

Le baccalauréat et la question du « continuum bac-3 / bac+3 ».

Plusieurs aspects des critiques repérées ci-dessus s'inscrivent, en réalité, dans le corpus idéologique des institutions et acteurs qui portent le projet de « continuum bac-3 / bac+3 » (CB3).

Cette expression « slogan », reprise à son compte et promue par le MEN et par de nombreux acteurs, apparaît comme objectif officiel de politique éducative dans les années 2000, suite au processus de Bologne. Le CB3 s'inscrit en effet dans le projet d'une « économie de la connaissance », et se traduit souvent dans l'objectif affiché de **porter 50 % d'une classe d'âge au niveau de la licence**. A moyen terme, il est également traduit par la volonté de « **fluidifier les parcours** » du lycée à l'enseignement supérieur. Le CB3 a donné lieu à plusieurs réformes (en France et dans le cadre de l'UE), même si parfois on a plutôt raccroché des réformes à cet objectif après coup.

● la circulaire du 18/06/2013.

La [circulaire du MEN du 18/06/2013](#) est considérée comme **la retraduction et le cadrage réglementaire les plus explicites, jusqu'ici, de ce principe du CB3**. Ce texte met en cohérence un certain nombre de réformes, actées ou à venir, et fait apparaître les grands axes opérationnels associés au slogan :

- le CB3 repose sur « **une orientation mieux construite** », ce qui se traduit par « l'orientation active », le développement d'outils pour une meilleure « information » des lycéens, le développement du logiciel APB. L'orientation doit être « progressive tout au long du cursus », et il doit pouvoir y avoir des « réorientations choisies ».
- le CB3 se fixe pour objectif une « **meilleure articulation des programmes** » entre le lycée et les quatre formations du supérieur repérées comme centrales : la licence universitaire, les STS, les IUT et les CPGE.
- il se traduit enfin par la mise en place de « **dispositifs d'aide à la réussite** » : accompagnement personnalisé, passerelles, tutorat, et leurs équivalents dans l'enseignement supérieur.
- la collaboration entre le secondaire et le supérieur est assurée par les « **commissions académiques des formations post-baccalauréat** », qui doivent réguler les licences, STS, IUT et CPGE (et éventuellement les formations sociales, médico-sociales et paramédicales).

Finalement, cette circulaire fait apparaître explicitement plusieurs grands principes pratiques, soit déjà mis en œuvre dans des réformes, soit annonçant des réformes à venir :

- l'enjeu central de **l'orientation**, pensée comme une question d'information ;
- l'enjeu de **l'adéquation** entre les vœux des lycéens et les formations du supérieur ;
- l'enjeu du **suivi individualisé** des lycéens / étudiants.

Mais elle va plus loin en précisant la nature des modifications de programmes et de structure qui ont affecté les STS, les IUT et les CPGE à divers degrés : reconstruction des programmes en termes de **compétences** ; **modularisation** et **semestrialisation** des enseignements ; reconstruction du diplôme par la **capitalisation** d'unités d'enseignements. Tout ceci permet de voir qu'au-delà des objectifs qui peuvent paraître louables, le principe du CB3 est en réalité solidaire de tout un ensemble de réformes plus ou moins fortement contestables.

● la logique et les corrélats du « continuum bac-3 / bac+3 ».

Plusieurs travaux et auteurs mettent à jour les enjeux connexes et les conséquences pratiques du CB3.

-le CB3 est le corrélat de l'école du socle : « *pour répondre aux enjeux de l'économie de la connaissance, la France a l'ambition de mener à la licence la moitié d'une classe d'âge, [donc] il est temps de s'interroger sur une éventuelle école « de Bac moins 3 à Bac plus 3 ».* (...) *La question ne peut être posée sans renvoyer à une interrogation sur l'autre grande articulation de notre système que serait « l'école du socle », école de la scolarité obligatoire* »¹. La Conférence des présidents d'université le dit encore plus nettement : « *la structuration classique (primaire / secondaire / supérieur) doit laisser place à un nouveau découpage (scolarité obligatoire / bac-3 bac+3 / master-doctorat)* »².

-le CB3 suppose de réformer le lycée, afin qu'il prépare mieux les élèves à l'enseignement supérieur.

*Les promoteurs du CB3 notent globalement que les **séries** françaises sont une exception, et sont trop rigides ; que **l'accompagnement personnalisé**, et plus largement les **réformes du lycée professionnel (2009) et du LEGT (2010)** étaient guidés par la volonté d'**améliorer la fluidité des parcours** vers l'enseignement supérieur. Comme vu plus haut, ils insistent sur les enjeux d'une **orientation** (comme information sur les « bonnes » poursuites d'étude) plus rationnelle et mieux gérée. Mais **ces récentes réformes ne suffisent pas** :

*Utilisant des comparaisons internationales pour montrer comment d'autres pays montrent la voie à suivre, l'IFE explique que « *de plus en plus de pays cherchent à rendre leur système **plus flexible** en promouvant un curriculum plus unifié et plus **modulaire**, avec un système de **crédits** plus ou moins développé en parallèle, qui prend potentiellement en compte les **compétences acquises hors de l'enseignement formel**. La modularité tend*

¹ P. Quenet, éditorial, *Revue de l'AFAE*, n°133, mars 2012

² Actes du colloque de la CPU, Toulouse, mai 2013.

ainsi à se normaliser en parallèle de la description des formations en termes de **compétences** »³. La promotion de la modularité / semestrialisation / capitalisation (voir note 5) s'inscrit donc directement dans le cadre du slogan « bac-3 / bac+3 ».

-le CB3 suppose de réformer l'enseignement supérieur. On l'a vu plus haut, les programmes et organisations de plusieurs formations du supérieur ont été modifiées, pour aller dans le sens de la réforme LMD, qui elle-même était un corrélat de la logique CB3. L'enjeu est en outre de développer le suivi individualisé dans l'enseignement supérieur, afin de lutter contre l'échec en 1^{er} cycle universitaire. Et comme cet échec est vu comme le résultat d'une mauvaise orientation, de nombreuses académies (et le ministère) promeuvent des parcours plus « fléchés » en fonction du baccalauréat détenu par les élèves/étudiants. La circulaire du 18/06/2013 le dit explicitement : « une attention particulière doit être portée aux élèves de terminale technologique et professionnelle afin de faciliter respectivement leur accès en IUT et en STS ».

● **promouvoir le continuum bac-3 / bac+3 implique de réformer le baccalauréat.**

On comprend bien que pour « fluidifier les parcours » de bac-3 à bac+3, un « obstacle » se pose au milieu du chemin à parcourir : le baccalauréat. Aussi les promoteurs du CB3 sont-ils prompts à reprendre à leur compte les critiques habituelles de ce diplôme et de cet examen.

L. Endrizzi (IFE), par exemple, fait remarquer qu'un des enjeux pour fluidifier les parcours est « l'articulation entre sortie du secondaire (évaluation) et entrée dans le supérieur (conditions d'admission) ». D'après elle, les comparaisons internationales amènent à ce constat :

« D'une façon générale, le schéma dominant semble être l'inverse du système français :

-des certificats de fin d'études secondaires délivrés par les établissements,

-à partir des notes de contrôle continu et de quelques épreuves communes (locales ou nationales, pas nécessairement terminales)

-couplés à un accès à l'enseignement supérieur réglementé au niveau national : par la fixation de conditions d'admission par type de formation – parfois inscrites dans la loi, et/ou par un examen d'entrée « national ». »⁴

Ce soi-disant constat général débouche logiquement sur une critique en règle de l'examen français. Critique qui n'est en réalité que la répétition paresseuse des clichés habituels, et de la doxa libérale (dont il ne suffit pas qu'elle soit répétée pour qu'elle soit vraie...) :

« Si je devais pour finir pointer ce qui constitue très clairement une faiblesse du système français dans la gestion de cette transition secondaire-supérieur, je n'évoquerais pas les procédures d'orientation, mais bien le baccalauréat.

- en France il se compose de 12 à 16 épreuves standardisées communes selon les séries ; dans les autres pays, en comparaison, leur nombre est très faible : 5 en Allemagne et en Suisse, 3 en Suède et seulement 2 au Québec.
- les épreuves du baccalauréat cristallisent un découpage disciplinaire artificiel, ou en tous cas sans lien avec l'offre de formation supérieure ; pourquoi enseigner l'histoire et pas le droit par exemple ?
- le bac est considéré comme nécessaire et suffisant pour accéder à l'enseignement supérieur mais dans les faits les dossiers scolaires entrent en compte dans de nombreuses formations dites « sélectives » et les pré-admissions via APB sont de fait basées sur les résultats scolaires. Les futurs bacheliers le savent-ils ?
- la mécanique rigide sur lequel il repose n'est pas sans incidence sur la pédagogie : c'est le bachotage qui prévaut... et l'érige en « fin » plutôt qu'en « moyen » ; il s'agit donc davantage d'un rituel de fin d'études, il permet de dégager une élite mais échoue à préparer un après, quel qu'il soit. »⁵

Dans un numéro de la revue de l'AFAE consacré au CB3, JP de Gaudemar dit les choses de manière plus subtile, mais non moins menaçante : « à un lycée trouvant en lui-même (ou plutôt à travers un bac sophistiqué) sa propre complétude, doit se substituer un lycée conçu comme la première étape conduisant à la licence ou son équivalent »⁶. La Conférence des présidents d'université considère qu'« il convient donc de construire le 'continuum du niveau bac-3 au niveau bac+3', ce qui disqualifie la notion de transition »⁷. Mais c'est finalement France Stratégie qui tire le plus explicitement les conséquences de la construction du CB3, puisque dans le cadre profondément réformé que cet organisme propose (voir point 5) « le baccalauréat deviendrait alors une certification intermédiaire : il serait validé en contrôle continu avec la possibilité de maintenir des épreuves finales sur un nombre limité de matières »⁸.

³ L. Endrizzi, « le lycée à la croisée de tous les parcours », Dossier de veille de l'IFE, n°88, décembre 2013.

⁴ L. Endrizzi, « continuum -3/+3, les faiblesses du système français », [Eduveille](#), 13/04/2015.

⁵ L. Endrizzi, op. cit.

⁶ JP de Gaudemar, « construire le nouveau lycée : reconstruire le lien entre lycée et enseignement supérieur », Revue de l'AFAE, n°133, mars 2012.

⁷ Actes du colloque de la CPU, Toulouse, mai 2013.

⁸ France Stratégie, Communiqué de presse, 12 janvier 2017.

● **les promoteurs du « continuum bac-3 / bac+3 » posent-ils des questions pertinentes ?**

On voit dans ce qui précède que le CB3 est en réalité un « slogan » qui cache des réformes assez prévisibles : lycée modulaire, baccalauréat en contrôle continu, et sélection à l'université. Pourtant, les promoteurs de ces réformes obligent à réfléchir et à reformuler nos positions concernant le baccalauréat.

Il est en effet noté à plusieurs reprises **le statut ambigu du baccalauréat français** : à la fois « certificat de fin d'études secondaires » et « condition suffisante d'entrée dans l'enseignement supérieur ». Mais on remarque surtout que la plupart des systèmes scolaires ont tendance à séparer ces deux éléments : comment pouvons-nous justifier ce couplage (sachant qu'historiquement, c'était l'université qui faisait passer les épreuves du baccalauréat, ce qui n'est plus du tout le cas) ?

Les promoteurs du CB3 insistent également sur les problématiques du suivi individualisé et des transitions. On ne peut balayer simplement ces questions, mais il faut en pointer tous les dangers, tous les implicites qui relèvent en réalité d'une vision néolibérale de l'éducation (comme investissement individuel en capital humain).

Cependant, si certaines problématiques sont intéressantes ou, du moins, traitent d'enjeux pertinents, on ne peut s'empêcher de remarquer que **les promoteurs du CB3 colportent toujours les mêmes évidences pour le moins discutables, en matière de « constat » de départ :**

-d'abord l'idée selon laquelle **le principal enjeu de la démocratisation du lycée et de l'enseignement supérieur serait un enjeu d'orientation** : ambition, autocensure, « choix éclairé », orientation active, etc... pour faire mieux fonctionner le système, il suffirait que l'orientation des élèves soit plus pertinente. D'une part, cela repose toujours sur la réduction de l'orientation à l'information sur les filières. D'autre part, cette idée fait totalement l'impasse sur un fait massif : les inégalités d'apprentissage cognitifs en fonction des milieux sociaux, qui restent très fortes. Les travaux de Broccolichi entre autres permettent de rappeler que **si les parcours scolaires sont différents selon les milieux sociaux d'origine des élèves, c'est d'abord et avant tout parce que les apprentissages sont inégalement réalisés**. Démocratiser le lycée et l'enseignement supérieur, c'est d'abord faire en sorte que les élèves réussissent leurs apprentissages, car les choix d'orientation, avant de traduire des différentiels d'ambition ou une plus ou moins bonne « information », sont souvent ajustés à la perception, réaliste, que les élèves se font de leur « niveau ».

-ensuite, l'idée selon laquelle « **l'échec en Licence** », **et plus largement les parcours parfois chaotiques au début de l'enseignement supérieur, seraient le signe d'une désorientation de certains bacheliers**, avec comme corrélat la volonté de construire des parcours typés pour chaque type de bachelier. Mais ce discours, et les mesures qui en découlent, traduisent surtout un « *idéal d'ordre dans les flux d'orientation et de continuité dans les parcours* »⁹ qui, d'une part, est en décalage profond avec la réalité des pratiques (les réorientations en début d'enseignement supérieur étant en partie liées à une logique d'essai), mais d'autre part, pourrait dans le même temps « *renforcer et institutionnaliser une segmentation des orientations post-bac déjà bien à l'oeuvre dans les aspirations et dans les pratiques effectives des élèves* »¹⁰.

On s'étonnera, pour finir, sur **les contradictions internes du discours vantant le continuum bac-3/bac+3** : si, d'un côté, on prétend faire **un système plus « souple », plus « flexible », « à la carte », « modulaire »,** où chaque élève-individu peut construire son parcours, dans le même temps, on prétend construire **une orientation en tuyaux d'orgues**, permettant de réaliser **le rêve gestionnaire de mettre « chacun à sa place »** (les bacheliers généraux à la fac et en CPGE ; les bacheliers technologiques en IUT ; les bacheliers professionnels en STS). Rêve gestionnaire qui n'est qu'un des avatars les plus récents du fantasme adéquationniste... lui-même outil de tri social et de maintien de l'ordre social, qui s'ignore plus ou moins comme tel (on renvoie à l'entretien ci-dessous).

***Orientation post-bac : rompre avec les idées reçues**

Entretien avec Romuald Bodin et Sophie Orange, sociologues, auteurs de L'université n'est pas en crise, éd. du Croquant, 2013 ; Snes, L'US Mag, janvier 2016.

Les étudiants qui vont à l'Université font-ils ce choix « par défaut » ?

L'orientation à l'Université est souvent décrite comme étant plus qu'ailleurs une orientation « par dépit ». Or, les recherches montrent une autre réalité. C'est au sein des écoles supérieures de commerce, d'arts, dans les IUT et les BTS, formations pourtant sélectives, que l'on rencontre le plus d'orientations par défaut. Les licences universitaires, quant à elles, peuvent s'enorgueillir d'un taux assez élevé de premiers vœux satisfaits¹¹.

La vision négative de l'orientation vers l'Université tient pour beaucoup à un amalgame opéré entre les idées de sélection et d'élection. On a tendance à penser que l'orientation vers des filières sélectives, nécessitant de

⁹ C. Lemêtre, S. Orange, « le continuum bac-3 / bac+3 : le risque de la cristallisation des destinées scolaires et sociales », in MH Jacques (dir), *Les transitions scolaires*, 2016

¹⁰ C. Lemêtre, S. Orange, op cit.

¹¹ 2/3 des bacheliers généraux demandent l'université en 1^{er} vœu (NDLR)

passer un concours ou de constituer un dossier de candidature, relève d'une démarche active et positive. A l'inverse, se diriger vers l'Université, ne requérant pas ces efforts, ne pourrait s'apparenter qu'à une démarche passive et ne saurait être considéré comme un choix véritable.

L'abandon en 1^{er} cycle universitaire traduit-il un échec fréquent à la faculté ?

Tout d'abord, on peut s'étonner que la question de l'abandon soit régulièrement posée à l'Université et pas ou peu aux autres filières, comme si celles-ci n'étaient pas concernées. Or, l'université connaît un taux d'abandon proche de celui des CPGE et inférieur à celui de nombreuses écoles.

Ensuite, il faut dire ce que l'on entend par abandon et échec, car ces termes sont souvent utilisés sans être définis. Or, ils recouvrent et agrègent des situations différentes : échec aux examens, absence aux examens pour cause de réussite à un concours, réorientation vers une autre formation, entrée dans la vie active, non-réinscription d'un quinquagénaire en reprise d'études pour le plaisir, etc. Plus encore, en étudiant les parcours des étudiants, on s'aperçoit que le 1^{er} cycle universitaire joue aussi un rôle de classe préparatoire aux concours d'entrée dans certaines formations, telles que les écoles du travail social, paramédicales ou même de commerce.

Le ministère veut « mieux informer » les élèves de terminale sur les débouchés et les taux de réussite de chaque filière : est-ce une bonne idée ?

Cela s'appuie là encore sur le présupposé d'une désorientation des étudiants d'Université. Le hiatus entre l'Université et le projet professionnel n'a d'autre fondement que la volonté de plier toujours plus cette institution aux logiques économiques à court terme. Or, à entendre les étudiants entrant en L1, le choix de l'Université est rarement hasardeux. Il s'appuie le plus souvent sur un goût prononcé pour la discipline et une vision plutôt précise de son avenir professionnel. Ainsi, et contre nombre d'idées reçues, c'est à l'Université que l'on rencontre les taux les plus importants d'étudiants disposant d'un projet professionnel précis. Il n'y a donc pas, d'un côté, des formations professionnelles avec des étudiants se projetant dans un emploi, et, de l'autre, des filières (trop) académiques avec des étudiants perdus. Le « bon sens des études » n'est pas une caractéristique intrinsèque des formations sélectives ou professionnalisantes.

Surtout, les politiques d'orientation récentes ont davantage visé à gérer les flux de nouveaux bacheliers qu'à améliorer leurs conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'on cherche à leur attribuer des « destinées naturelles » (expression de G. Fioraso) : les bacheliers technologiques en IUT, les bacheliers professionnels en STS, etc. Chaque profil à sa place. C'est moins une logique d'aide à l'accomplissement des projets scolaires et professionnels qu'une logique de tri et de répartition des étudiants selon leur profil scolaire (et partant, social), dans un souci d'efficacité et de rentabilité. Mais il faudrait une fois pour toutes admettre que l'orientation post-bac est un processus long et non linéaire, qui nécessite des essais, des pauses, des bifurcations et que l'Université, service public d'enseignement supérieur, permet tout cela.

Un autre discours sur « l'échec en licence ».

Deux sociologues ont critiqué les discours convenus sur « l'échec en licence », et proposé d'autres manières d'interpréter les tendances constatées – R. Bodin, S. Orange, *L'université n'est pas en crise*, 2013. On reprend ci-dessous quelques une de leurs analyses les plus « iconoclastes ».

L'« échec » recouvre des situations très hétérogènes !

Les « constats » mélangent, agrègent et traitent comme équivalentes des situations très différentes (redoublement, réorientation, arrêt d'études) ; cela masque la diversité des trajectoires des étudiants, la diversité de leur rapport aux études, de leur stratégies, et fait de toute « bifurcation » un « échec ». En ce qui concerne le redoublement, rappelons que c'est en fac de médecine-pharmacie qu'il est le plus élevé : est-ce de « l'échec en 1^{er} cycle » ? Ce n'est en réalité pas sérieux de traiter toutes ces situations comme un « échec » homogène.

Parler d'échec ou de décrochage, c'est notamment passer à côté des usages que font certains étudiants de la faculté : cela peut notamment être une sorte de « **propédeutique** » à des formations futures hors-université. Les étudiants en science du vivant, en psycho ou en socio, par exemple, sont nombreux à traiter leur inscription comme une sorte de « **formation** », de « **préparation** » pour accéder à des **écoles spécialisées du paramédical ou du social**, qui n'ont pas de préparation particulière. La logique peut aussi être celle de « l'attente », attendre de « vieillir un peu », par exemple pour accéder à des formations de travailleur social. A la fin de la première année, ils ne se réinscrivent pas... mais ils n'ont pas décroché des études ! Cependant, bien sûr, ils arrivent à la fac sans intention particulière d'aller jusqu'en L3 pour obtenir le diplôme. C'est une forme de « détournement », mais c'est aussi un « encadrement » pour des étudiants qui ne visaient de toute façon pas la fac quand ils s'y sont inscrits, pas forcément « par défaut ».

De la même manière, 62% des étudiants qui « ne se sont pas réinscrits » en fin d'année... sont encore en formation l'année suivante ; seuls 11% sont sans formation et sans emploi. « **Non-réinscription** » ne veut pas (forcément) dire « échec » ou « décrochage » ! Plus largement, le terme « échec » ne parle pas de la même chose quand on parle de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement supérieur, les individus en « échec » sont déjà diplômés, et sont en-dehors de la scolarité obligatoire.

Les « abandons d'études » : ni nouveau, ni spécifique à la fac

Bodin et Orange montrent, statistiques à l'appui, que « l'abandon d'études » (notamment les réorientations avant la fin du diplôme) n'est pas nouveau : il est étonnamment stable depuis 1995 (autour de 25% globalement), et était déjà aussi « élevé »... à la fin des années 60 (27% en Lettres en 1968/69, 36% en sciences en 1969/70, etc.). De plus, si on s'intéresse aux seules « non-réinscriptions dans la formation » en fin de 1^{ère} année, alors on trouve un taux de 22,4% à la fac, et... 22,2% en CPGE. Quant à « l'échec » (arrêter avant d'être arrivé « au bout » des études), on peut le comptabiliser à 33% en Licence, et... 33% en CPGE ! Mais étonnamment, quand il s'agit des CPGE, on ne parle pas « d'échec »... Ça ne semble poser problème que lorsqu'on parle des étudiants à l'université, et ça ne pose aucun problème qu'un tiers des étudiants de CPGE quitte les CPGE sans avoir eu de concours (ce qui est la finalité officielle de la CPGE...)

La normalité des parcours atypiques

En réalité, les parcours atypiques, non-linéaires, avec bifurcation, ne sont pas rares : tous les étudiants ne trouvent pas du 1^{er} coup « ce qui leur convient », ils essaient, bifurquent, se réorientent... et beaucoup de nouveaux bacheliers ne pourraient réussir sans ces conditions, parce que beaucoup d'étudiants ne sont pas « préajustés » à telle ou telle formation. Voir de « l'échec » ou du « dysfonctionnement » dans cette situation, c'est voir du désordre là où il y a peut-être un fonctionnement « normal » ; c'est rêver de « tuyaux d'orgue » parfaitement « lisses » qui ne correspondent pas, et n'ont jamais correspondu à la réalité (fantasme « adéquationniste » à l'intérieur du système scolaire). Derrière ces discours, on trouve le rêve gestionnaire de parcours sans accrocs, d'une possible « harmonie préétablie entre désirs, capacités et offre de formation ». C'est une volonté simplement de « gérer des flux » en les mettant dans les bons tuyaux...

Ces comportements montrent finalement surtout la centralité de l'Université, qui fonctionne comme une « pompe » régulatrice de l'ensemble du système :

- elle accueille des étudiants et les « répartit » à l'interne, mais aussi vers d'autres formations ;
- elle « irrigue » d'autres formations, mais elle est elle-même irriguée par d'autres formations ;
- néanmoins la régulation repose sur les hiérarchies implicites (on ne va pas de BTS vers la fac et de la fac vers les CPGE...).

Cependant, il faut bien voir qu'il y a de l'échec « pédagogique », dans les apprentissages et la socialisation estudiantine, et il semble toucher plus fortement les étudiants de bac pro et techno, et certaines filières universitaires... celles notamment qui accueillent le plus de **jeunes de classes populaires**, qui sont aussi les populations majoritaires dans les bacs pro et techno. **L'abandon est donc bien un problème de démocratisation, puisqu'il concerne d'abord les jeunes de classes populaires. Mais ce n'est pas comme cela que le problème est présenté dans le discours institutionnel, qui n'est pas centré sur les difficultés pédagogiques, mais uniquement sur des logiques de performance.**

En effet, ce discours apparaît surtout dans les années 2000, dans la logique de la concurrence internationale entre universités, et ce qui gêne dans le « taux d'échec », ce n'est pas tant le problème de démocratisation (il ne s'agit pas de « faire réussir à la fac des étudiants qui a priori n'y sont pas très ajustés »), mais bien l'aspect « mauvaise image des facs dans la concurrence internationale ».

Un discours d'éviction et d'exclusion ?

Le discours sur « l'échec en 1^{er} cycle » ressemble un peu à celui sur « l'inflation des diplômes » : trop de gens veulent faire des études (ce qui dégrade la valeur des diplômes), et en plus ne font pas les « bonnes études pour eux » (et leur échec dégrade l'image des universités).

Il s'agit, d'après Bodin et Orange, d'un discours qui vise à **tenir à distance, à maintenir à l'écart des études « nobles » des populations qui sont vues comme « pas à leur place » et « menaçant la valeur » de ces études nobles**. Car ceux qui sont visés, ce sont bien les « nouveaux » étudiants, et ces nouveaux étudiants sont des jeunes de classes populaires. Les discours qui sont tenus aux élèves (de bac pro ou techno) qui veulent faire des études à la fac présentent cette aspiration comme une « **prétention déplacée** », et beaucoup de ces étudiants intériorisent ce discours, apprennent à ne pas se sentir à leur place, apprennent le sentiment d'indignité culturelle, d'illégitimité. De ce point de vue, **on peut donc voir le discours qui déplore le trop fort « échec à la fac » comme un discours conservateur, un discours de « maintien de l'ordre » et des hiérarchies de noblesse** (les populations « ignobles » étant vues comme une menace de dégrader ce qu'ils touchent, dans une pure logique de caste). Ce n'est pas un discours de promotion de la démocratisation.

Si on voulait vraiment favoriser la démocratisation, on ne chercherait pas forcément à « mettre les gens à la place qui est la leur », mais plutôt à « faire en sorte que ceux qui sont là puissent réussir ». Or, ce qui les fait « vraiment » échouer est connu :

- difficultés financières et obligations d'emploi étudiant ;
- distance à la culture universitaire, pédagogie trop implicite, manque de « cadrage » des attentes ;
- anomie de la vie étudiante, impossibilité de s'intégrer à des collectifs ;

Mais s'attaquer à ces problèmes ne serait ni « rentable » pour la « performance » des universités, ni « bon » pour maintenir l'ordre social (« chacun à sa place »...).