



HAL
open science

L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire.

Romuald Bodin, Mathias Millet

► To cite this version:

Romuald Bodin, Mathias Millet. L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire.. Sociologie, 2012, 2 (11), pp.225-242. 10.3917/socio.023.0225 . hal-00983904

HAL Id: hal-00983904

<https://hal.science/hal-00983904>

Submitted on 6 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

<TITREFR> **L'Université, un espace de régulation.**

L' « abandon » dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire

(TITREUK> **« Dropping out » : attrition rates among first year students
confronting academic socialization in the French University**

par <NOMAUTEUR>Romuald Bodin*, <NOMAUTEUR>Mathias Millet**

<TITREAUTEUR> *Maître de conférences en sociologie
<ADRESSEINSTITUTIONNELLEAUTEUR> Gresco (EA3815) Université de Poitiers, 8, rue René Descartes, F - 86022 Poitiers Cedex. romuald.bodin@univ-poitiers.fr

<TITREAUTEUR> ** Maître de conférences en sociologie
<ADRESSEINSTITUTIONNELLEAUTEUR> Gresco (EA3815) Université de Poitiers, 8, rue René Descartes, F - 86022 Poitiers Cedex. mathias.millet@univ-poitiers.fr

<RESUMEFR>La récente multiplication de rapports ministériels, d'essais et d'articles plus ou moins grand public, ainsi que de travaux scientifiques insistant sur l'existence de taux « catastrophiques » d' « abandon » dans les 1^{ers} cycles universitaires invite au réexamen d'un certain nombre de questions concernant l'Université. Quels liens existe-t-il entre les transformations socio-démographiques du public de l'enseignement supérieur et les pratiques de non-réinscription ou de réorientation qui marquent la scolarité d'un grand nombre d'étudiants ? A-t-on raison d'interpréter ces pratiques étudiantes comme le résultat d'« échecs » individuels ou de défaillances institutionnelles ? Ces pratiques présentent-elles des variations en fonction des propriétés spécifiques des filières d'études fréquentées ? Après une analyse critique de ce qu'il est possible d'appeler le « paradigme de l'échec » et sur la base d'une enquête quantitative et qualitative approfondie réalisée au sein de l'académie de Poitiers, l'« abandon » dans les premiers cycles est saisi comme le résultat d'un processus de régulation des aspirations étudiantes et plus généralement des flux successifs de nouveaux bacheliers, redistribuant les étudiants, selon leurs caractéristiques sociales et scolaires, dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, et participant par ce

biais au maintien des hiérarchies sociales et universitaires. Ainsi réexaminés, les taux de non réinscription ne s'avèrent réductibles ni à une simple défaillance institutionnelle, ni à la simple agrégation de choix et d'« échecs » individuels. Il s'agit bien d'un « fait social » au sens de Durkheim dont on peut saisir l'aspect différentiel *via* la notion de matrice disciplinaire.

<MOTS-CLESFR> Université, enseignement supérieur, échec, abandon, régulation, matrice disciplinaire, étudiant

<RESUMEUK> The recent surge of government reports, mainstream essays and articles, and even academic studies insisting on “catastrophic” levels of “drop outs” among first-year university students in France invites us to reexamine a certain number of questions regarding the University itself. What is the connection between socio-demographic transformations in higher education and the propensity of first year students to leave after their first year or to switch career paths? Is it accurate to see these actions as stemming from individual “failure” or institutional deficiencies? Do variations in enrollment patterns vary by discipline, and if so, why? Following a critical analysis of what we could call the “paradigm of failure” and based on a quantitative and qualitative study lead at the University of Poitiers, we see attrition rates as being the result of control mechanisms operating in this space. We see these as not only shaping students' own aspirations, but in fact redistributing successive waves of new students according to their social and educational background throughout different sectors of higher education, thereby perpetuating social and academic hierarchies. Thus reexamined, low levels in re-enrollment rates cannot be perceived simply as the result of institutional malfunction nor as the consequence of individual choices and failures. This phenomenon can be instead rightly noted as a “social fact” as defined by Emile Durkheim, which manifests itself differentially throughout the disciplinary matrices.

<KEYWORDSUK> University, higher education, failures, drop out, social control, disciplinary matrice, student

<TEXTE>

La récente multiplication de rapports ministériels, d'essais et d'articles plus ou moins grand public, ainsi que de travaux scientifiques insistant sur l'existence de taux « catastrophiques » d'« abandon » dans les 1^{ers} cycles universitaires¹ invite au réexamen d'un certain nombre de questions concernant l'Université. Quels liens existe-t-il entre les transformations socio-démographiques du public de l'enseignement supérieur et les pratiques de non-réinscription ou de réorientation qui marquent la scolarité d'un grand nombre d'étudiants ? A-t-on raison d'interpréter ces pratiques étudiantes comme le résultat d'« échecs » individuels ou de défaillances institutionnelles, et ne faut-il pas plutôt y voir la conséquence de la place occupée par l'Université au sein de l'enseignement supérieur et du rôle qu'elle y remplit ? Ces pratiques suivent-elles les mêmes logiques et sont-elles toujours comparables quel que soit le contexte d'études considéré ou présentent-elles des variations en fonction des propriétés spécifiques des filières d'études fréquentées ?

En choisissant d'étudier un problème social aussi largement débattu hors de la sphère scientifique, le sociologue prend toujours le risque de se laisser imposer la définition sociale du problème comme définition sociologique de l'objet. L'intérêt pour cette question est en effet inséparable de la déclaration de Bologne de 1999 dont l'objectif est la structuration de l'espace de l'enseignement supérieur européen (Schultheis, Roca i Escoda, Cousin, 2008). Or, l'un des effets sociaux les plus manifestes de cette réforme européenne, dont l'objet est la mise en concurrence des universités, est sans doute d'avoir imposé la question des performances des établissements et de « l'échec » en leur sein au cœur de toute interrogation sur l'enseignement supérieur. Qu'il s'agisse d'expliquer les sorties sans diplôme, les réorientations ou les non-réinscriptions, l'analyse sociologique doit donc d'abord s'imposer, selon le précepte durkheimien de rupture avec les prénotions, le réexamen du discours institutionnel sur l'« échec » dans les premiers cycles. Mais dans le prolongement de ce dernier, l'analyse invite aussi à rompre avec les explications communes par le « vécu étudiant » et la « (dé)motivation » personnelle en démontrant que le phénomène de « l'abandon » dans les premiers cycles

¹ Il faudrait faire la liste des ouvrages récents concernant les étudiants « décrocheurs », « l'abandon » ou, plus généralement, « l'échec » à l'Université, dont le nombre, auparavant relativement réduit, a augmenté très rapidement depuis 1999. A titre d'exemple et sans souci d'exhaustivité : (Romainville, 2000), (Renaut, 2002), (Beaupère, Chalumeau, Gury, Hugrée, 2007), (Beaupère, Boudesseul, 2009). On peut encore se reporter à plusieurs articles de vulgarisation publiés dans la revue *Sciences Humaines*.

est un « fait social », c'est-à-dire un phénomène constant et régulier qui ne saurait trouver son origine dans les aléas de la vie universitaire, les expériences et/ou les seules consciences individuelles des étudiants.

Forte de ces ruptures, l'analyse permet alors de saisir le phénomène des non-réinscriptions, des sorties ou des réorientations dans les premiers cycles bien différemment de ce qui nous est présenté par la doxa institutionnelle contemporaine. Celui-ci n'apparaît plus comme le résultat de défaillances, qu'il s'agisse de celles des étudiants ou de celles de l'institution, mais bien au contraire comme l'expression d'une des fonctions fondamentales de cette portion non sélective du système d'enseignement supérieur qu'est l'Université, à savoir la régulation des choix et des aspirations des bacheliers. En d'autres termes, la thèse que nous défendons est que l'Université est une institution de régulation au sens de Durkheim, c'est-à-dire un dispositif par lequel les consciences individuelles se trouvent contraintes et réglementées de façon à être ajustée aux possibles qui s'offrent à elles. Par régulation universitaire, on désigne ainsi le processus dynamique de captation, d'orientation et de modération d'un ensemble structuré d'aspirations individuelles de façon à l'adapter à un espace de possibles scolaires hiérarchisés préexistant. Il s'agit de décrire la conjonction des ajustements successifs qui, dans le cadre d'une configuration spécifique de l'enseignement supérieur, contribue à maintenir les hiérarchies et les rapports sociaux qui structurent cette configuration. A la différence des travaux qui décrivent le fonctionnement de l'Université comme étant le résultat de régulations diverses (politique, institutionnelle, pédagogique, etc.), et dont on ne remet nullement en question la pertinence ici, on ne cherchera pas à montrer que le système universitaire est un système régulé mais bien plutôt qu'il agit en système régulateur. Une lecture diachronique du phénomène étudié ici permet de le saisir comme le résultat d'un processus de réajustements, tout à la fois continu et contraints, redistribuant les étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement en fonction de leurs propriétés sociales et scolaires, que l'on peut comprendre comme un moment dans le processus scolaire plus général de production et de maintien des hiérarchies.

On peut enfin approcher le mécanisme sous-jacent à cette régulation par la notion de matrice disciplinaire (Lahire, 1997 ; Millet, 2003 ; Michon, 2008 ; Bodin, 2009a) : c'est

en effet parce que les différentes filières et disciplines universitaires ont des caractéristiques cognitives et institutionnelles bien différentes que ce processus collectif de réajustements est possible. Au terme de l'analyse, l'Université apparaît comme un espace de socialisation structurant et différencié³, dans le cadre duquel les pratiques étudiantes de réorientation ou de non-réinscription trouvent à s'organiser et à se définir dans la variation. Quant à ces pratiques étudiantes elles-mêmes, elles ne s'avèrent plus réductibles ni à une simple sortie de l'enseignement supérieur, ni à un simple « abandon » des études, ni à une situation d'« échec ».

Cet article s'appuie sur une enquête quantitative et qualitative réalisée durant l'année 2008-2009 au sein de l'académie de Poitiers. Le matériau statistique mobilisé est constitué d'un fichier de données individuelles concernant l'ensemble des étudiants inscrits en première année de licence en 2006-2007 (n=5149) et 2007-2008 (n=5008) suivis jusqu'à leur inscription ou non en deuxième année. Ce fichier contient les caractéristiques sociales, le parcours scolaire antérieur et les diverses inscriptions ou réinscriptions dans le supérieur de ces étudiants. Un second fichier, constitué par le Service des Etudes, de l'Evaluation et de la Prospective de l'université de Poitiers, concerne le devenir des inscrits de 1ère année en 2006-2007 non réinscrits l'année suivante. Des statistiques nationales viennent compléter ces deux premières sources. A cela s'ajoute enfin la réalisation d'une centaine d'entretiens approfondis avec des étudiants de différentes disciplines (AES, Droit, Psychologie, Histoire, Sociologie, LEA, Sciences, Médecine) portant sur le parcours et les expériences scolaires présentes et passées, sur les manières de travailler, sur les représentations de l'Université et de ses différentes filières et disciplines, enfin sur le rapport à l'avenir.

<IT1> **Le paradigme de l'« échec » : les termes d'une question mal posée**

Depuis plusieurs années existe en France un débat sur la qualité du système universitaire. Ce débat, dont l'origine remonte à la seconde explosion scolaire et dont le

³ Il faut reconnaître aux auteurs de *Les étudiants, l'emploi, la crise* (Baudelot et al, 1981) le mérite d'avoir été sans doute les premiers à pointer des effets de socialisation proprement universitaires, médiatisés par le parcours d'accès et les filières d'études, sur les pratiques étudiantes à une époque où la question était encore ininterrogée. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron insistaient par exemple sur le caractère faiblement intégrateur de l'Université, leurs travaux, conduits sur les étudiants de Lettres supposés réaliser « de façon exemplaire le rapport à la culture » qu'ils prenaient pour objet, les incitant à neutraliser les effets de socialisation liés aux filières d'appartenance (Bourdieu & Passeron, 1964).

ressort le plus récent est la déclaration de Bologne, est porté à son acmé par la publication régulière de mauvais résultats sur les taux de réussite des étudiants et sur la place des universités françaises dans les comparaisons internationales. On trouve une illustration de ce débat dans la dénonciation d'une Université « usine à chômeurs », incapable d'insérer ses étudiants⁴, et dans la condamnation d'un « échec » massif au cours des premiers cycles (au sein duquel l'« abandon » est un phénomène des plus emblématiques). Sont ainsi pointées les défaillances d'une institution supposée mal adaptée à ses missions de formation et au monde du travail. Elles seraient notamment à comprendre comme la conséquence de formations pas assez professionnalisées et trop peu préoccupées de questions d'insertion, d'un encadrement inadapté voire inexistant des étudiants. De ces arguments ressort une mise en cause sévère des universités françaises. Ces débats sur « l'échec » des étudiants, qui alimentent par ailleurs des politiques de transformation du système universitaire⁵, mobilisent pourtant sans la questionner une notion pour le moins ambiguë.

C'est ainsi que, dans son Plan pluriannuel pour la réussite en licence, le document d'orientation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR, 2008) justifie la mise en place du Plan licence⁶ par l'existence d'un « échec inacceptable » à l'Université. Il est annoncé que, en première année, « 52% [des étudiants] échouent (30% redoublent, 16% se réorientent, 6% abandonnent leurs études) ». De même, dans son avis sur Le Projet de loi des finances pour 2004 sur l'enseignement supérieur, le rapport dirigé par le sénateur J.-L. Dupont précise que « L'échec à l'université concerne essentiellement le premier cycle, principalement la première année, au cours de laquelle abandons et redoublements sont nombreux, illustrant une défaillance manifeste de la politique d'orientation des étudiants. [...] En 2002-2003, [...] 46,2% des étudiants entrés en 2001-2002 en première année de premier cycle universitaire (IUT et formations universitaires d'ingénieurs inclus) sont passés en deuxième année ; 29% ont redoublé leur première année et 24,8% sont sortis du système

⁴ Idées que les études chiffrées réfutent puisque celles-ci montrent la corrélation positive existant entre le diplôme (et tendanciellement le diplôme de plus en plus élevé), les chances d'accès à l'emploi stable ou au contraire la résistance au chômage (cf. INSEE, Enquête emploi, 2010). Or l'Université est aujourd'hui le plus grand pourvoyeur de diplômes d'enseignement supérieur.

⁵ On pense, notamment pour les plus récentes, aux mesures sur l'orientation active, sur la professionnalisation des cursus universitaires et sur l'insertion professionnelle, au plan licence, conduites par Valérie Pécresse, Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche de 2007 à 2011.

⁶ Plan de lutte devant permettre une meilleure « rétention » des étudiants.

universitaire : sortie définitive, temporaire ou orientation vers des filières supérieures non universitaires (STS, formations paramédicales et sociales...) » (Dupont, 2003).

Dans ces textes, la notion d'« échec » fonctionne avec la force de l'évidence et de la représentation officielle. Elle réduit *de facto* tout retard, toute réorientation et toute sortie du système universitaire à un « échec ». Surtout, son caractère « attrape-tout » la conduit à agréger des situations scolaires disparates⁷. Par exemple, l'arrêt d'études d'un étudiant salarié pour des raisons économiques est assimilé à la non réinscription d'un étudiant en médecine ayant échoué à son concours d'entrée. L'« échec » aux examens d'un étudiant investi par ailleurs dans la préparation d'un concours de la fonction publique est traité comme la non-réinscription d'un étudiant qui, entré à l'Université en position d'attente, trouve un emploi stable lui permettant d'accéder à son indépendance économique. Il en va de même avec la bifurcation en cours d'année d'un étudiant placé temporairement sur les listes d'attente de la formation de son choix, de la sortie du système universitaire d'un étudiant salarié quinquagénaire en reprise d'études « pour le plaisir » ou encore de l'arrêt d'un étudiant par accumulation de mauvais résultats scolaires. Ces différentes situations que l'usage de la notion d'« échec » conduit à ranger dans les mêmes cases d'un tableau statistique sont pourtant l'expression de réalités composites du point de vue de ce que l'on cherche à mesurer. Elles ne sont pas davantage réductibles à une situation de simple « échec ». C'est en tout cas ce que rappelle le cas de nombreux étudiants qui, le plus souvent inscrits en sciences du vivant, en psychologie ou en sociologie, ont choisi ces disciplines dans le but d'y préparer l'accès à une école spécialisée, généralement dans le social ou le paramédical⁸. Pour ces étudiants, l'Université constitue le lieu d'une propédeutique à des formations futures car pour beaucoup d'écoles spécialisées, et contrairement aux grandes écoles, il n'existe pas ou très peu de « classes préparatoires ». Ces étudiants s'inscrivent à l'Université avec l'intention d'améliorer leurs connaissances dans telle ou telle discipline nécessaires à

⁷ Il en va d'ailleurs de cette notion comme de notions actuellement plus en vogue, comme celle de « décrochage » par exemple, qui tendent à remplacer celle d'« échec » aussi bien dans les discours officiels que dans la littérature savante, et qui tirent leur succès de leur flou catégoriel. Tout comme celle de « d'échec », la notion de « décrochage » sert à qualifier aisément un ensemble de situations hétéroclites dont la consistance sociologique reste contestable : les difficultés d'apprentissage d'un écolier, l'absentéisme chronique d'un collégien ou l'anomie du travail universitaire étudiant par exemple.

⁸ C'était le cas de 35 % des étudiants qui ne se sont pas réinscrits après une première année en Sciences du vivant à Poitiers en 2006-2007, de 35 % des étudiants non réinscrits en Psychologie et de 32 % des étudiants en Sociologie – mais aussi de 40% des étudiants en STAPS.

l'obtention de leur concours ou, plus simplement, comme c'est souvent le cas pour les écoles de travailleurs sociaux, en attendant de vieillir de quelques années pour paraître plus « matures » (Bodin, 2009b)⁹.

« Après le bac, j'ai fait deux années de fac car je ne me sentais pas tout à fait prête [pour être éducatrice]. Parce qu'entre ce désir, ce que je voulais faire, le fait que je trouve que c'est génial, et la réalité du terrain, il y a un grand fossé. Donc je ne me sentais pas encore vraiment prête à me lancer. Surtout que je me disais, j'ai 18 ans, il y a trois ans de formation, je vais sortir de là à 21 ans ! Ça fait jeune pour être sur le terrain. Et puis de toute façon, tous les éduc' que j'avais rencontrés me disaient qu'il ne fallait pas être trop jeune pour pouvoir avoir ses chances au concours, qu'ils cherchaient des gens matures ! Donc, moi, j'avais des choses à faire, j'ai passé le BAFA, je travaillais dans une association auprès d'adolescents qui faisait des échanges avec le Canada. J'ai fait ça pendant mes deux années de Fac, jusqu'à ce que je me dise bon ben, c'est bon je suis prête.[...] D'ailleurs, au bout, je n'ai pas eu ma deuxième année de philo mais je dirais que ce n'est pas vraiment ce que j'étais venu y chercher ». (Elève éducatrice spécialisée, ancienne étudiante en philosophie, 22 ans, père ouvrier)

Ces étudiants s'approprient l'offre universitaire ou, plus précisément encore, la détournent. Ils en font le lieu d'une préparation à leur avenir professionnel où l'obtention d'un diplôme n'est plus la priorité. S'il en est ainsi, c'est parce que l'Université (ou tout au moins certains de ses secteurs) permet à ces étudiants de multiplier, à côté de leurs obligations universitaires, les stages et autres expériences professionnelles (au sein d'établissements sociaux ou paramédicaux, au sein de mouvements de jeunesse, d'associations para-scolaires, etc.) par lesquels ils cherchent à

⁹ L'entrée dans les établissements de formation au travail social implique (pour préparer les diplômes de niveau III : éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, assistants de service social, etc.) la réussite à un concours accessible à partir du baccalauréat. Or si cette condition semble indiquer que l'entrée dans ces formations se fait majoritairement à 18 ou 19 ans, l'âge moyen d'obtention du concours est en réalité bien supérieur : 80 %, par exemple, des entrants en formation d'éducateur spécialisé avaient en 2005 entre 21 et 35 ans. Ce fait est aussi bien connu des formateurs qui sélectionnent et recherchent souvent consciemment des recrues plus « matures », que des candidats eux-mêmes qui, dès lors, préfèrent passer une ou deux années à l'Université en attendant que leurs chances de réussite au concours soient plus élevées. Pour une analyse de la sélection à l'entrée des écoles pour éducateurs spécialisés (Bodin, 2009b).

« se faire un CV » et à mettre un pied dans le monde professionnel tout en gardant contact avec le travail scolaire (la pratique de la rédaction par exemple) et les savoir-faire nécessaires à la réussite d'un concours. En ce sens, l'Université joue son rôle, future malgré elle, d'encadrement, de formation et d'accompagnement des nouveaux bacheliers vers un avenir professionnel.

Mesurer l'« échec » à l'Université ?

Il est possible de montrer la vacuité catégorielle des mesures chiffrées de l'« échec » à l'Université en proposant une lecture *a contrario* des constats qui y sont proposés et en refusant de qualifier *a priori* négativement toute trajectoire étudiante qui n'aurait pas une forme rectiligne.

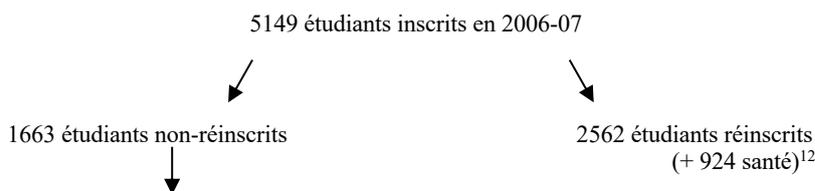
Soit par exemple le suivi des étudiants de 1^{ère} année de licence (2006-07) de l'université de Poitiers (SEEP, 2008). Parmi les 5149 étudiants inscrits en 1^{ère} année en 2006-07, 1663 ne se sont pas réinscrits à l'université de Poitiers l'année suivante, soit 32,3%. Un an après leur non réinscription, 62% sont encore dans un cursus de formation, 27% sont en emploi.

- 32% sont inscrits dans un BTS,
- 27% dans des écoles spécialisées (écoles d'infirmières, écoles du travail social, écoles para-médicales, arts appliqués, école de journalisme, etc.),
- 19% en licence dans une autre université (pour l'essentiel des redoublements dans la même discipline)
- 7% en préparation concours,
- 5% en IUT, etc.

Parmi les 27% d'étudiants non-réinscrits à l'université de Poitiers et entrés dans la vie active, 3 étudiants sur 10 (30%) occupent un CDI¹⁰ pour l'essentiel dans le commerce et la restauration, les étudiants restants étant majoritairement en contrats à durées déterminées ou emplois précaires (CDD¹¹, intérim, saisonniers...).

112 étudiants (7%) ne sont par ailleurs ni en formation ni en emploi. Ils déclarent prendre une année sabbatique pour réfléchir à leur avenir. Une trentaine prépare un concours d'entrée en candidat libre. La moitié est en recherche d'emploi.

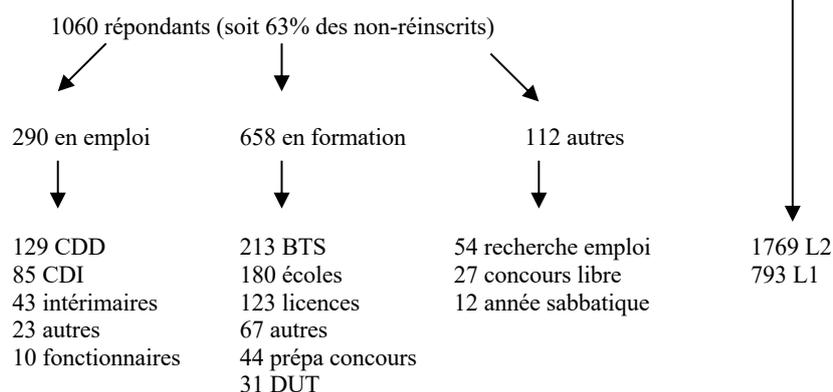
Situation 1 an après des étudiants de L1 2006-07 non-réinscrits à l'université de Poitiers



¹⁰ Contrat à durée indéterminée

¹¹ Contrat à durée déterminée

¹² Les étudiants de santé sont distingués en raison de la spécificité du concours de médecine de première année qui fausse les taux de réussite de la première année.



Sur la base de ces résultats, on peut donc proposer une relecture chiffrée du devenir immédiat des étudiants de 1^{ère} année inscrits à l'université de Poitiers en 2006-07. Loin des 47% d'« échec » auquel conduirait l'agglomération à la fois des non-réinscrits (32%) (considérés alors soit comme abandons des études, soit comme réorientations) et des redoublants de L1 (15%), une lecture moins négative permettrait de considérer que :

(1) seules les situations de 344 (290+54) étudiants non-réinscrits à l'université de Poitiers, en emploi ou à la recherche d'emploi, sont le résultat d'un arrêt immédiat, plus ou moins définitif, des études entamées l'année précédente¹³ auquel on peut encore ajouter les 12 étudiants qui affirment prendre une année sabbatique (soit 356 étudiants, 565 après redressement¹⁴ = 11% des étudiants inscrits en 1^{ère} année).

(2) 658 étudiants sont inscrits dans un autre établissement d'enseignement supérieur¹⁵ et 27 préparent un concours en candidat libre (soit 686 étudiants, 1089 après redressement¹⁶ = 21% des étudiants inscrits en 1^{ère} année)

(3) 2562 étudiants hors santé (49,7% des étudiants inscrits en 1^{ère} année) + 924 étudiants santé (18%) suivent des études à l'université de Poitiers, en L1¹⁷ ou en L2.

Si on redresse le résultat (1) pour le rendre comparable à celui de la population d'étudiants non-réinscrits à l'université de Poitiers, on arrive alors à un total de 565 cas d'étudiants en rupture potentielle d'études, soit 34% (565/1663*100) des étudiants non-réinscrits à l'université de Poitiers, soit encore 11% des étudiants inscrits en 2006-07 à l'université de Poitiers. C'est cinq fois moins que les

¹³ Ce qui est d'ailleurs encore contestable car l'on sait que certains étudiants abandonnent provisoirement leurs études et les reprennent plusieurs mois après.

¹⁴ $356/63*100 = 565$ et $565/5149*100 = 11\%$

¹⁵ Pour l'essentiel, il s'agit d'étudiants encore inscrits en première année à la suite d'une réorientation, sauf les cas d'étudiants réinscrits en licence dans une autre université mais en 2e année. Les réorientations en BTS, IUT, écoles, préparation concours sont pour l'essentiel liées à des choix de formation non satisfaits à l'entrée dans le supérieur.

¹⁶ $686/63*100 = 1089$ et $1089/5149*100 = 21\%$

¹⁷ Les étudiants qui doublent leur L1 peuvent soit s'être réorientés dans une autre discipline, soit avoir redoublé dans leur discipline d'origine, ce qui, dans un cas comme dans l'autre, ne les distinguent pas fondamentalement des 658 étudiants réinscrits dans un autre établissement supérieur que l'université de Poitiers.

chiffres avancés par le ministère et trois fois moins que les chiffres de l'OCDE (OCDE, 2008).

S'il ne s'agit pas de nier l'importance des taux d'évaporation étudiante, comme, d'ailleurs, celui du taux de redoublement, auxquels sont confrontés les premiers cycles de l'enseignement supérieur, les glissements interprétatifs qui accompagnent généralement les commentaires de ce phénomène en termes d'« échec », comme le caractère alarmiste des lectures auxquelles il donne lieu, font problème. D'usage principalement institutionnel et pédagogique, la notion s'est en effet imposée en France, dans les années 60, pour désigner les faibles performances scolaires des élèves pour l'essentiel issus des milieux populaires qui, dès l'école primaire, paraissaient ne pas profiter des effets de l'ouverture scolaire amorcée alors (Isambert-Jamati, 1984). La transposition dans le supérieur d'une notion institutionnelle servant à caractériser avant tout la situation scolaire d'élèves les plus en difficulté dès les premiers niveaux du système d'enseignement doit donc interroger. Car l'on ne saurait parler d'« échec » dans l'enseignement supérieur comme on parle d'« échec » scolaire à l'école primaire ou au collège, c'est-à-dire pour des élèves en cours de scolarité obligatoire, encore non diplômés, et pour des étudiants déjà bacheliers². Surtout, cette question de l'« échec », de plus en plus instituée en paradigme de toute réflexion sur les étudiants et l'Université, tend à imposer une lecture *en négatif* (dans les deux sens du terme) des trajectoires étudiantes qui ont pour tort de ne pas être linéaires, et sont de fait perçues en termes de manque, de défaillance et/ou de dysfonctionnement. En acceptant le caractère englobant de ce paradigme et en assimilant les pratiques de non-réinscription ou de réorientation à un « échec », on finit par prendre pour un désordre ce qui, à l'analyse, apparaît au contraire comme une fonction structurelle des premiers cycles universitaires, à savoir la régulation des flux successifs de nouveaux bacheliers.

<IT2> L'évaporation étudiante : un « fait social »

Le paradigme de l'« échec » s'est surtout imposé sous la forme de l'évidence au sein de la *doxa* institutionnelle et ministérielle mais il n'en a pas moins facilité, au sein du champ scientifique, le développement d'analyses saisissant le phénomène de non

² Dans les deux cas, la situation à l'égard de la norme scolaire, de l'emploi ou de l'avenir professionnel n'est pas comparable.

réention *via* la construction de typologies insistant sur les manques (supposés) d'étudiants mal préparés, peu motivés ou sans projet. Or, comme plusieurs auteurs l'ont fait remarquer, d'une part, ces travaux n'offrent qu'une lecture en creux des parcours étudiants, d'autre part, les interprétations qu'ils proposent apparaissent souvent décontextualisées. En effet, « à la lecture des travaux récents [...], on ne peut qu'être frappé par la très nette séparation qui s'est progressivement instaurée entre ce que nous pourrions appeler une "sociologie des étudiants" et une "sociologie de l'Université". Les tenants de la première approche considérant les étudiants en dehors de tout contexte concret » (Felouzis, 2001). Plusieurs travaux ont ainsi insisté, ces vingt dernières années, sur la dimension individuelle de l'« échec » en première année. Celui-ci y apparaît comme le produit d'une expérience personnelle et malheureuse de l'entrée à l'Université : « incompréhension », « individualisme », « absence de repères », « solitude ». Ces travaux proposent dès lors des typologies de « décrocheurs » potentiels ou probables. François Dubet, par exemple, distingue « l'étudiant "branleur" » qui, n'ayant ni vocation, ni projet d'avenir précis, s'investit dans la sociabilité étudiante au détriment des études (ou encore « l'étudiant de l'expérience du vide » qui, « solitaire » et désorienté, ne s'intègre jamais vraiment) de l'étudiant proprement dit, socialisé à l'Université, le plus souvent détenteur d'un projet professionnel et animé d'une vocation pour les études (Dubet, 1994 ; Dubet F., Filatre D., Merrien F.-X., Sauvage A., Vince, 1994). Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie évoquent, pour leur part, « l'étudiant individualiste » et « l'étudiant apathique » (Lapeyronnie, Marie, 1992). Et on trouverait encore dans la littérature d'autres exemples de ces portraits psychosociaux qui, en focalisant l'attention sur la dimension purement individuelle ou « vécue » de l'expérience universitaire et de l'« abandon » en licence, font prendre pour explication cela même qu'il faut expliquer.

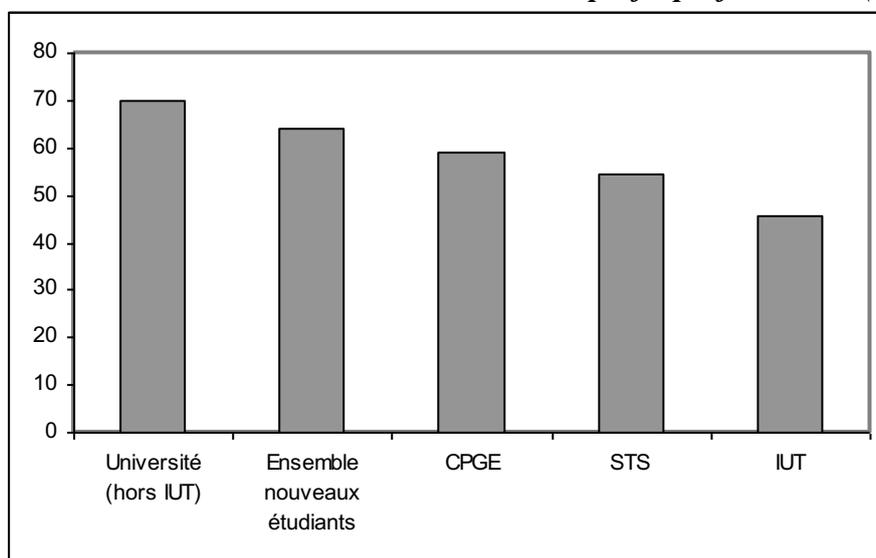
Non seulement, dans ces travaux, le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) et « les manières d'étudier » (Lahire, 1997) ne sont jamais réellement considérés, mais c'est plus largement la spécificité du contexte universitaire qui n'est pas prise en compte. Or, en arrachant la subjectivité étudiante au système des relations objectives qui l'a rendue possible, ces analyses tendent à la considérer comme un ensemble de traits autonomes, ayant une efficience propre, oubliant ainsi que sa signification est inséparable des conditions objectives dont elle est le produit. Pour ne prendre qu'un exemple, nombre

de ces travaux décrivent l'absence de projet professionnel comme l'un des facteurs de la difficulté à s'investir du « décrocheur ». Or, dès lors que l'on replace ce facteur dans le cadre des différentes configurations objectives que constitue l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur, l'évidence d'un effet propre, autonome et univoque, de la « motivation » ou de l'existence d'un projet personnel apparaît bien fragile. Les IUT et les STS sont, en ce sens, autant de contre exemples puisqu'y coexistent tout à la fois des taux d'abandon très faibles (9,4 % de sorties à la fin de la première année en 2003 pour les STS) et des taux d'absence de projet professionnel très élevés (Graphique 1).

<GRAPHIQUE1>

Graphique 1

Part des nouveaux étudiants déclarant avoir un projet professionnel (en%)



Source : panel de bachelier du MEN (Laurent, Lemaire, 2003).

L'argument du projet professionnel importe en outre dans le débat savant des catégories explicatives qui relèvent plutôt de la *doxa* institutionnelle, faisant de l'injonction au projet un facteur supposé de « mobilisation » scolaire et individuelle. La question du projet n'est pourtant pas soulevée avec la même force selon les places occupées dans l'espace scolaire : les élèves empruntant la voie scolaire « royale » en sont généralement dispensés. Comme le montre une étude sur la carrière scolaire d'étudiants ingénieurs conduite par Bernard Convert et Michel Pinet, le parcours scolaire privilégié de ces étudiants n'a nullement été subordonné à la formulation d'un projet professionnel. Il est, au contraire, sous-tendu par le désir explicite de repousser le plus loin possible le moment d'une restriction des possibles. « Chez la plupart des étudiants interrogés, l'entrée en terminale C, comme plus tard l'entrée en math. sup., loin d'être associée à une

fin professionnelle explicitement posée, va de pair avec le sentiment que ces filières, sont celles qui laissent le plus grand ouvert l'éventail des choix de carrières possibles, et qui permettent de différer le plus longtemps possible le moment du choix effectif. » (Convert, Pinet, 1993, p. 39). Pour ces catégories d'étudiants que les assurances du présent sur l'avenir ont dispensé, année après année, du souci de l'avenir, la question du projet ne se pose pas en des termes définis. L'absence de projet professionnel n'est pas en soi au principe d'une absence de vocation positive susceptible d'expliquer la « réussite » ou en creux l'« échec » ou l'« abandon ».

Mais surtout, les tentatives d'explication par les expériences scolaires individuelles des étudiants minorent le caractère proprement social du phénomène observé, c'est-à-dire son caractère *sui generis*. Or, comme le montre le *tableau 1*, l'évaporation étudiante dans les premiers cycles universitaires constitue bien un fait social au sens où l'entendait Durkheim (2004 (1895)). En effet, si l'« abandon » n'était qu'un acte individuel, qui ne renvoyait à rien d'autre qu'à des expériences singulières ou à des configurations psychologiques particulières, les taux d'abandon varieraient dans le temps au fur et à mesure de l'arrivée des divers flux de nouveaux inscrits et au gré des aléas de la vie de chaque étudiant. On observe au contraire, en France, et dans la majorité des universités, que le taux d'abandon est quasiment invariable d'une année sur l'autre. A l'université de Poitiers, ce taux est de 32 % à la rentrée 2005 et se maintient ensuite à un niveau identique en 2006 puis en 2007. Plus éloigné dans le temps, dans d'autres universités, le même constat est observable. Ainsi, de 1997 à 1999, le taux de non-réinscription à l'université de Bourgogne ne connaît qu'une variation très faible, passant de 21,5% à 20,5%. Ou encore, et de la même façon, entre 2001 et 2004, l'université de Marne la Vallée affiche un taux d'évaporation quasi constant (entre 29 et 31%).

<TABLEAU1>

Tableau 1¹⁸

Constance de l'abandon en France et dans quelques universités françaises (en %)

| Année | Taux de non-réinscription à l'Université après une 1ère année | | | | |
|-------|---|------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| | France entière (DEPP) | Université de Poitiers | Université de Marne la vallée | Université de Bourgogne | Autres universités |
| 1996 | | | | | 24% Caen |
| 1997 | | | | 21,50% | |
| 1998 | 26% | | 27% | | 27% Paris 13 |
| 1999 | ↓ | | | 20,50% | |
| 2000 | | | | | |
| 2001 | | | 30% | | |
| 2002 | | | 28% | | |
| 2003 | | 24% | | 29% | |
| 2004 | ↓ | | 31% | 23% | |
| 2005 | | | | 22% | 33% Caen ; 43% Provence |
| 2006 | 23% | 32% | | 23% | 34% Caen ; 33% Cergy-Pontoise |
| 2007 | ↓ | 32% | 32% | 27% | 32% Caen ; 31% Lille 1 |
| 2008 | | 32% | | | |
| 2009 | | 25% | | | |

Sources : DEP – MEN et universités concernées ; enquête Bodin/Millet

Loin d'être la somme de phénomènes individuels, l'évaporation étudiante trouve son fondement dans un système universitaire prédisposé à produire, chaque année, un nombre déterminé et conséquent de non-réinscriptions ou de réorientations au cours de la première année de licence. Ce nombre apparaît du coup relativement prédictible d'une année sur l'autre, indépendamment des aléas de la vie universitaire, des expériences personnelles, de l'évolution des équipes pédagogiques ou des événements circonstanciels qui viennent colorer chaque nouvelle année (par exemple des mobilisations sociales et étudiantes). Un tel constat conduit donc à la nécessité de réinterpréter la signification des taux d'« abandon ».

<IT3> Un processus de régulation collective et de maintien des hiérarchies

Les termes du débat sur l'« échec » dans l'enseignement supérieur n'ont en partie été rendus possibles que par l'oubli des distorsions générées par les transformations socio-

¹⁸ L'une des grandes difficultés concernant la comparaison des données réunies dans ce tableau tient à l'existence de différentes définitions du « taux d'abandon ». Certaines universités le calculent à partir des seuls « nouveaux entrants », alors que d'autres prennent en compte la population totale des étudiants inscrits en première année. Cette seconde optique est adoptée par le service statistique de l'université de Poitiers et tend à donner des chiffres légèrement plus élevés. Ainsi, si l'on ne prend en compte que les nouveaux entrants, le taux d'abandon après une première année à Poitiers est de 29 % pour 2007 et d'à peu près 28% pour 2008 (et non plus 32%).

démographiques des populations étudiantes et des effets des politiques de massification universitaire sur le sens (la signification et les fonctions sociales) des études supérieures. Ce qui est souvent pointé, dans les discours, comme une défaillance de l'Université, est en réalité le résultat d'une massification inégale, inégalement répartie et inégalement distribuée selon les secteurs d'études, qui tire ses limites du maintien plusieurs fois avéré des hiérarchies socio-scolaires *via* une diversification des filières du supérieur. Avec l'instauration du collège unique en 1975, l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat fixé en 1985 et la création du baccalauréat professionnel, puis celle d'universités dites de proximité dans les années 1990, le total des effectifs scolarisés a été multiplié par 2,3 entre 1950 et 2002. On est ainsi passé d'une situation où le fait de ne pas avoir de diplôme était la règle à une autre où, au contraire, c'est le fait de détenir un diplôme, et de plus en plus élevé, qui est devenu la norme. Surtout, les politiques de massification scolaire ont eu pour effet, dès les années 1960, d'augmenter considérablement les taux de fréquentation de l'enseignement supérieur par les jeunes de 18 à 24 ans¹⁹. Les poursuites post-baccalauréat sont devenues le passage obligé pour une part importante des nouvelles générations de bacheliers. Et les études supérieures, dans un contexte de chômage endémique de surcroît, s'apparentent davantage qu'auparavant à une prolongation de la scolarité obligatoire. Ces évolutions ont incontestablement changé le sens et les modalités d'une entrée dans le supérieur, parfois effectuée pour ne pas perdre une année ou pour retarder le moment d'une entrée sur le marché du travail, mais aussi pour obtenir un titre permettant l'accès à un concours, pour obtenir un diplôme plus élevé que le baccalauréat, pour accompagner la recherche d'un emploi, etc. Elles ont eu aussi pour effet d'élargir le spectre social du recrutement universitaire, avec l'arrivée en grand nombre d'étudiants de première génération.

Mais cette massification et cet accueil d'étudiants de première génération ont aussi été rendus possible grâce à une différenciation des filières, d'abord du secondaire, ensuite du supérieur, et grâce à leur hiérarchisation. Les différents secteurs de l'enseignement

¹⁹ Le taux de fréquentation de l'enseignement supérieur a ainsi atteint en France, dès la fin des années 1990, un niveau supérieur à celui de la quasi-totalité des autres pays européens. Ainsi, le taux de fréquentation de l'enseignement supérieur des jeunes de 18 à 24 ans en 1997-98 : Allemagne : 14%, Belgique : 31%, Espagne : 28%, France : 30%, Hongrie : 15%, Italie : 23%, Pays-Bas : 24%, Portugal : 21%, Royaume-Uni : 21%, Slovaquie : 25%, Suède : 18%. Source : Factuel : La Revue, n°4, janvier 2002, d'après Eurostat 1997-1998.

supérieur ont ainsi été très inégalement touchés par la croissance du volume de leurs effectifs et par l'accueil de « nouveaux » étudiants. Et cet accroissement différencié s'est accompagné d'un renforcement des écarts dans le recrutement social et scolaire des publics étudiants des filières les plus populeuses et des filières sélectives. C'est ce qui conduit Pierre Merle à parler de « démocratisation ségrégative » pour désigner ce mouvement apparemment paradoxal qui associe tout à la fois ouverture du système scolaire et universitaire à de nouveaux publics et creusement des inégalités socio-culturelles entre les publics des différents secteurs d'études (Merle, 2002). On constate ainsi, par exemple, que la part des étudiants d'origine supérieure a augmenté dans les classes préparatoires entre 1985 et 1995 alors que, dans le même temps, elle régressait à l'Université.

Une image plus précise de ce « maintien des hiérarchies » (Convert, 2003) dans l'enseignement supérieur peut être obtenue si l'on complète l'analyse synchronique classique de la morphologie du public universitaire par une approche diachronique qui articule, en amont, l'analyse des choix d'orientation vers les différentes filières du supérieur, puis, en aval, les diverses phases de réajustement des publics par le biais des sorties sans diplôme du système universitaire et/ou des réorientations qui caractérisent la trajectoire d'un nombre important d'étudiants. Ces parcours n'apparaissent plus alors comme des « accidents » ou comme le produit d'une défaillance (de l'étudiant ou de l'Université) mais comme autant d'éléments clés d'un processus de régulation des aspirations et des choix des nouveaux bacheliers, au principe de cette pérennisation des hiérarchies dans un contexte de massification.

En amont de l'entrée à l'Université, tout d'abord, les étudiants s'orientent dans l'enseignement en fonction de leurs goûts, des compétences qu'ils s'attribuent et plus largement du rapport qu'ils entretiennent à l'avenir. Sachant que ces trois éléments varient très fortement d'un milieu social à l'autre et en fonction des chances objectives associées au parcours scolaire antérieur, on constate sans surprise que les choix des nouveaux bacheliers sont, comme par anticipation, adaptés à la structure hiérarchisée de l'enseignement supérieur : les futurs étudiants les moins dotés socialement et scolairement se dirigent vers les filières les moins prestigieuses, alors que les lycéens les plus privilégiés expriment les ambitions les plus élevées. L'analyse des vœux

d'orientation des étudiants révèle ainsi que la projection des nouveaux bacheliers dans les études supérieures ne se fait pas par choix rationnel, à partir d'une vision globale de l'enseignement supérieur, lequel conduirait ces derniers à peser les avantages et les inconvénients de chaque filière, à comparer, par exemple, CPGE et Université, Université et IUT, CPGE et STS, STS et Université. Les choix des nouveaux bacheliers se réalisent plutôt dans les limites d'espaces de projections possibles, c'est-à-dire pensables et limitées, qui varient d'un bachelier à l'autre en fonction de l'ensemble du parcours social et scolaire qui les caractérise. Pour le dire autrement, l'espace des filières du supérieur n'apparaît jamais dans son ensemble aux bacheliers qui y font leur entrée mais par portions considérées comme accessibles, envisageables et/ou pensables.

Les travaux de Sophie Orange concernant le choix du BTS dans l'académie de Poitiers montrent par exemple que « si les STS sont, d'un point de vue statistique, les voies d'entrée principales dans l'enseignement supérieur des bacheliers d'origine populaire, elles constituent aussi, dans leurs représentations, leurs voies d'accès *privilegiées*. En amont de la composition sociale effective de ces filières, qui informe principalement sur le résultat du recrutement, l'étude des vœux d'orientation formulés par les bacheliers donne ainsi à voir *des espaces de projection dans l'enseignement supérieur fortement marqués socialement* » (Orange, 2010, p. 34). Ainsi, si les bacheliers d'origine populaire se voient, plus que les autres bacheliers, en STS, il faut surtout souligner que nombre d'entre eux ne se voient que là et nulle part ailleurs. L'espace d'orientation dans le supérieur apparaît ainsi comme un espace segmenté qu'un grand nombre de bacheliers n'appréhendent que par morceaux, non parce qu'ils manqueraient seulement d'informations concernant la réalité de ces filières et leurs débouchés respectifs mais parce que leur trajectoire sociale et scolaire passée les conduit à projeter leur avenir scolaire de façon différenciée.

Tout se passe comme si la dimension temporelle des habitus de classe commandait la distribution des publics étudiants dans l'espace de l'enseignement supérieur selon l'origine sociale et scolaire. Les milieux les moins dotés au plan culturel et économique sont aussi les moins assurés sur leur avenir et tendent à s'orienter vers les filières courtes. A l'inverse, les étudiants issus des classes supérieures sont plus enclins à

s'engager en CPGE²⁰, c'est-à-dire dans des filières qui, par définition, se constituent comme préparation à un avenir plus lointain encore. Il n'est donc pas étonnant de constater que l'Université, qui associe ces deux virtualités (contrairement aux deux autres filières qui impliquent explicitement le choix d'un parcours long ou d'un parcours court), se retrouve dans une position intermédiaire. Ainsi, en 2008 (tableau 2), dans l'académie de Poitiers, 67,2% des vœux réalisés par les bacheliers enfants d'ouvriers concernaient une STS ou un IUT (contre seulement 34 % pour les bacheliers enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures) ; 23,4% des vœux réalisés par les enfants de professions intermédiaires portaient sur l'Université (contre seulement 21,4% pour les enfants d'employés et 18 % pour les enfants d'ouvriers) ; et 29 % des vœux des enfants de cadres mentionnaient au moins une CPGE (contre 15,9 % pour les enfants de professions intermédiaires, 10,8 % pour les enfants d'employés et 5,2% pour les enfants d'ouvriers). Ce mouvement se prolonge par ailleurs au sein de chaque université, *via* les différentes disciplines et leur hiérarchisation plus ou moins explicite. Parce que ces dernières ne préparent ni aux mêmes secteurs du marché du travail, ni aux mêmes positions sociales, on constate que, dès la première année de licence, l'origine sociale et le niveau scolaire des étudiants augmente lorsque l'on passe d'AES aux Lettres ou aux Sciences humaines et sociales, puis de Droit ou de Sciences à Médecine et Pharmacie²¹.

<TABLEAU2>

Tableau 2

Projection scolaire des élèves de terminale 2008 de l'Académie de Poitiers dans l'ensemble de leurs vœux post-bac en fonction de leur origine sociale. (Ensemble des vœux ; n = 47132)

| PCS du père | STS | IUT | CPGE | L1 Université | Médecine - Pharma | Autres formations | Total |
|---|--------|--------|--------|---------------|-------------------|-------------------|-------|
| Agriculteurs | 43,2 % | 16,4 % | 13,4 % | 18,2 % | 2,1 % | 6,7 % | 100 % |
| Artisans et com., chefs d'entreprise | 36,4 % | 16,2 % | 15,5 % | 21,1% | 2,3 % | 8,5 % | 100 % |
| Cadres et prof. intellectuelles supérieures | 20,7 % | 13,3 % | 29,0 % | 21,1 % | 3,6 % | 12,2 % | 100 % |
| Professions intermédiaires | 32,0 % | 16,6 % | 15,9 % | 23,4 % | 2,9 % | 9,3 % | 100 % |
| Employés | 39,8 % | 17,2 % | 10,8 % | 21,4 % | 2,3 % | 8,5 % | 100 % |

²⁰ Cela ne signifie évidemment pas qu'une majorité d'enfants des classes supérieures s'oriente en classes préparatoires. L'Université reste la voie d'accès à l'enseignement supérieur la plus fréquentée quelle que soit l'origine sociale des étudiants (Lahire, 1997).

²¹ Les choix qu'ils réalisent se construisent ainsi dans un espace de possibles socialement délimité. Et ce y compris pour les classes supérieures comme le montre Agnès Van Zanten (2010).

| | | | | | | | |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Ouvriers | 53,0 % | 14,2 % | 5,2 % | 18,0 % | 1,8 % | 8,0 % | 100 % |
| Total | 35,9 % | 15,3 % | 16,1 % | 20,8 % | 2,6 % | 9,4 % | 100 % |

Note de lecture : 53 % des vœux des élèves de terminale dont le père est ouvrier sont des vœux de STS.

Source : Fichier des vœux d'orientation post bac, SAIO de Poitiers. Tableau réalisé par S. Orange (2010).

Dans un second temps, suite à ces choix d'orientation et en aval, par conséquent, de l'entrée dans l'enseignement supérieur, les étudiants procèdent à un ensemble de réajustements dont la structure n'est en rien contingente : elle renforce au contraire l'alignement des hiérarchies sociales sur la hiérarchie des filières et des disciplines. Majoritairement, en effet, les étudiants qui ne se réinscrivent pas après une première année ne quittent pas l'enseignement supérieur mais s'y réorientent. Ce fut par exemple le cas de 73% des étudiants non-réinscrits en 2002. Or, ces réorientations ne se font pas indifféremment dans toutes les directions puisque, pour l'essentiel, la hiérarchie scolaire et sociale des filières et des disciplines du supérieur est parcourue du haut vers le bas. Le tableau 3 décrit bien ce phénomène : pour les bacheliers 1996, la très grande majorité des réorientations s'est faite en faveur des STS et des écoles spécialisées (cf. « autres formations » : écoles de commerce, d'art, d'architecture, paramédicales, sociales, etc.). Filières qui constituent les deux échelons inférieurs de l'espace de l'enseignement supérieur. Tout se passe donc comme si l'expérience des études que font ces étudiants les conduisait avant tout à « en rabattre ».

<TABLEAU3>

Tableau 3

Changements d'inscriptions des bacheliers 96 entre la première et la deuxième année dans l'enseignement supérieur (en %)

| Inscription en 1997-1998 | Universités (hors IUT) | STS | IUT | CPGE | Autres formations | Ensemble |
|------------------------------|------------------------|------|------|------|-------------------|----------|
| CPGE | 2,1 | 0 | 1,9 | | 0 | 1,3 |
| Université (hors IUT) | | 31,3 | 33,3 | 60,3 | 51,4 | 23,9 |
| IUT | 21,2 | 6,3 | | 14,9 | 16,2 | 16,3 |
| Autres formations | 42,4 | 62,5 | 14,8 | 23,4 | | 33,2 |
| STS | 34,4 | | 50 | 1,4 | 32,4 | 25,4 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Source : panel de bachelier du MEN.

Par ailleurs, on ne glisse pas d'un coup du pôle dominant au pôle le plus dominé. Ces repositionnements ou ces réajustements vers le bas se font progressivement et par niveau successif. Plus de 60% des étudiants inscrits au sommet de la hiérarchie scolaire (en CPGE) qui se réorientent le font à la faveur de cette position intermédiaire qu'est l'Université, mais pour ainsi dire jamais vers les STS (seulement 1,4% des étudiants de

CPGE sont dans ce cas). Les étudiants qui sortent de l'Université suivent la même pente et confirment donc cette logique de réajustements vers le bas et par degré : ils ne quittent pas l'Université pour intégrer une CPGE (seulement 2,1% des cas) mais majoritairement une école spécialisée (42,4%) et, dans une moindre mesure, une STS (34,4%). Les étudiants de STS, qui constituent déjà le bas de la hiérarchie, basculent majoritairement vers les filières qui sont les moins éloignées de leur situation d'origine, c'est-à-dire vers les écoles spécialisées plutôt que vers l'Université (62,5% pour les premières contre seulement 31,3% pour la seconde) et jamais vers les CPGE. Plus significativement encore, ce sont les étudiants en STS et en écoles spécialisées qui voient le plus souvent leur « décrochage » se convertir en sortie pure et simple de l'enseignement supérieur (6,2% des étudiants en STS et surtout 17,5% des étudiants en écoles spécialisées se trouvent dans ce cas contre moins de 6% à l'Université ou seulement 2,3% en IUT) comme si le fait de se trouver au niveau de l'échelon le plus bas dans la hiérarchie des filières du supérieur ne laissait d'autres choix qu'une réorientation pleine de modestie vers une filière de niveau comparable ou une sortie discrète vers le marché du travail.

L'enquête réalisée au sein de l'académie de Poitiers révèle exactement le même phénomène. Plus de 60% des étudiants de première année non réinscrits à l'université de Poitiers en 2007-2008 se sont réorientés soit vers une STS (35,1%), soit vers une école spécialisée (27,4%). La plupart des non-réinscrits restants ont quitté l'université de Poitiers pour une autre université. On peut d'ailleurs encore affiner l'analyse et montrer comment le passage d'une discipline à l'autre au sein de la même université s'opère selon la même logique. On glisse de Droit à Sciences humaines et sociales, de Médecine à Sciences, rarement le contraire (30% des étudiants inscrits en première année de Droit en 2006 qui n'ont pas quitté l'Université mais se sont réinscrits dans une autre discipline l'année suivante l'ont fait en Sciences humaines et sociales, pour seulement 3% dans le sens inverse).

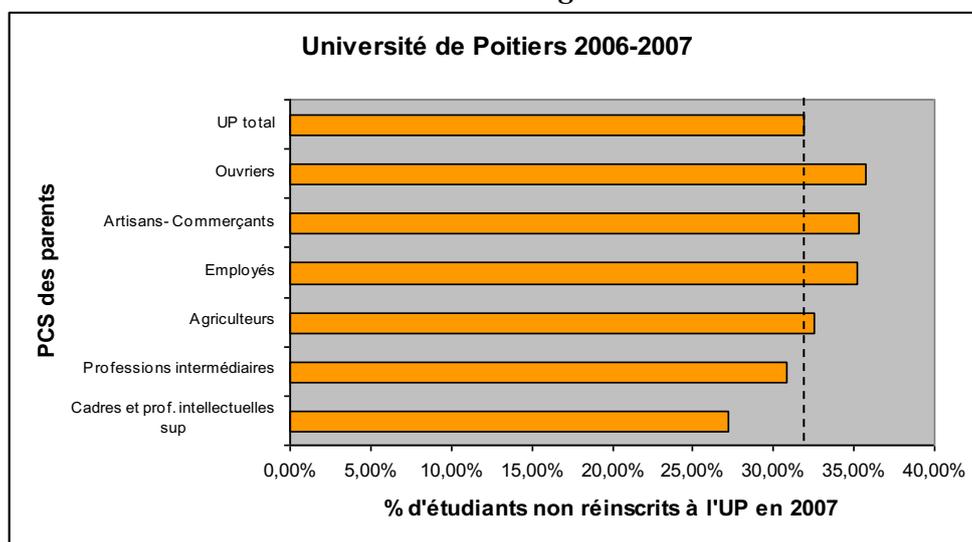
Mais qui sont ces « étudiants transfuges » ? Les données recueillies auprès de l'université de Poitiers offrent là encore des éléments éclairants. Les graphiques 2 et 3 permettent de saisir la probabilité de réorientation hors Université des étudiants de première année selon l'origine sociale et selon le baccalauréat obtenu. On constate

(Graphique 2) que les étudiants d'origine populaire (enfants d'ouvriers et d'employés) ainsi que les étudiants originaires des groupes intermédiaires les moins bien armés scolairement (enfants de commerçants, d'artisans et d'agriculteurs) ont plus de chances de ne pas se réinscrire après une première année à l'Université que les autres étudiants. A l'inverse, sont sous représentés parmi les non-réinscrits les enfants de cadres et des professions intellectuelles supérieures comme, dans une moindre mesure, les étudiants issus des groupes intermédiaires « cultivés » (professions intermédiaires).

<GRAPHIQUE2>

Graphique 2

Proportion d'étudiants de première année non réinscrits en 2006-2007 à l'université de Poitiers selon l'origine sociale



Lecture : La droite verticale en pointillés indique le taux moyen de non réinscription à l'UP toutes origines sociales confondues.

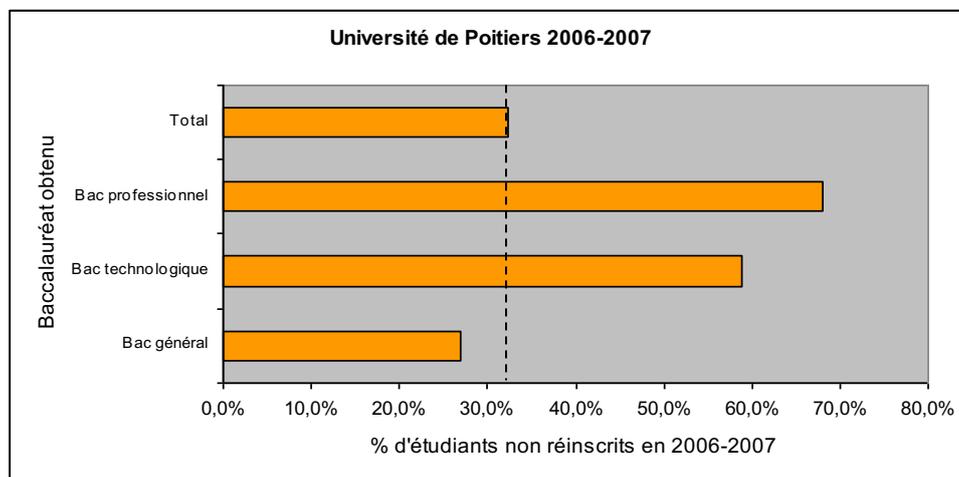
Source : Université de Poitiers ; enquête Bodin/Millet

Les origines scolaires apparaissent tout aussi discriminantes. Les étudiants ayant obtenu un baccalauréat professionnel ou technologique sont surreprésentés parmi les non réinscrits (Graphique 3) alors que les bacheliers généraux sont sous représentés. Ces derniers ont, en d'autres termes, une probabilité d'abandon bien plus faible que les premiers, et plus faible que la probabilité d'abandon moyenne observée à l'université de Poitiers. Le risque de sortie du système universitaire comme celui de simple réorientation en son sein n'est donc pas un privilège également partagé par l'ensemble de la population étudiante.

<GRAPHIQUE3>

Graphique 3

Proportion d'étudiants de première année non réinscrits en 2006-2007 à l'université de Poitiers selon le baccalauréat



Lecture : La droite verticale en pointillés indique le taux moyen de non réinscription à l'UP quel que soit le baccalauréat obtenu.

Source : université de Poitiers ; enquête Bodin/Millet

Loin de concerner des étudiants éparpillés qui, par le hasard de la vie et/ou de par leur « personnalité », se seraient retrouvés peu « motivés », « perdus » ou simplement mal informés, la probabilité de participer à l'augmentation des taux d'évaporation à l'Université augmente au fur et à mesure que l'on se rapproche des étudiants les moins armés socialement et scolairement. En d'autres termes, l'Université ne participe que très imparfaitement à l'égalité des chances.

Bien qu'il ne soit jamais inutile d'y revenir, l'existence d'inégalités sociales de cette sorte au sein de l'enseignement supérieur est déjà bien connue. En revanche, l'optique adoptée met en lumière trois phénomènes importants. Tout d'abord, les taux « d'abandon » apparaissent moins comme un échec de l'Université que comme le succès du travail de régulation qu'elle opère, au sein de l'enseignement supérieur, de par son rôle d'espace tampon, d'ajustement et de redistribution des nouveaux bacheliers. Ensuite, ces ajustements ne sont pas neutres et participent au « maintien des hiérarchies » sociales et scolaires. Enfin, et peut-être surtout, l'analyse montre que ces réajustements se font d'une part du haut vers le bas – l'Université « régule », elle a un « rôle de modérateur » des choix et des désirs (Durkheim, 1999 (1930)) -, d'autre part de façon douce et progressive, par niveaux successifs. Sur le podium des filières et des

disciplines, on ne glisse pas d'un coup de haut en bas, mais simplement d'une marche à la marche immédiatement inférieure, quitte à reproduire cette expérience plusieurs années de suite.

<T4> **L'Université comme espace de socialisation différencié**

Si les taux d'évaporation ne sont pas de simples « échecs » mais le produit de toute une série de réajustements progressifs entre les aspirations étudiantes et un système de positions scolaires et sociales hiérarchisé, c'est en raison de l'existence de filtres institutionnels eux-mêmes différenciés et hiérarchisés. Il a déjà été montré, en effet, que le poids et la forme des inégalités à l'Université (qu'il s'agisse des taux d'échec ou d'évaporation) variaient avec la filière d'études (Felouzis, 2001) mais il est possible de montrer, au-delà, que ces variations tirent leurs conditions de possibilité de la coexistence de matrices disciplinaires qui agissent comme autant de filtres socio-scolaires et socio-cognitifs distincts (Millet 2003), favorisant la (re)distribution des étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur en fonction de leurs propriétés sociales et scolaires.

L'analyse de ces différenciations, qu'on se contentera d'esquisser ici à partir de l'exemple particulier de la variation du poids de l'origine sociale selon la discipline d'études sur les probabilités de ne pas se réinscrire, confirme l'existence d'une régulation universitaire des aspirations individuelles tout en précisant le fonctionnement concret. La dialectique entre désajustements (« décrochages », « abandons », etc.) et réajustements (réorientations, réinscriptions, etc.) successifs et graduels décrite plus haut suppose en effet un jeu différencié, au sein même de l'enseignement supérieur, entre des espaces de socialisation et de tri distincts et distinctifs, c'est-à-dire la coexistence de différentes matrices disciplinaires²² pensées à la fois comme filtres socio-scolaires et espaces de socialisation efficace.

²² Le concept de matrice disciplinaire permet de tirer les conséquences de deux constats fondamentaux. D'une part, une discipline n'est jamais entièrement réductible à un savoir ou à une science, dans la mesure où elle est inséparable d'un système d'enseignement particulier, structuré et hiérarchisé ; mais d'autre part, tout travail pédagogique est fortement contraint par la nature des savoirs savants qu'il mobilise et s'en trouve ainsi toujours spécifié. Produit de cette double contrainte, les matrices disciplinaires constituent d'abord des ensembles structurés et spécifiques de présupposés non discutés et d'évidences, de croyances et de valeurs, mais surtout de logiques cognitives à l'œuvre dans le travail universitaire et liées à la forme et à la matérialité même des savoirs à s'approprier, des outils, des supports et des techniques du travail intellectuel. Elles constituent non seulement des espaces de socialisation

Variation du point de vue de leur valeur sociale et économique et de leur légitimité institutionnelle (sévérité de la sélection et de la compétition, valeur des diplômes, débouchés professionnels, visibilité sociale), comme du point de vue des logiques et des contenus d'apprentissage, les disciplines cristallisent des différences sociales et culturelles. Lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur, les étudiants ont derrière eux un passé scolaire fait de succès ou d'échecs, de sélections, d'orientations inégalement électives et prestigieuses, d'habitudes de travail plus ou moins spécifiques. Ce passé, une fois transmué en actif ou passif scolaire, ouvre et ferme des portes, autorise ou non l'entrée dans certains secteurs de l'enseignement supérieur qui, à leur tour, déterminent un ensemble de contraintes institutionnelles et cognitives (emploi du temps, volume et nature du travail personnel, degré d'encadrement, tradition intellectuelle, etc.) qui rend possible ou non l'apparition de certaines pratiques ou de certains profils étudiants, attire ou rejette, suscite ou décourage et surtout socialise certaines dispositions à l'étude et au travail. C'est ainsi que la comparaison des manières d'étudier d'étudiants inscrits en 3^e année de médecine et de sociologie (Millet, 2003) montre par exemple comment les logiques socio-scolaires et cognitives des disciplines d'études (mode de recrutement, degré d'encadrement, type d'exercices, modes d'évaluation, nature des savoirs, temporalité scolaire, avenir objectif...) agissent sur les façons de travailler et d'apprendre des étudiants, et sur leur rapport au savoir, quelle que soit leur origine sociale de départ. Comme le notait déjà Baudelot et *al.*, après plusieurs années passés dans sa discipline, un étudiant de Médecine d'origine populaire se rapproche davantage, par nombre de ses propriétés et pratiques d'études, d'un étudiant de Médecine issus des classes supérieures que d'un étudiant de milieu populaire mais en Lettres et ayant connu une trajectoire scolaire différente (Baudelot, Benoliel, Curowicz, Establet, 1981). De la même manière, certains profils étudiants, comme par exemple celui de l'étudiant salarié, celui de l'étudiant en reprise d'étude ou en position d'attente, ou encore celui de l'étudiant peu sûr de son « potentiel » scolaire, sont exclus (ou découragés du côté) de secteurs d'études comme les Classes préparatoires ou Médecine pour lesquels ils seraient mal ajustés, alors qu'ils sont rendus

efficace (et président à la constitution de « formes de conscience » spécifiques (Bernstein, 2007)) (Lahire 1997, Millet 2003, Michon 2008) mais agissent aussi comme autant de filtres socio-scolaires de leurs publics, en raison de leur légitimité sociale et institutionnelle, de leurs niveaux de sélection, des chances objectives d'avenir qu'elles offrent, et plus largement de l'écart qu'elles imposent entre l'arbitraire culturel particulier qui est le leur et ceux de leurs publics étudiants (Millet, 2003, Bodin, 2009a).

possibles voire fréquents du côté des Lettres et des Sciences humaines. Les différents contextes disciplinaires constituent, à travers leur position dans l'espace des positions scolaires et leurs logiques socio-cognitives, un ensemble de contraintes spécifiques à prendre en compte dans l'analyse des rapports des étudiants à leurs études, de leurs difficultés spécifiques, et dans la compréhension des pratiques différentielles de réorientation, de reconversion ou de sortie du système universitaire.

Si donc, de ce point de vue, on compare les probabilités de ne pas se réinscrire des étudiants selon leur appartenance sociale et selon la discipline sur deux années consécutives (tableau 4)²⁴, c'est-à-dire pour les années 2006-2007 et 2007-2008 à l'université de Poitiers, on constate, tout d'abord, que toutes les disciplines ne sont pas aussi égalitaires (ou inégalitaires) du point de vue des héritages sociaux. Le poids de l'origine sociale des étudiants sur les probabilités de ne pas se réinscrire après une première année varie en effet sensiblement d'une discipline à l'autre. Alors qu'un étudiant d'origine populaire (i.e. dont le père est ouvrier ou employé) a 1,7 fois plus de chances de ne pas se réinscrire qu'un étudiant d'origine supérieure (i.e. dont le père est cadre ou membre des professions intellectuelles supérieures) en première année d'AES, ce rapport s'inverse en Sciences de la matière (0,9) ou en Histoire (0,7) ce qui signifie que dans ces deux dernières disciplines l'étudiant d'origine populaire a relativement moins de chances de ne pas se réinscrire dans sa filière d'études que celui d'origine supérieure.

<TABLEAU4>

Tableau 4

Probabilités d'« abandonner » en première année de Licence entre 2006 et 2008 à l'UP selon la discipline et l'appartenance sociale

| | Rapport de chances : étudiants d'origine moyenne / étudiants d'origine supérieure | Rapport de chances : étudiants d'origine populaire / étudiants d'origine supérieure |
|-------------------|--|--|
| AES | 1,6 | 1,7 |
| Médecine | 1,6 | 1,5 |
| Droit | 1,2 | 1,4 |
| Sociologie | 1,0 | 1,2 |
| STAPS | 1,0 | 1,1 |

²⁴ Nous nous contentons ici d'une analyse par simple comparaison des « rapports de chances relatives ». Celle-ci a été préférée à une régression logistique proprement dite qui reviendrait à traiter implicitement comme une addition d'effets de facteurs (autonomes), convergents ou non, ce qui résulte possiblement d'un « effet de structure ». Concernant la distinction « effet de structure » et « effet du facteur », et ses conséquences sur l'usage des outils statistiques : Rouanet, Lebaron, Le Hay, Ackermann, Le Roux, 2002.

| | | |
|--------------------------------|-----|-----|
| Psychologie | 0,8 | 1,1 |
| Economie | 1,1 | 1,1 |
| LEA | 1,2 | 1,1 |
| Arts du spectacle | 1,0 | 1,0 |
| Sciences de la matière | 0,8 | 0,9 |
| H. Art, Archéologie | 0,9 | 0,8 |
| Histoire | 0,6 | 0,7 |
| LLCE | 0,8 | 0,7 |
| Total Non réinscrits UP | 1,1 | 1,3 |

Source : Enquête Bodin/Millet ; données UP pour 2006-2007 et 2007-2008.

Note : Le « rapport des chances relatives » (Vallet, 1999), est obtenu en divisant le rapport des chances des étudiants d'origine populaire (ou moyenne) de ne pas se réinscrire après une première année de licence par le rapport des chances des étudiants d'origine supérieure. Il permet de comparer les « effets » supposés de la variable origine sociale et de montrer ainsi paradoxalement que cette dernière n'a pas à proprement parler d'effet propre puisque celui-ci varie en intensité mais aussi de sens (avantageant ou désavantageant) avec le contexte disciplinaire.

Globalement, et dans le cadre de l'enquête réalisée au sein de l'académie de Poitiers, le poids d'une origine sociale populaire sur les chances d'évaporation en première année de licence diminue progressivement lorsque que l'on considère successivement la Médecine, l'UFR de Droit, les UFR de Lettres, langues et sciences humaines puis l'UFR de Sciences²⁵. Or, pour en rester à ce seul exemple de socialisation différenciée parmi d'autres, on peut utilement rapporter cette distribution inégale de l'effet d'une origine sociale populaire à un facteur socio-pédagogique comme la quantité de travail personnel hors encadrement pédagogique demandé à l'étudiant (qui compte au nombre des caractéristiques contribuant au degré de sélectivité ou de filtrage socio-scolaire d'une discipline sur ces populations étudiantes), celui-ci variant dans le même sens (de Médecine à Sciences en passant par Droit, Lettres et sciences humaines)²⁶. On a souvent fait remarquer que l'Université pose à ses étudiants un problème inexistant dans les autres filières : comment organiser son temps ? Que travailler, dans quel ordre et à quelle fréquence ? Les questions d'organisation temporelle ne se posent pas aux étudiants des STS ou des CPGE dans les mêmes termes que pour ceux de l'Université (Lahire, 2000). Au sein de cette dernière, les étudiants évoluent par conséquent dans un univers particulier, relativement autonome, d'exigences et de savoirs, et, en

²⁵ On ne considère ici que les Sciences de la matière et on fait abstraction du cas des Sciences de la nature

²⁶ Il faudrait pouvoir rappeler par ailleurs, pour élargir le propos, comment d'autres facteurs socio-pédagogiques comme le type d'exercices pratiqué dans l'appropriation de savoirs disciplinaires (dissertations, mémoires de recherche, synthèses, QCM, etc.) ou encore le type de supports mobilisés à l'appui du travail universitaire peuvent aussi agir dans le même sens en donnant du travail intellectuel une représentation plus ou moins explicite, définie et stable (Lahire, 1997 ; Millet, 2003).

l'occurrence, pour ce qui retient notre attention, d'organisation temporelle²⁸. Mais force est de constater que cet espace n'est lui-même pas très homogène. Toutes les filières universitaires ne posent pas à leurs étudiants respectifs la question de l'organisation de leur temps de travail de la même façon.

<TABLEAU 5>

Tableau 5

Durée du travail personnel durant la semaine en 1er cycle selon le type d'études (en %)

| | 0 à 9 h | 10 à 14 | 15 et plus | Total |
|--------------------------------------|---------|---------|------------|-------|
| Lettres et sciences humaines | 43,8 | 28,3 | 27,9 | 100 |
| Droit et sciences économiques | 36,9 | 29,4 | 33,7 | 100 |
| Sciences et techniques | 52,3 | 27,2 | 20,5 | 100 |
| Médecine | 12,8 | 14 | 73,2 | 100 |
| IUT industriel | 55,5 | 28,4 | 16,1 | 100 |
| IUT tertiaire | 53,4 | 28,8 | 17,7 | 100 |
| STS industrielles | 69,6 | 20,8 | 9,6 | 100 |
| STS tertiaires | 49,7 | 31,5 | 18,8 | 100 |
| Prépas sciences | 14,2 | 21,4 | 64,4 | 100 |
| Prépa lettres | 9,1 | 19,4 | 71,5 | 100 |
| Ensemble | 43,5 | 26,9 | 29,6 | 100 |

Source : OVE, 2000 ; champ : France entière.

D'après les travaux de l'OVE (Tableau 5), la quantité de travail personnel, hors encadrement pédagogique, réalisé par les étudiants varie fortement d'une faculté à l'autre et ce, globalement, en diminuant progressivement lorsque l'on passe, au niveau du 1^{er} cycle, de la faculté de Médecine (73,2 % des étudiants en Médecine réalisent plus de 15 heures de travail personnel par semaine), aux UFR de Droit et de sciences économiques (33,7 % des étudiants travaillent plus de 15 heures), puis aux UFR de Lettres et sciences humaines (27,9%), et enfin à l'UFR de sciences (20,5 %). Ainsi une étudiante en Droit confirme que, dans sa discipline, « Ce n'est pas qu'il y en a beaucoup, en fait, [d'heures de cours et de TD], parce que finalement il n'y en a pas tant que ça. Mais c'est surtout qu'il y a beaucoup de travail à côté donc on a l'impression de travailler tout le temps. Mais sinon ... il y a moins d'heures de cours qu'au lycée »

²⁸ Cela ne signifie évidemment pas que l'on a affaire, au sein d'une même filière, à des pratiques estudiantines totalement homogènes. Les différences de condition sont susceptibles de générer des styles de pratiques et de représentations du travail universitaire distincts. Mais ce n'est jamais que dans les limites imposées par la nature même des actes du travail universitaire à fournir (fréquentation d'auteurs, enquêtes empiriques, mémorisation des cours, exercices d'entraînement), et des exigences incompressibles de la matrice disciplinaire (emploi du temps, contraintes de rendus).

[Etudiante, L1, Droit]. A l'inverse, les étudiants en Sciences interrogés décrivent un quotidien scandé par des heures de cours plus nombreuses qu'ailleurs, laissant peu de place au travail individuel en dehors des heures encadrées : « Quand on n'a pas cours, soit on se retrouve tous à la BU, soit des fois on se retrouve ailleurs dans n'importe quelle salle et puis on joue aux cartes [...]. Une fois les cours finis, soit je finis tard (je sais [par exemple] que le lundi on finit souvent à six heures et quart, six heures et demie) et je reste sur le campus pour manger au RU [...] si je trouve des personnes avec qui manger [...] sinon, ben je rentre chez moi après les cours et puis ben euh, après c'est suivant, suivant les devoirs si j'avais avoir du travail... souvent je me repose plus que je ne travaille. Ça c'est sûr. Une fois rentré chez moi [...] du coup, j'me fais à manger. [...] (Et tu bosses pas, tu te reposes ? T'arrives chez toi et tu te poses quoi !) Oui, voilà » [Etudiant, L1, Sciences de la matière].

Il ne s'agit pas de distinguer entre des disciplines où l'on travaillerait plus et d'autres où l'on travaillerait moins mais plutôt entre différentes manières de travailler ou d'être étudiant, c'est-à-dire de déterminer celles des disciplines qui impliquent le plus fort taux de travail encadré et celles qui au contraire nécessitent la plus grande quantité de travail personnel hors cadre pédagogique. De ce point de vue, on observe bien une opposition entre les Sciences, à un pôle, et la Médecine, à un autre pôle, en passant par les UFR de Lettres et de sciences humaines puis par l'UFR de Droit. Un autre indicateur permet de confirmer l'intensification de cette exigence disciplinaire d'autonomie lorsque l'on passe des Sciences à la Médecine. On constate, en effet, que seuls 25,1 % des étudiants en Sciences affirment devoir s'imposer un emploi du temps strict dans le cadre de leur travail personnel, alors qu'ils sont 33 % en Lettres et sciences humaines, 35 % en Droit et sciences économiques, 43 % en Médecine (Grignon, 2000). En d'autres termes, les facultés de Droit et d'Economie mais aussi de Médecine (en première année²⁹) donnent une place plus importante au travail personnel réalisé hors encadrement pédagogique et, par conséquent, à la capacité de travail en autonomie de leurs étudiants (ce qui les conduit à s'imposer plus souvent que les autres un emploi du temps strict), que les

²⁹ On notera en effet la spécificité des études de Médecine de première année, toutes entières subordonnées à la préparation du concours d'entrée. Pour ces étudiants qui n'ont pas encore accédé aux études de Médecine proprement dites, tout l'enjeu consiste à organiser un bachotage intensif des cours dans la durée et à résister à la sévérité de la concurrence dans des premiers cycles massifiés. A cet égard, des « boîtes » privées servent « d'entraîneur » aux étudiants qui peuvent se les payer ce qui, évidemment, surajoute au bachotage intensif une possibilité inégalement répartie socialement (Millet, 2003).

facultés de Lettres ou de Sciences humaines mais aussi et surtout de Sciences. Or ces plages « autonomes » sont dès lors autant de lieux où l'efficacité du travail dépend de dispositions (notamment à l'ascétisme et à l'autocontrainte) souvent acquises hors de l'Université, c'est-à-dire de dispositions sociales généralement acquises dans le milieu familial. Dans ces phases de travail hors encadrement pédagogique, les étudiants d'origine favorisée peuvent mobiliser, plus facilement que les autres, d'une part leurs dispositions temporelles (capacités à se projeter dans l'avenir et à planifier son temps) qui, parce qu'inséparables des conditions de vie dans lesquelles elles se sont construites dès l'enfance, sont plus souvent présentes dans les milieux supérieurs, et d'autre part les ressources culturelles et les conseils de parents qui ont souvent eux-mêmes réalisés des études supérieures (connaissances des pratiques universitaires, possession d'une bibliothèque familiale, conseils de travail, etc.). Ce dont ils tirent un avantage certain - mais un avantage, on l'aura compris, qui ne saurait se manifester avec la même intensité dans d'autres configurations socio-pédagogiques.

* * *

Dès lors qu'on rompt avec le paradigme de l'« échec », les taux d'évaporation en première année ne peuvent plus apparaître comme la simple somme d'« accidents » individuels, ni même d'ailleurs comme la faille d'un système dont l'objectif serait de conduire tous les étudiants en troisième année de Licence (au minimum). Si l'enseignement supérieur a notamment pour fonction d'accueillir et d'encadrer les flux successifs de nouveaux bacheliers, et si, par ailleurs, comme tout système de régulation, il se ménage des zones de rééquilibrage et de désengorgement (soupapes de pression, sens giratoires, etc.), alors l'Université est toute désignée, de par sa position intermédiaire et son caractère non sélectif, pour remplir cette fonction au sein de l'enseignement supérieur : celle d'un espace tampon, d'ajustement et de redistribution des nouveaux bacheliers. C'est d'ailleurs ce que viennent confirmer les travaux de l'historien Antoine Prost qui rappellent que le phénomène de l'« abandon » était déjà d'actualité au début des années 1970. Les taux évoqués par l'auteur sont quasi identiques à ceux observés aujourd'hui (Prost, 1981, p. 608). Contre ce que laisse croire

la myopie des topiques institutionnelles et l'orientation des discours ministériels, force est donc de constater que le phénomène est tout sauf nouveau.

De cette régulation universitaire, on retiendra deux choses pour finir. La première est qu'elle tire ses conditions de possibilité de la coexistence de matrices de socialisation disciplinaires distinctes et hiérarchisées, qui constituent des cadres producteurs et différenciateurs des pratiques étudiantes dans l'espace desquels se jouent des réajustements successifs et graduels. De ce point de vue, la notion de matrice disciplinaire est utile pour tenter de résoudre certaines difficultés théoriques et empiriques liées à l'approche des réalités étudiantes, comme celles qui résident dans les interrogations sur la part qu'il convient d'accorder à des variables comme l'origine sociale, l'origine scolaire, le sexe ou la filière d'études dans la définition des taux et des modalités d'évaporation étudiante. Elle permet en outre d'échapper à la fausse alternative des débats sur la « moyennisation » ou l'éclatement du monde universitaire qui incitent à voir dans le mouvement de massification et d'hétérogénéisation du monde étudiant le signe d'un abaissement de l'action socialisatrice de l'Université, et qui conduisent à des lectures plus subjectivistes des destins étudiants.

La seconde est que l'Université constitue, pour un grand nombre d'étudiants, un espace de transition qui leur donne le moyen de se préparer à certaines orientations auxquelles l'enseignement secondaire prépare peu ou mal. C'est le cas entre autres des écoles spécialisées paramédicales ou sociales. Mais, *a contrario*, si ces processus de redistributions/réorientations peuvent avoir un rôle positif sur les trajectoires de certains étudiants, force est toutefois de constater leur caractère socialement inégalitaire et leur participation, par voie de conséquence, au maintien des hiérarchies et des inégalités dans le supérieur. Cette double réalité doit interroger au moins autant les discours réducteurs sur l'« échec » dans les premiers cycles que les conditions matérielles et pédagogiques faites à l'Université de masse qui rendent bien difficile la mise en place d'une pédagogie rationnelle (Bourdieu, Passeron, 1964) pourtant toujours aussi nécessaire. Si une telle pédagogie repose certainement sur le dépassement d'une conception négative, inscrite dans le statut historique et symbolique des universitaires, des tâches d'enseignement les plus prosaïques (la pédagogie étant généralement conçue comme l'affaire exclusive de l'enseignement primaire) (Passeron, 1992, p. 348), il reste

que ce mépris réside d'abord dans l'inertie d'un système d'enseignement supérieur structurellement inégalitaire. De ce point de vue, la division et la hiérarchisation, explicites et implicites, des cursus, des filières et des disciplines (dans et en dehors de l'Université) mériteraient d'être sérieusement discutées³⁰. Il est contradictoire, en effet, de prétendre travailler à l'égalisation des chances et à la démocratisation de l'accès au savoir dans la conservation d'un système structurellement inégalitaire dont les effets sont visibles, comme on a essayé de le montrer, tant en amont qu'en aval de l'entrée dans le supérieur.

<BIBLIOGRAPHIE>

Bibliographie

Baudelot Ch. § Establet R. (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

Baudelot Ch., Benoliel R., Cukrowicz H. § Establet R. (1981), *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM.

Beaupère N., Chalumeau L., Gury N. § Huguée C. (2007), *L'abandon des études supérieures*, Paris, La documentation Française.

Beaupère N. § Boudesseul G. (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université*, Paris, La documentation Française.

Bernstein B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, Presses de l'Université de Laval.

Bodin R. (2009a), *L'abandon en première année de licence à l'université de Poitiers*, Rapport final, SAFIRE/ GRESCO (EA 3815), Université de Poitiers.

Bodin R. (2009b), « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°178, p.80-87.

³⁰ On peut, par exemple, partir des réflexions et des propositions de François Vatin et Alain Caillé qui vont dans le sens de la « création d'un grand service public propédeutique réunissant (ce qui ne veut pas dire normalisant dans un dispositif uniforme) IUT, BTS, classes-prépa et premiers cycles universitaires » (Caillé, Vatin, 2009).

Bourdieu P. § Passeron J.-Cl. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minit.

Caillé A. § Vatin F. (2009), « Onze modestes propositions pour une réforme démocratique de l'Université française », *Revue du MAUSS permanente* [en ligne : <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article517>]

Convert B. § Pinet M. (1993), *La carrière étudiante*, Laboratoire d'aménagement régional et urbain, Ecole central de Lille, Programme interministériel de recherche expérimentation « L'Université et la ville ».

Convert B. (2003), « Des hiérarchies maintenues », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p.61-73.

Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

Dubet F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 35, 4, p. 511-532.

Dubet F. (1994), « Les étudiants », in **Dubet F., Filatre D., Merrien F.-X., Sauvage A. § Vince A.**, *Universités et ville*, Paris, L'Harmattan, p.141-210.

Dupont J.-L. (2003), *Avis à propos du Projet de loi de finances pour 2004 : L'enseignement supérieur*, Sénat, Tome V. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/a03-074-5/a03-074-5.html>.

Durkheim E. (2004), *Les règles de la méthode sociologie*, Paris, PUF, Quadrige.

Duru-Bellat M. (1995), « Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université », *Savoir*, 3, p.399-416.

Félouzis G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.

Félouzis G. (dir.) (2003), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF.

Grignon Cl. (dir.) (2000), *Les conditions de vie des étudiants*, Enquête OVE, Paris, Presses universitaires de France.

Gruel L., Galland O. & Houzel G. (2009), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR.

Isambert-Jamati V. (1984), « Quelques rappels sur l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance Éric PLAISANCE (dir.), *L'Échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éditions du CNRS, p.155-163.

Lahire B. (collab. Millet M., Pardell E.) (1997), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2).

Lahire B. (2000), « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles » in Grignon Claude (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, Enquête OVE, Paris, Presses universitaires de France, p.241-322.

Lapeyronnie J.-L. (1992), *Campus blues. Les étudiants et leurs études*, Paris, Seuil.

Laurent C. & Lemaire S. (2003), « Parcours de formation et projets professionnels », in Giret J.-F. (éds), *Parcours étudiants, de l'enseignement supérieur au marché du travail*, RELIEF, Echanges du Cereq, p. 27-42.

Merle P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

Michon S. (2008), « Les effets des contextes d'études sur la politisation », *Revue française de pédagogie*, n°163, p.63-75.

Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Millet M. (2010), « La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires », in Neyrat Y. (éds), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan.

Millet M. § Moreau G. (2010), *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et art, année 2008*, Rapport d'enquête pour l'UFR SHA, Université de Poitiers, GRESCO (EA 3815).

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008), *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France* (Vol. 2), Paris, DEPP.

Orange S. (2010), « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.32-47.

Passeron J.-C. (1992), *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1992.

Prost A. (1981), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV : Depuis 1930*, Paris, Perrin.

Renaut A. (2002), *Que faire de nos universités ?*, Paris, Bayard.

Romainville M. (2000), *L'Échec dans l'Université de masse*, Paris, L'Harmattan.

Rouanet H., Lebaron F., Le hay V., Ackermann W. § Le Roux B. (2002), « Régression et analyse géométrique des données : réflexions et suggestions », *Mathématiques et sciences humaines*, n°160, p.13-45.

Schultheis F., Roca i Escoda M. § Cousin P.-F. (2008), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir.

Service des Etudes, de l'Evaluation et de la Prospective (SEEP) (2008), *Suivi des étudiants de 1ère année de licence : Promotion 2006-2007*. Ronéoté, Université de Poitiers, 27 pages.

Soulié Ch. (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés Contemporaines*, n°48.

Vallet L.-A. (1999), « Quarante années de mobilité sociale en France », *Revue française de sociologie*, 40, 1, p. 5-64.

Van Zanten A. (2010), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, p.24-34.