contradictions internes aux universités, elles ont peu à peu installé une politique de l'excellence qui a pour effet de « corrompre nombre de collègues appâtés par quelques primes et prébendes offertes par les multiples bureaucraties parallèles que la prétendue politique d'autonomie a fait proliférer », comme l'écrit Christophe Charle (La vie des idées, 31 mars 2016).

[10] Voir : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=71586

[11] [Le Monde](#), 13 février 2018.

[12] « [Que nous apprend la recherche sur l'accompagnement des élèves et des étudiants en difficulté ?](#) », Le Snesup, n°660-661, décembre 2017-janvier 2018.

[13] Cf. Jean-Pierre Terrail et Tristan Poullaouec, « Les trois voies du lycée : repères socio-historiques », www.democratisation-scolaire.fr, 6 novembre 2017. En particulier, une condition sine qua non du lycée unique est l'élévation considérable de l'efficacité des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement élémentaire et secondaire.

[14] Isabelle Dautresme, « [La réussite dans l'enseignement supérieur, aussi une question d'origine sociale](#) », [Le Monde](#), 17 septembre 2017.