Après les « héritiers ». Les nouveaux étudiants, entre affiliation et négociations

Patrick Rayou

Professeur des Universités, Université de Paris 8

Les années qui ont suivi la seconde guerre mondiale ont vu, en France, un « décollage » des effectifs d'étudiants, mais la véritable « massification » de l'enseignement supérieur ne s'est véritablement opérée qu'à la fin des années 1980 (Galland et Oberti, 1996). Ce sont désormais, à 20 ans, 42% d'une classe d'âge qui sont scolarisés dans l'enseignement supérieur (12% sont encore, au même âge, dans l'enseignement secondaire). Mais cette démocratisation « quantitative » n'implique pas que l'accès aux formations réellement qualifiantes soit le même pour tous. L'enseignement universitaire français est en effet traditionnellement dual puisque les universités ne sont pas les seules à assurer les formations post-baccalauréats. Les « Grandes Écoles » notamment continuent de former les élites et les élèves issus des catégories populaires y sont très faiblement présents. Cette coupure entre les deux systèmes s'est vraisemblablement accentuée avec l'ouverture de l'université à des élèves dotés du baccalauréat mais provenant de milieux culturels et sociaux très éloignés de celui des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) qui en eurent longtemps l'exclusivité. Les classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE), mais aussi les formations dans les Sections de techniciens spécialisés (STS) ou les Instituts universitaires de technologie (IUT), qui, à la différence de l'université proprement dite, inscrivent les étudiants après examen de leur dossier scolaire, permettent aux familles mieux dotées, possédant une meilleure connaissance des mécanismes et des filières scolaires, de faire contourner l'université de masse à leurs enfants. Ceci explique qu'en 2007-2008, l'université proprement dite ne représentait qu'un peu plus de la moitié des effectifs étudiants (1 363 750, pour un total post-baccalauréat de 2 228 188, comprenant les CPGE, les IUT, les STS, les écoles d'ingénieurs, les secteurs du paramédical, du social, du commerce, de la gestion, etc.). Le tableau suivant illustre l'inégalité de dotation de ces deux secteurs en faisant apparaître que la société française engage pour chaque étudiant d'université nettement moins que pour chacun des jeunes du même âge fréquentant une filière non universitaire. Paradoxalement, ce sont les élèves des classes préparatoires, les mieux dotés scolairement et socialement qui reçoivent le plus.

Dépense moyenne par étudiant					
Année	UNIVERSITÉS	CPGE	STS	IUT	Ensemble
2000					
	7 840,00 €	13 940,00 €	13 280,00 €	8 980,00 €	9 370,00 €

Source : *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche, MEN, DEPP, n°1, novembre 2007.*

La recherche dont cette contribution est issue¹ a essayé de mettre en évidence la façon dont les « nouveaux étudiants » (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998) analysent et construisent leur situation à l'université. Car le sentiment d'une promotion liée à l'accès à ce territoire longtemps préservé se double de la prise de conscience de la perte de valeur des titres scolaires qui y sont délivrés. S'impose alors tout un travail pour donner du sens à sa présence dans les lieux universitaires, à sa fréquentation des pairs d'âge et à son engagement dans les savoirs.

Des étudiants présents-absents

Munis de leur baccalauréat tout neuf, les néo-étudiants qui franchissent les portes de l'université pour y préparer une licence font état de leur surprise devant la grandeur inhabituelle des lieux, l'impersonnalité des relations avec les enseignants et les autres étudiants dans les cours magistraux, ou encore l'opacité administrative. Pour nombre d'entre eux, l'entrée à l'université constitue un « temps de l'étrangeté » qui nécessite un apprentissage et une « affiliation » (Coulon, 1997). Ils disent en particulier avoir du mal à savoir si ce qu'ils ont appris jusque-là leur est utile, car les notes, beaucoup moins fréquentes, ne permettent pas d'être fixé sur sa valeur ni de deviner ce que veulent réellement les professeurs. Ils disent souvent ignorer la forme même de l'épreuve d'examen, les critères d'évaluation très variables d'un enseignant à l'autre. Ils décrivent des épreuves très aléatoires dont les sujets portent sur des points non traités, voire hors-programme. Même la quantité de travail fourni peut ne pas s'avérer une valeur sûre pour réussir.

Cette affiliation intellectuelle et sociale n'est elle-même qu'un des aspects d'un changement plus global de leur situation, caractérisé par l'accentuation des tensions au sein desquelles ils ont à construire leur identité propre. La dépendance économique vis-à-vis de leur famille, à laquelle ils sont très souvent contraints, contredit en effet leur accès à des stades de plus grande responsabilité dans le domaine des loisirs ou de la vie amoureuse. D'autre part, même si les années universitaires les protègent encore de l'insertion (ou de la non-insertion) dans la vie active, il leur faut opérer des choix qui ne compromettent pas l'avenir. En même temps, ces étudiants ont à partager avec leurs pairs d'âges des conditions d'existence assez proches, malgré des origines sociales ou scolaires souvent très différentes et des perspectives d'avenir assez inégales qui ne créent pas les conditions d'une véritable communauté. Le

¹ Réponse à un appel d'offre du CNCRE, 1997-1999 « Hétérogénéité et réussite dans les premiers cycles universitaires »

« métier » d'étudiant consiste donc évidemment à comprendre et intérioriser des normes universitaires peu familières, mais il modifie aussi assez sensiblement, par les transactions que les jeunes opèrent, chacun pour soi ou entre soi mais également avec les enseignants chercheurs, le climat de l'université et la nature même de ses curricula.

Souvent issus de milieux modestes, ces jeunes ont un sentiment aigu de la dette que la poursuite d'études les conduit à contracter à l'égard de leurs parents. Ils ont alors à cœur d'apparaître comme « sérieux » en adoptant, sans grand enthousiasme mais sans attitude frondeuse, des comportements qui ne remettent pas en question les normes universitaires les plus évidentes. Ceci n'exclut pas qu'ils calculent sans cesse l'investissement d'eux-mêmes qu'ils doivent consentir, car, souvent déçus de n'avoir pu intégrer des formations plus prestigieuses que celles de l'université, ils souhaitent compenser par un desserrement de l'emprise universitaire le deuil qu'ils ont dû faire de perspectives plus gratifiantes.

Les étudiants et leurs familles savent que, pendant les années de crise de l'emploi, l'obtention de diplômes protège du chômage. Cette conviction constitue souvent la principale raison de la présence des jeunes à l'université. Plutôt que d'échafauder des projets à long terme très dessinés, ces étudiants préfèrent se définir comme « en attente » : ils testent des matières nouvelles, s'intéressent à certaines d'entre elles, comme la psychologie ou la philosophie, parce qu'elles leur permettent de mieux se connaître, procèdent à toutes sortes de réorientations. De ce point de vue, les ruptures dans les cursus ne signifient pas nécessairement des abandons purs et simples d'études (Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugrée, 2007). Ni passionnés, ni « décrocheurs » avérés, ils sont souvent là pour un temps indéterminé, mais qu'ils pressentent bref, au gré de projets élaborés par défaut et redéfinis au coup par coup. En ajoutant une année à l'autre, ils auront un jour acquis un « niveau » socialement reconnu, l'essentiel étant de « passer », selon une logique plus proche du « cheminement » que de l'« apprentissage » (Bautier et Rochex, 1998). La volonté de demeurer un jeune comme les autres en devenant étudiant est parfois la raison principale d'inscriptions universitaires hasardeuses eu égard aux scolarités antérieures (Beaud, 2002).

Caractérisés par une assiduité supérieure à celle des générations antérieures (Erllich, 1998), les étudiants débutants se retrouvent dans une version très quantitative du travail universitaire. La principale différence avec les « années-lycée » leur paraît provenir d'un accroissement de la charge de travail, d'autant plus difficile à assumer que l'effort au quotidien n'est plus encadré par l'établissement. La principale ressource consiste à en faire plus et, éventuellement, de façon plus régulière. La « pression »—celle que l'on subit ou celle que l'on finit par « se mettre »—est une catégorie passe-partout, largement mobilisée par ces nouveaux venus. Elle permet de dire une difficulté, de proposer une solution sans remettre en cause la nature propre du travail universitaire dont on peut aussi penser qu'il est pourtant qualitativement

différent de ce qui était attendu au lycée. Les enseignants disent très souvent que, par-delà leur hétérogénéité, leurs étudiants font preuve d'une passivité commune qui tend à rendre les différences entre eux peu visibles. Au fond, les étudiants de premier cycle continuent de se comporter très largement comme des lycéens, au point de s'appeler très souvent, lorsqu'ils parlent d'eux dans les entretiens, « les élèves ».

Les étudiants de premier cycle ont une manière d'« habiter » l'université qui renvoie largement à cette façon si particulière d'y être présents. Certes, le traitement de lourds effectifs prédispose à l'atmosphère d'usine ou de hall de gare souvent évoquée par les étudiants, mais ce serait sans compter avec leur propre contribution à cette manière de construire les lieux. Le caractère non obligatoire des cours, les emplois rémunérés, à temps partiel ou à temps plein, l'éloignement de la résidence familiale ou personnelle font que la prise des cours constitue souvent le seul mobile de la présence dans les lieux. De plus, les copains et amis auprès desquels ils trouvaient du réconfort au lycée ont souvent suivi d'autres chemins qui les ont menés ailleurs ou sont soumis à des emplois du temps singuliers et instables qui rendent très problématiques les rencontres dans le site universitaire (Boyer, Coridian, Ehrlich 2001). Les niches de sociabilité amicale sont donc retrouvées ou recrées à l'extérieur, ce qui contribue à donner à l'université de masse cet aspect bien particulier d'un lieu massivement fréquenté sans être cependant habité. Les cours terminés, les campus situés en périphérie se vident de leurs occupants qui peuplent et animent alors les centres des villes où battait autrefois le cœur de l'université et où sont demeurés cafés et cinémas. Le contraste est saisissant avec ce que peuvent dire et faire leurs homologues qui se retrouvent, par exemple, en école supérieure de commerce ou en formation d'ingénieurs. Ceux-ci n'hésitent pas à mêler dans les mêmes locaux leur vie d'étude, leurs activités amicales et associatives que traverse la logique dominante de la réussite (Le Bart et Merle, 1997). Ils n'ont donc aucune réticence à participer à la « junior entreprise » dans les locaux offerts par l'administration ou à organiser le bal de la promotion, simultanément rassemblement festif et vitrine de la formation suivie.

Les enseignants-chercheurs en poste depuis le plus longtemps tombent d'accord pour les dépeindre comme plus physiquement présents qu'autrefois, mais beaucoup moins participatifs, peu dérangeants, mais peu investis. Pour certains, le qualificatif d'« étudiants » ne peut désormais s'appliquer qu'à partir de la licence. Leurs propos à leur égard sont cependant mitigés. S'ils déplorent d'avoir des étudiants aussi étrangers aux finalités universitaires classiques, ils disent aussi leur accord avec la nécessité de « garder tout le monde », de « leur laisser leur chance » comme s'il s'agissait de leurs propres enfants. Car ils savent bien que l'université de masse est aujourd'hui un sas dans lequel les étudiants se cherchent et s'abritent et que les diplômes qu'ils leur décernent ne leur garantissent plus, à niveau équivalent, le même type d'insertion qu'autrefois. Une sorte de contrat implicite s'établit entre jeunes et adultes : les premiers font preuve de bonne volonté, à défaut de performances, sont régulièrement présents et peu dérangeants. Les

seconds acceptent que les premiers cycles universitaires se muent en « super-lycées », manifestent une réelle sollicitude à l'égard de leurs étudiants, acceptent de reporter à un peu plus tard le moment où il faudra durcir les exigences académiques.

Tous uniques

On ne peut imaginer les étudiants de premier cycle arborer un vêtement frappé du logo de leur université. Un tel sentiment d'appartenance supposerait une convergence de leurs identités personnelle et sociale que leur situation ne peut leur procurer. L'absence d'une communauté de valeurs clairement affichée peut faire conclure à une dissolution du statut étudiant (Lapeyronnie et Marie, 1992). La vision change cependant si l'on ne regarde plus le système universitaire mais les étudiants eux-mêmes. Ceux-ci font en effet tenir sur leur personne et dans l'interaction avec les autres ce qu'aucun lieu, ni aucun emploi du temps vraiment communs ne peuvent plus réunir. Souvent dotés du seul projet de rester dans le système scolaire le plus longtemps possible, les étudiants de premier cycle peuvent se sentir peu concernés par les finalités des filières fréquentées. Ils sont aussi trop peu impliqués pour avoir vraiment envie de changer un système qui leur paraît si impersonnel, d'autant qu'ils contribuent eux-mêmes à son climat en adoptant des attitudes de « présents-absents ». Les chances sont par ailleurs minces que ceux avec qui on suit les mêmes cours soient des amis ou le deviennent. Dans ces conditions, le seul référentiel stable c'est sa propre personne et le projet qui l'a conduite à l'université : tous sont des jeunes, mais chacun d'entre eux est unique. La régulation des rapports interpersonnels devient alors essentiellement éthique : chaque personne a le droit fondamental d'exprimer ses potentialités, mais ce principe a pour limite même le tort que pourrait faire subir aux autres un projet qui ne prendrait pas en compte le droit de chacun à mener à terme son propre projet.

Lorsqu'ils critiquent leurs pairs à l'université, les étudiants de premier cycle le font rarement à partir de catégories qui mettraient en cause leur origine sociale. Ceux dont les parents peuvent payer les études sont même parfois plaints par ceux qui sont obligés d'occuper des emplois rémunérés : il manquera quelque chose à leur expérience personnelle, ils n'auront peut-être pas la motivation suffisante pour achever leur cursus... Les étudiants appartenant au secteur à recrutement fermé, notamment ceux des classes préparatoires, ne semblent pas non plus jalouxés : on aurait seulement aimé faire comme eux. La thématique de l'égalité des conditions et des chances, très prégnante chez les jeunes avant la massification de l'université, semble avoir disparu au profit de celle du « respect ». Le gêneur est quelqu'un qui dérange parce qu'il est « trop » : trop en retard, trop bavard, trop souvent au premier rang... Celui qui cesse de respecter les autres n'est plus lui-même respectable, mais les étudiants incommodés répugnent à entrer avec lui dans un conflit ouvert qui risquerait de les désigner comme des « vieux » et les rendrait peut-être suspects de porter eux-mêmes atteinte à la liberté de l'autre. Ils essaient plutôt d'obtenir, par des signes qui suggèrent leur

trouble, que le pair indélicat comprenne qu'il a franchi les limites et redevienne une personne consciente qui sait mettre fin d'elle-même à la nuisance qu'elle a occasionnée. Preuve supplémentaire du registre éthique de ces régulations : un enseignant lui-même victime des gêneurs mérite la compassion. On peut soi-même « sécher » les cours et regretter que certains professeurs soient humiliés par un absentéisme trop visible...

Généralement peu investis dans l'espace public que peut constituer l'université, les étudiants veillent cependant à y respecter des formes élémentaires de politesse significatives de la conception qu'ils se font de leur appartenance au monde étudiant. S'il est vrai que les costumes sont aussi des coutumes ou que le cosmétique est aussi une certaine image du cosmique, le vêtement étudiant, les codes partagés qui le régissent, renseignent sur ce qu'il paraît légitime de montrer de soi dans les lieux universitaires. Plus les étudiants appartiennent à des filières « dominées », plus ils tendent à ne pas « se faire repérer », à se « fondre dans la masse » à ne pas être « excentriques » pour ne pas être « regardés ». Être habillé « normalement », c'est alors surtout refuser les marques commerciales. Le jean et le polo constituent les attributs légitimes de qui ne veut ni être un « branleur » reconnaissable à son bonnet ou à sa salopette, ni un vieux habillé « comme un papi ou une mamie », étrangers au monde des jeunes. Le « sportif » et le « grunge » ont un droit relatif à l'existence parce que le « fun » et l'originalité sont des valeurs juvéniles qui peuvent s'exprimer à condition de ne pas connoter les univers sociaux de la concurrence. Le style « classe », en revanche, paraît comme une importation illicite et on doit le métisser en associant par exemple une jupe noire chic et des brodequins.

Une visite des différents sites universitaires d'un même campus montre pourtant des différences significatives dans les vêtements de leurs étudiants respectifs. Celles-ci ne font cependant pas l'objet de dénonciations réciproques : les étudiants de Sciences admettent par exemple très bien que ceux de Lettres cultivent le « style », car cela paraît s'intégrer dans la nature même de leurs études. Après tout, les futurs médecins, appelés à gagner beaucoup d'argent, peuvent avoir « une image », pour peu qu'elle soit conforme à leur projet. Car il en va des sites universitaires comme des personnes : chacun a sa particularité, elle même dessinée par les étudiants qui l'ont élu. S'il est illégitime d'emprunter le standard d'une autre filière au sein de la sienne, il est en revanche parfaitement légitime de se conformer à celui qui y règne puisqu'on l'a, comme les autres étudiants, relativement choisie. Les étudiants sont donc en, même temps, semblables et différents au sein d'une filière et entre les filières puisque leurs choix vestimentaires procèdent du même principe d'autonomie que celui qui a présidé à leur orientation universitaire. Ils tendent ainsi à mettre sur le compte de l'altérité fondamentale des personnes ce qu'on pourrait référer aux différences ou aux antagonismes sociaux. Chacun semble ainsi transporter en soi-même une parcelle de la cité étudiante, il l'exprime en même temps qu'il s'exprime pourrait-on dire en empruntant à Leibniz (1714), le modèle de monades « sans portes ni fenêtres » par lequel il

explique la nature. Chaque personne exprime à sa manière le monde des jeunes à l'université, selon un principe d'individuation qui fait qu'il n'y en a pas deux semblables et un principe de continuité qui garantit l'harmonie de la communauté ainsi définie : la société, pas plus que la nature ne font de sauts qui pourraient perturber l'ordre du meilleur des mondes possibles.

Une telle approche du « vivre ensemble » privilégie bien évidemment des logiques d'arrangement entre les personnes. Face à des questions potentiellement conflictuelles, comme celle du tabagisme, le principe de personnalité est mis à l'épreuve. En l'absence de locaux adaptés, on ne voit pas a priori quel droit devrait s'imposer : celui de fumer librement ou celui de ne pas être incommodé par la cigarette des autres. Les étudiants interviewés sur ce thème exposent une casuistique qui accorde le droit tacite de fumer dans certains endroits mieux ventilés que d'autres. Il s'agit alors d'essayer d'entrer dans le point de vue de l'autre pour que fumeurs et non-fumeurs se retrouvent du côté des « sympas » au lieu de se transformer, chacun à sa manière, en « gênants ». Si les étudiants font de la conscience individuelle la seule source du droit effectif, ils ne semblent pas cependant s'abandonner à un solipsisme générateur d'anomie. Ils ont confiance dans leurs capacités et dans celles des autres à respecter les valeurs fondamentales qui garantissent le libre développement de chacun. Ils préfèrent, par exemple, lorsque quelqu'un tente de tricher dans la file d'attente du restaurant universitaire, s'en indigner auprès de leurs amis, de telle sorte que le contrevenant l'entende et rectifie sa conduite sans cependant lui dire directement et créer une situation d'affrontement. L'idéal serait pour eux cependant que des objets bien agencés (coins fumeurs, amphithéâtres assez grands, sanitaires moins salissants, etc.) évitent ces mises en tension toujours susceptibles de transformer les différences en antagonismes.

Certaines civilités participent davantage de l'accord que de l'arrangement. Le prêt des cours en est une occasion privilégiée qui met en jeu la quasi-totalité des principes gouvernant la présence à la Faculté. Il est une des pratiques les plus souvent citées comme exemple de la solidarité entre étudiants, car on ne « taxe » pas les cours, on les « emprunte », pour des raisons et selon des règles qui organisent un donner-recevoir-rendre créateur de lien social. Prêter ses cours est en effet un devoir de justice, une façon de remettre à égalité ceux qui peuvent ne se consacrer qu'aux études et ceux qui doivent aussi gagner leur vie. C'est en même temps une façon de se connaître et de se choisir en fonction d'affinités, c'est s'obliger, quand on est emprunteur, à respecter le code d'honneur qui est de restituer les documents le plus vite possible pour ne pas pénaliser celui qui a accepté de vous venir en aide.

Peu d'étudiants franchissent un autre pas qui est celui du militantisme. L'engagement militant arrache en effet à l'intériorité de sa conscience et précipite dans le champ conflictuel des idéologies. Le militant prend le risque d'apparaître aux autres comme hétéro-déterminé, il peut lui-même, par prosélytisme, influencer ses pairs, être celui qui « bassine », « donne des leçons ». Il tend à déranger le monde « cool » des étudiants

en allant plus loin que l'interaction superficielle qu'on a d'ordinaire entre soi. Pour les militants rencontrés, le principe de leur action est cependant légitime et ne doit être tempéré que par son usage. Il faut donc en relativiser la portée universelle en n'hésitant pas à reconnaître les bénéfices personnels qu'on peut en tirer. Le militant étudiant d'aujourd'hui se présente rarement comme celui qui se sacrifie pour des ingrats. Si son action ne paie pas, si elle n'est pas comprise, il y puise cependant lui-même, outre le plaisir de l'investissement dans une cause, des gains en termes de formation personnelle qui peuvent, y compris, améliorer sa situation universitaire. L'engagement peut être important s'il est pluriel et ne prête pas le flanc à l'accusation de fermeture. Le militantisme syndical peut ainsi être diversifié par une implication dans d'autres associations, caritatives ou humanitaires. Si l'on est membre d'une seule association, on prendra soin de ne pas confondre les camarades et les amis. On évitera de se laisser « dévorer » et de paraître « sectaire ». Ceux qui ne partagent pas les mêmes idéaux ou ne croient pas à l'action collective qui permettrait de les réaliser ne peuvent être contraints de l'extérieur à le faire. Ils comprendront peut-être un jour, au cours de leur propre maturation. Le militant ne peut qu'espérer que le bonheur qu'il éprouve à agir sera suffisamment manifeste pour convaincre les autres de le rejoindre.

Les étudiants des Grandes Écoles hésitent quant à eux beaucoup moins à participer à la vie de l'institution : chacun ayant véritablement choisi sa scolarité, les confrontations aux autres qu'il peut y connaître ne sont pas perçues comme une mise en cause de son choix et, à travers lui, de sa personne. Il peut cultiver dans les mêmes lieux et en permanence ses amitiés, ses compétences professionnelles, ses engagements sociétaux (Le Bart et Merle, 1997). Dans le secteur de masse, le découplage prudent entre l'activité d'étudiant proprement dite et la vie personnelle a des conséquences paradoxales. Car à force de préserver scrupuleusement le caractère unique de chacun, on s'exclut de mises en rapports nécessaires au déploiement et au développement de cette individualité. L'action collective est en effet quasiment interdite pour des étudiants soucieux de ne pas susciter entre eux des tensions qui se rajouteraient à celles engendrées par le suivi d'une scolarité par défaut. Ils ne pourraient y participer que sur la base d'un suivisme qui contredit totalement leur éthique de l'authenticité des personnes. Ce faisant, ils s'interdisent à l'université toute action contre des phénomènes qui les dérangent. Les mêmes, qui seraient prêts à manifester dans les rues contre tel ou tel parti politique jugé extrémiste, se disent incapables de faire cesser à l'université des formes d'incivilité qui les gênent. Ils la « jouent gros mouton », stigmatisant eux-mêmes dans l'expression un grégarisme qu'ils condamnent mais qui est pourtant une conséquence du droit inconditionnel à l'affirmation de toutes les différences. Dans sa forme la plus exacerbée, l'extrême tolérance referme la « monade » étudiante sur elle-même et la rend aveugle et sourde à la détresse d'autrui, facilitant les phénomènes de « décrochage » de ceux qui ne trouvent plus, dans un espace intermédiaire entre l'anonyme et le proche, des raisons de maintenir leur présence. Les étudiants de premier cycle, comme les lycéens qu'ils étaient il y a peu, sont très attachés à

une approche éthique des phénomènes sociaux. Celle-ci leur permet de revisiter de façon critique bien des aspects de l'institution universitaire et de la société globale, elle les cantonne aussi cependant à une sorte de paix des campus qui relève plus de l'évitement que de la maîtrise des contradictions.

Des savoirs négociés

Les « nouveaux étudiants » ont à résoudre, à l'université, un certain nombre de problèmes relatifs au sens même de leur présence ou à celui de leur co-présence avec des pairs. Mais ils sont aussi confrontés à des savoirs en principe différents de ceux qu'ils avaient connus jusque-là, dans la mesure où ils n'ont plus désormais affaire à de simples médiateurs de connaissances élaborées à l'extérieur du lycée, mais à des enseignants-chercheurs. Ces difficultés ne sont pas seulement d'ordre épistémique ou identitaire, au sens où elles supposent des remaniements des catégories intellectuelles et des façons de se définir. Elles engagent simultanément une expérience sociale (Charlot, 1997), dont on voit bien comment l'ouverture à des publics de « non-héritiers » peut la rendre problématique. Ici comme ailleurs, le « je » qui apprend recontextualise les savoirs proposés et transforme d'un même mouvement l'« apprenant » et les aspects académiques du monde universitaire. Il s'agit bien, pour les étudiants de premier cycle, de comprendre et emprunter les chemins de l'universitarisation, mais ils le font en infléchissant le sens traditionnel des savoirs universitaires à partir de leur expérience sociale. Ils se livrent, au quotidien, à une sorte de « négociation » avec les enseignants qui, notamment pour les plus anciens d'entre eux, se voient de plus en plus tiraillés entre leurs missions d'accueil d'une importante fraction d'une génération et celles de diffusion de postures intellectuelles spécifiques. Leurs « perspectives » (Becker, Geer et Hughes, 1995) sur les études et le travail nécessaire pour les réussir ne sont sans doute pas organisées de manière aussi consciente qu'elles pouvaient l'être lorsque les étudiants constituaient un groupe social assez homogène. Elles semblent cependant se mettre en place par une sorte de logique du plus petit commun dénominateur et peser fortement sur les curriculums.

Engagés, pour une large part d'entre eux, dans une logique du « niveau » des diplômes plus que dans la spécificité des contenus dont ils sanctionnent l'acquisition, les étudiants tendent à substituer à une finalisation par l'aval des études une mise en ordre par l'amont de leur expérience scolaire, à savoir les études secondaires qu'ils ont achevées avec l'obtention du baccalauréat. Les difficultés qu'ils rencontrent sont proches de celles qu'ils avaient déjà connues au lycée, mais ils ont déjà acquis la certitude d'avoir triomphé d'une épreuve importante et estiment qu'ils peuvent obtenir de nouveaux succès en procédant comme ils l'ont déjà fait, ainsi qu'en atteste leur relative sérénité à l'approche des examens lors de leur première année universitaire (Felouzis, 1997). Les exigences de la licence, au lieu d'être envisagées comme radicalement différentes tendent alors à être considérées comme une simple

complication de celles du second degré et sont donc « secondarisées ». Une telle transformation pourrait cependant être vouée à l'échec si elle ne rencontrait pas des interrogations et des démarches convergentes de la part des enseignants-chercheurs. Ces derniers, en effet, dans leur volonté de concilier leurs exigences disciplinaires avec l'accueil d'un grand nombre de bacheliers, tendent à prendre ces derniers « tels qu'ils sont » et de rapprocher le curriculum prescrit des compétences réelles ou supposées de jeunes qu'ils tendent à considérer plus comme des candidats étudiants que comme des étudiants véritables. Privés de repères concernant le sens et les modalités des études universitaires, les étudiants de l'université de masse tendent à se rassurer dans la façon d'aborder le savoir, les cours qui y donnent accès, le travail à fournir pour réussir et l'évaluation qui permet de savoir où l'on en est mais aussi de franchir les étapes du cursus (Rayou, 2004). Ils tentent, pour cela, de ramener l'inconnu au connu, selon une réduction du nouveau à l'identique assez éloignée de l'idéal universitaire et d'une épistémologie de l'esprit scientifique dont Gaston Bachelard (1949) a pu exalter les caractéristiques d'ouverture à l'inédit et au complexe.

Cette façon d'équilibrer les différents aspects de leur expérience, en donnant des gages de sérieux aux adultes sans s'exposer à une mise en concurrence entre pairs, manifeste comme une régression contraire à l'évolution des « sociétés ouvertes » (Bernstein, 1997) qui tendent à faire « descendre » dans le second degré les postures de la recherche. À contre-courant de ce mouvement, beaucoup de ces « nouveaux étudiants » paraissent préférer les savoirs dépourvus d'incertitudes auxquels ils auraient été confrontés au lycée et dont ils tentent de retrouver, voire d'imposer l'existence à l'université. Ils semblent appréhender davantage les contenus universitaires comme des éléments d'une culture scolaire accumulée sans solution de continuité depuis leur entrée à l'école que comme les résultats de ce que peut dire la recherche à un moment donné. Les bons enseignants sont plutôt, pour eux, des médiateurs de connaissances stabilisées à propos desquelles ils organiseront des contrôles sans surprise récompensant un travail régulier d'assimilation. Cette conception n'est cependant pas partagée par tous, ni en permanence par ceux qui l'expriment. Il semble bien que plusieurs contrats didactiques peuvent coexister parmi les étudiants et éventuellement au sein même des conceptions de certains d'entre eux. Mais lorsque la principale finalité des études supérieures demeure la volonté de rester dans le jeu le plus longtemps possible, c'est la version la plus instrumentaliste qui paraît s'imposer.

Le rapport de ces étudiants au savoir universitaire peut se lire de façon privilégiée dans les mobilisations de ressources auxquelles ils procèdent. Elles sont généralement marquées par une inscription de leurs initiatives propres dans une temporalité qui demeure imposée : leurs décisions de se mettre au travail, leur façon de programmer leurs apprentissages sont largement satellisées par le rythme des cours et des examens, beaucoup moins par des plans d'études qu'ils se fixeraient à eux-mêmes, individuellement ou collectivement. De même, l'utilisation de l'espace universitaire est surtout consacrée à la prise maximale d'informations,

dans les amphithéâtres ou les bibliothèques, le travail « à la maison » se contentant de les mettre au propre ou en ordre à des fins de mémorisation. Lors même que des dispositifs comme le tutorat leur offrent une approche plus personnalisée des études, ceux qui s'y impliquent le plus sont aussi ceux qui, au vu de leurs résultats, en auraient le moins besoin et sont précisément dans une version plus impliquée du contrat didactique (Alava, 1999, Coridian, 2000, Danner, 2000, Michaut, 1999, Altet, Fabre et Rayou, 2001). L'université leur apparaît essentiellement, d'un point de vue intellectuel, comme un lieu où l'on s'acquitte de sa tâche au double sens de réalisation d'un programme imposé (Bautier et Rochex, 1998) et d'une dette contractée envers leurs parents.

De la même manière, ils recherchent assez peu chez leurs pairs des différences qui les aideraient à se doter d'un point de vue critique, mais au contraire la ressemblance qui permet de combler les manques dans la prise des cours, de se convaincre de l'accessibilité du diplôme, voire de peser collectivement pour atténuer la pression du travail et les difficultés des épreuves. Ces « stratégies » mènent sans doute à nuancer l'idée selon laquelle les étudiants qui ne parviennent pas à « s'affilier », c'est-à-dire à acquérir un statut social nouveau, échouent. Car c'est précisément la réussite même de ce type d'inscription dans le monde administratif, pédagogique et social de l'université qui peut être génératrice d'échec. Si un des effets du métier d'étudiant est d'atténuer les ruptures avec le second degré, alors il n'y a effectivement pas passage à un statut nouveau, mais prolongation artificielle d'un état du cursus supposé dépassé. La thématique de l'affiliation supposerait, pour être totalement pertinente, que les normes universitaires, académiques en particulier demeurent intactes, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas. Le travail de co-construction entre les étudiants, d'une part, et entre eux avec les enseignants-chercheurs, d'autre part, finit en effet par susciter des déclinaisons et des disparités curriculaires dont on ne commence sans doute qu'à découvrir l'ampleur (Felouzis, 2001a).

De même que les étudiants tentent de faire tenir ensemble plusieurs aspects, parfois contradictoires, de leurs expériences, les universitaires essaient eux aussi de concilier leurs différents rôles. Ils sont alors les porteurs de plusieurs versions, compatibles ou non, du contrat didactique selon qu'ils considèrent les premiers cycles comme le début de l'universitarisation ou comme la fin effective des études secondaires. Ils peuvent alors tenir des discours contradictoires dans lesquels, au milieu de propos minimisant les difficultés de leurs programmes, ils évoquent pourtant l'existence d'un Rubicon intellectuel exigeant des étudiants des capacités nouvelles. Ces derniers devraient en effet accéder à une transversalité qui, malgré leur découpage académique, traverse les savoirs, ce qui suppose de leur part une grande autonomie dans le travail bibliographique, les activités rédactionnelles ou encore l'organisation du travail par petits groupes. Au lieu de cela, ils sont décrits comme accordant une importance démesurée à la prise du cours magistral au détriment de la participation active à des travaux dirigés ou pratiques qui leur permettrait de mettre à contribution les compétences de chercheurs

de leurs enseignants. Aux dires des universitaires, ces stratégies de survie cantonnent les étudiants dans des attitudes de passivité : les yeux rivés sur des examens qui permettront peut-être de passer au degré supérieur, ils attendent que les cours leur délivrent des vérités définitives, en contradiction flagrante avec l'éthique de la recherche qui pratique comme une vertu suprême le culte du relatif. Malgré tout, les adultes considèrent aussi, comme leurs étudiants, que ces derniers peuvent encore mûrir, qu'on peut donc les garder à l'université en laissant le temps au temps. Il faut bien, alors, « faire un pas » vers eux et avoir en tête une autre version du contrat selon laquelle les deux premières années sont devenues des sas dans lesquels on complète ou refait les apprentissages fondamentaux pour pouvoir passer à des formes plus distanciées de rapport au savoir. Certains enseignants vont alors jusqu'à raccourcir les séances de travaux dirigés que les étudiants, persuadés qu'ils ont « tout fait », ne suivent plus jusqu'au bout, ou jusqu'à supprimer ce qui, dans une situation expérimentale, pourrait trop les déconcerter.

De tels réaménagements curriculaires ne procèdent pas seulement d'adaptations inhérentes à toute interaction sociale. Ils se « durcissent » en effet jusqu'à devenir des normes de comportement pour l'ensemble des protagonistes dont elles structurent les pratiques. À tel point qu'aujourd'hui, le modèle universitaire basé sur l'intégration de l'enseignement et de la recherche et sur une certaine connivence entre le maître et ses élèves n'a plus cours dans les premiers cycles (Felouzis, 2001b). L'idée selon laquelle les étudiants seraient devenus totalement instrumentalistes et leurs enseignants laxistes doit alors sans doute céder la place à une explication plus complexe qui n'essaie plus de répondre à la question : « qui a commencé ? ». Il y a en effet fort à parier que les points de vue sur les savoirs légitimes en premier cycle se sont progressivement rapprochés les uns des autres et accrédités dans ce même mouvement. Faisant des concessions à ces nouveaux étudiants peu au fait des exigences cognitives du monde universitaire, les enseignants-chercheurs des années de massification ont vraisemblablement fait effort pour leur rendre les savoirs plus proches. De leur côté, les nouvelles vagues d'étudiants ont trouvé des savoirs et des pédagogies déjà remaniés, dont ils ont pu penser qu'ils étaient la seule norme universitaire possible et qu'ils ont pu contribuer à leur tour à infléchir dans le sens d'une secondarisation. L'ensemble des acteurs tend donc à créer, avec vraisemblablement de très grandes différences selon les sites et à l'intérieur de ces derniers, des sortes de « super-lycées ». Ils définissent une sorte d'enseignement « secondaire-supérieur », comme il a pu en exister un primaire-supérieur, dont les types d'apprentissage, les exercices et les maîtres qui le mettaient en œuvre tentaient d'atténuer la rupture entre « l'école du peuple » et ce qui était encore la chasse gardée du second degré. Le monde universitaire ainsi créé et recréé n'est pas pour autant univoque car chaque groupe d'acteurs peut s'autoriser du caractère non officiel de la norme de secondarisation pour l'interpréter dans un sens qui lui paraît le plus favorable. Les étudiants peuvent ainsi s'y situer dans une logique de l'obtention du niveau sans entrer dans celles des matières selon laquelle

travaillent spontanément leurs enseignants. Ces derniers peuvent très bien admettre que le rôle des diplômés, désormais plus accessibles, peut sans difficulté être dévolu aux mentions, nouveaux critères pertinents d'accès aux étapes supérieures du cursus.

Nombre de travaux sociologiques ont montré qu'il ne suffisait pas d'ouvrir l'accès des segments du système éducatif traditionnellement réservés aux élites sociales pour garantir l'égalité de réussite. Les stratégies de recomposition des inégalités sont, d'une part, nombreuses et, d'autre part, il ne suffit pas de mettre en présence les élèves de milieu populaires et une forme scolaire conçue pour d'autres qu'eux pour garantir leur succès. S'ajoute à cela le fait que les plus anciens continuent de percevoir les bénéfices des « Trente Glorieuses »¹ alors que les nouvelles cohortes, qui devraient connaître une intensification des déclassements sociaux (Chauvel, 1998), tendent à se saisir comme une génération sacrifiée. Pour autant, le passage à l'université de nouvelles couches et catégories sociales est aussi l'occasion de s'approprier des savoirs, de se forger dans des expériences inédites qui ne peuvent être sans répercussions sur les capacités critiques des individus eux-mêmes et sur les évolutions de la société. Le risque existe cependant que la figure classique de l'« héritier » ne devienne celle de nouveaux venus s'estimant déshérités. Frustrés des bénéfices attendus des sacrifices consentis par eux et par leurs familles pour rester scolarisés jusqu'à un âge de plus en plus avancé de leur vie, ils risquent de se comporter comme des individus « par défaut », privés de véritable propriété de soi (Castel et Haroche, 2001) parce qu'incapables de faire leur le patrimoine culturel auquel ils sont en principe introduits. Il serait bon que la société tout entière et les cadres politiques qu'elle se donne prennent le risque d'assumer les responsabilités que lui confère la généreuse décision de démocratiser l'université.

REFERENCES

- ALAVA S. (1999), « Les profils d'auto-direction et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1^{ère} année d'université », Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire, CREFI, Rapport au CNCRE.
- BACHELARD G. (1949), « L'identité continuée », *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF.
- ALTET M., FABRE M. et RAYOU P. (2001), « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, pp. 107-115.
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BEAUD S. (2002), *80% au Bac et après ?... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

¹ Du nom donné aux trente années d'expansion séparant la fin de la deuxième guerre mondiale de la « crise » survenue vers le milieu des années 70.

- BEAUPERE N., CHALUMEAU L., GURY N. et HUGREE C. (2007), *L'abandon des études supérieures*, Paris, La documentation française.
- BECKER H., GEER B. et HUGHES E. (1995), *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- BERNSTEIN B. (1997), « Ecoles ouvertes, société ouverte ? » in FORQUIN J.-C., *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOYER R., CORIDIAN C. et ERLICH V. (2001), « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°136, pp. 97-105.
- CASTEL R. et HAROCHE C. (2001), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHAUVEL L. (1998), *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, Paris, PUF.
- CORIDIAN C. (2000), « La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales », *Les Dossiers de la DPD*, n°115, juin.
- COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- DANNER M. (2000), « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n°1.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXV, pp. 511-532.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants, Un groupe social en mutation*, Paris, A. Colin.
- FELOUZIS G. (1997), « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, n°119, avril-mai-juin, pp.91-106.
- FELOUZIS G. (2001a), « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre, pp. 53-63.
- FELOUZIS G. (2001b), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- GALLAND O. et OBERTI M. (1996), *Les étudiants*, Paris, La Découverte.
- LAPEYRONNIE D. et MARIE J.-L. (1992), *Campus Blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil.
- LE BART C. et MERLE P. (1997), *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF.
- LEIBNIZ G.W. (1954), *Principes de la philosophie ou Monadologie*, Paris, PUF.

MICHAUT C. (1999), « Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire, Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire », IREDU, Rapport au CNCRE.

RAYOU P. (2004), « Des étudiants en quête de certitudes », *in* ANNOOT E. et FAVE-BONNET M.-F. (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-182.