

L'ENTREE A L'UNIVERSITE DES ETUDIANTS ISSUS DES CLASSES POPULAIRES : UNE APPROPRIATION DE LA CULTURE SCOLAIRE EN DEMI-TEINTE.

Valérie LANGBACH

Maitre de conférences, Université de Lorraine-
ATILF-CNRS

Valerie.langbach@univ-lorraine.fr

La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons.

Bourdieu et Passeron, Les héritiers (1964).

Résumé :

Les enseignants peuvent remarquer que certains étudiants semblent peu familiarisés avec les valeurs et les méthodes d'enseignement à l'université. Dans cette contribution, nous posons l'hypothèse d'une inégale disposition des étudiants aux exigences implicites que requièrent les activités intellectuelles proposées à l'université. Nous avons, à partir des travaux de recherche de Valérie Erlich (2004), réinterroger la question de la réussite ou de l'échec des étudiants issus des classes populaires entrant à l'Université au prisme de pratiques discursives construites à la croisée d'usages familiaux hérités et des techniques et procédés acquis ou intégrés au fil de leur parcours scolaire. Pour ce faire, nous avons recueilli un corpus de cent soixante-neuf copies d'étudiants de licence 1^{ère} année produites lors d'un examen proposé dans le cadre de la mineure Sciences du langage ouverte à l'ensemble des disciplines de l'UFR Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Lorraine. Nous avons trié les copies en fonction de l'appartenance sociale des étudiants puis analysé les écrits produits par les étudiants issus des classes populaires. Nos premiers résultats tendent à conforter notre hypothèse d'une inégale disposition des étudiants issus des classes populaires à répondre aux exigences que requièrent les activités intellectuelles proposées à l'université. La lecture et l'analyse des copies de ces étudiants nous laissent penser que le rapport à la langue des étudiants issus des classes populaires ne s'est que partiellement transformé au cours de leur parcours scolaire puis universitaire.

Mots clés

Enseignement supérieur - classes populaires - pratiques discursives - inégalité – implicites

Abstract :

Teachers may notice that some students seem unfamiliar with university values and teaching methods. In this contribution, we hypothesize an unequal disposition of students to the implicit demands required by the intellectual activities offered at the university. Based on the research work of Valérie Erlich (2004), we have re-examined the question of the success or failure of students from working classes entering the University through the prism of discursive practices constructed at the crossroads of uses inherited family and techniques and processes acquired or integrated throughout their school career. To do this, we collected a corpus of one hundred and sixty-nine copies of 1st year undergraduate students produced during an exam offered as part of the Language Sciences minor open to all disciplines at the UFR Sciences Human and Social Sciences of the University of Lorraine. We sorted the copies according to the social affiliation of the students then analyzed the writings produced by students from working classes. Our first results tend to support our hypothesis of an unequal disposition of students from working classes to meet the demands required by the intellectual activities offered at university. Reading and analyzing these students' papers leads us to believe that the relationship with language of students from working classes has only partially transformed during their school and then university careers.

Keywords

Higher education - working classes - discursive practices - inequality - implicit

Le passage à l'Université aujourd'hui se banalise, car nous y trouvons de moins en moins d'héritiers, nous dit Rayou (2004, p.140) faisant référence aux travaux de Bourdieu et Passeron (1964) sur les mécanismes et les processus concrets qui concourent à la construction des inégalités dans le système éducatif. Cependant, si elle accueille aujourd'hui de « nouveaux étudiants » (Bloss, Erlich, 2000), tous ne semblent pas familiarisés avec les méthodes pédagogiques pratiquées dans l'enseignement supérieur. En effet, au fil de nos années d'enseignement, les errances universitaires (Beaud, 2002) et/ou les difficultés rencontrées par certains étudiants nous ont questionnée. Ces achoppements sont-ils le symptôme très significatif du manque de visibilité des prérequis universitaires et de la nature du « travail » qui leur permettrait de les valider ou est-ce le reliquat de difficultés non résolues antérieurement ?

Dans cette contribution nous avons, à partir des travaux de recherche de Valérie Erlich (2004), réinterroger la question de la réussite ou de l'échec des étudiants issus des classes populaires entrant à l'Université au prisme de pratiques discursives construites à la croisée d'usages familiaux hérités et des techniques et procédés acquis ou intégrés au fil de leur parcours scolaire.

Nos expériences de recherche (Langbach, 2014, 2020, 2023), et notre pratique sur le terrain de la formation d'adultes peu qualifiés¹, nous invitent à poser l'hypothèse selon laquelle le rapport au langage construit par les étudiants issus des classes populaires ne leur permettrait pas d'identifier et de répondre aux exigences implicites que requièrent les activités intellectuelles nécessaires pour réussir à l'université.

Cette recherche a deux objectifs. Elle vise à faire émerger, les traces discursives produites par les étudiants qui montre une incompréhension des exigences posées dans les écrits de l'enseignement universitaire. Elle s'attache également à montrer comment les étudiants des classes populaires composent avec ces implicites. Ainsi, pour rendre compte de ces phénomènes discursifs, nous avons étudié les pratiques langagières et analysé les activités d'écriture d'étudiants de première année de licence. Pour ce faire, nous avons recueilli les copies produites lors d'un examen proposé dans le cadre de la mineure Sciences du langage ouverte à l'ensemble des disciplines de l'UFR Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Lorraine.

1. Entrée à l'université, de nouvelles pratiques à acquérir.

Le lien entre inégalités sociales et inégalités langagières a été montré depuis de nombreuses années (Bernstein, 1975, Lahire, 1993 ; Rayou et Bautier, 2009). En revanche, peu d'études² se sont attachées à décrire les pratiques langagières des étudiants. Ces recherches sur la culture écrite nous laissent penser que les activités d'écriture à l'école, et sans doute également à l'université, sont une des principales sources de la construction des inégalités en termes de réussite³. Comment peut-on expliquer, à ce niveau de la scolarité, l'impact de

¹Nous avons exercé le métier de formatrice pour adultes pendant 15 ans sur des dispositifs recevant des personnes faiblement scolarisées issus des classes populaires

² Pour ne citer que quelques références sur ce thème : Grignon (2000), Erlich (1998 ; 2004), Lahire (1997), Mortamet (2006).

³ Le chemin à parcourir, pour s'approprier de la culture scolaire, n'est pas du tout le même selon qu'elle se trouve dans le prolongement de la culture familiale, ou lui est au contraire étrangère. (Perrenoud, 1998).

L'origine sociale des étudiants sur leur échec ou leur réussite à l'université ? En effet, lors de l'entrée en licence, une grande part de la sélection et de l'acquisition de la culture scolaire s'est déjà théoriquement effectuée dans les classes antérieures. Romainville (2000, p.81) nous propose une première piste de compréhension. Il postule qu'« à chaque niveau d'enseignement, la réussite scolaire exige la découverte et la maîtrise par les élèves [étudiants ?] d'attentes implicites et de règles didactiques tacites [...]. De plus, Dejean *et al* (1999, p.4) ajoutent qu'un étudiant, lorsqu'il entre à l'université, « est confronté à un type d'exigence différent de celui auquel il a été soumis dans ses études secondaires ». Ainsi, pour les auteurs :

les étudiants ne doivent pas seulement acquérir des connaissances, de compétences, ils doivent aussi apprendre à faire la preuve qu'ils les possèdent. Plus fondamentalement, ils doivent montrer qu'ils sont devenus des « pairs, qu'ils ont intégré les schèmes de pensée, les modèles de résolution et les pratiques propres à la culture universitaire » (Ibid., p.131).

A l'université, les étudiants doivent ainsi montrer leur appartenance à une communauté de pratiques (Wenger, 1998) en se détachant de la seule application de tâche(s) scolaire(s) pour proposer un véritable travail d'élaboration et de construction des savoirs. La sélection ne se fait plus seulement sur des savoirs disciplinaires, mais aussi sur des savoir-faire langagiers (Derive, Fintz, 1998). Nous savons également aujourd'hui, que les pratiques pédagogiques proposées par les enseignants peuvent accentuer ou au contraire atténuer les inégalités d'acquis entre élèves. Or, tous les étudiants sont-ils au fait des attendus de l'université ?

Pour Bernstein (1975), il semble essentiel de distinguer la pédagogie visible de la pédagogie invisible. Pour la première, la méthode consiste en un mode d'enseignement qui explicite les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Cette approche rend les attentes pédagogiques directement perceptibles par les élèves. La seconde conception propose des modes d'enseignement beaucoup plus « implicites » c'est-à-dire invisibles. Les méthodes et les attentes ne sont pas toujours clairement explicitées et donc difficilement identifiables par certains étudiants. En effet, à la suite de Lahire (2007, p.84), nous pensons que « le charme discret des savoirs implicites et des pédagogies invisibles est en un sens, le charme discret de la bourgeoisie » Par conséquent, « ces implicites ne peuvent être maîtrisés et, à plus forte raison, utilisés que par ceux qui ont appris ailleurs qu'à l'école ces méthodes et stratégies d'apprentissage, notamment dans leur milieu familial » (Felouzis et al, 2016).

2. Les attendus pour un écrit à l'université

La forme et le contenu des écrits pratiqués à l'université ne relèvent pas d'une pédagogie très explicite. Pourtant ces écrits que nous pouvons qualifier « d'écrits académiques » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010) présentent certaines constantes. Erlich et Lucciardi, (2004, p.122) nous rappellent qu'il s'agit surtout pour les étudiants « de montrer leur capacité à structurer une totalité de données, à planifier un ensemble d'actions de rédaction selon un point de vue – plutôt que d'accumuler des connaissances ou des données de manière linéaire ». Cet usage de l'écrit nécessite une maîtrise des codes d'écriture, de syntaxe, de construction et d'organisation des idées. Cependant, il convient surtout pour l'étudiant, à ce niveau d'études de faire preuve d'une compréhension de la culture universitaire c'est-à-dire de proposer un écrit savant et disciplinaire. Sa proposition devra s'appuyer sur l'utilisation de notions, de concepts ou de références reconnues dans la discipline. Ces

éléments devront évidemment être définis pour apporter la preuve de la compréhension du savoir transmis lors des cours.

L'objectif de cette recherche est, dans un premier temps, de vérifier si les étudiants sont pourvus d'équales dispositions aux exigences implicites que requièrent les activités intellectuelles et ceci, quelle que soit leur origine sociale. Dans un second temps, nous décrirons et analyserons les pratiques non adaptées qui semblent être à l'origine de l'échec de certains étudiants. Pour conforter ou infirmer ces hypothèses, nous avons retenu pour élaborer notre corpus les copies d'un examen écrit de licence sciences du langage 1^{ère} année (mineure). Cette option est ouverte à l'ensemble des étudiants de L1 de l'UFR Sciences Humaines et Sociales (psychologie, histoire, géographie, sociologie, etc.).

3. Notre recherche

3.1 Le recueil de données

Nous avons recueilli 179 copies d'étudiants. Cet examen était composé de deux parties : une première partie proposait d'évaluer l'enseignement d'une collègue. Cette première épreuve était sur 12 points. Nous n'avons pas retenu cette partie lors de notre analyse, car il s'agissait d'une épreuve qui ne nécessitait pas la production d'un texte pour répondre aux différentes questions. La seconde partie de cet examen concernait notre enseignement : nous avons posé deux questions. Chacune d'elles ciblait une partie de notre enseignement et était notée sur 4 points soit une note finale sur 8 points. Pour notre analyse des productions écrites des étudiants, nous avons retenu la question 1 : « Pourquoi peut-on affirmer que la publicité est un formidable baromètre de notre rapport à la langue ? ». Cette question nous semblait être sans difficulté majeure pour les étudiants de licence 1^{ère} année qui avaient suivi (ou lu) ce cours consciencieusement. La réponse attendue ne devait pas dépasser 150 mots.

Sur l'ensemble des 179 copies recueillies, nous avons tout d'abord effectué un tri des notes. Pour caractériser une copie comme non satisfaisante, nous avons retenu toutes les notes inférieures ou égales à 3,5 sur 8.⁴ Nous avons ensuite retiré les copies d'étudiants ayant obtenu un 0/08 (aucune production ou proposition exprimant manifestement le fait que l'étudiant n'avait pas suivi ce cours), les copies n'ayant traité qu'une seule question sur les deux (par incompréhension de la consigne, oubli, ou incapacité à répondre) et enfin les copies de deux étudiants étrangers qui n'avaient pas un niveau suffisant en langue française. Au terme de cette opération, notre corpus est composé de 53 copies.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressée à la catégorie socioprofessionnelle déclarée du père⁵ de ces étudiants, puis à leur statut administratif (boursier ou non boursier). Nous avons pu ainsi définir le nombre de notes inférieures ou égales à 3,5 que nous pouvions objectivement attribuer à des étudiants issus des classes populaires. Nous définissons les classes populaires au sens de Schwartz (2008, p.2) c'est-à-dire :

⁴ Une mauvaise prise de notes ne peut être la cause d'une note insatisfaisante. Ce cours a été déposé en ligne, en version rédigée.

⁵ Les données sur la profession de la mère n'étaient pas disponibles.

[la] petitesse du statut professionnel ou social, [l'] étroitesse des ressources économiques sans que cela signifie nécessairement précarité –, [l'] éloignement par rapport au capital culturel, et d'abord par rapport à l'école, même s'il ne s'agit aujourd'hui que d'un éloignement relatif.

Sur les productions de 53 étudiants 53 obtenant des notes inférieures à 3,5/08, 46 ont été produites par des étudiants issus des classes populaires (boursiers et quelques non boursiers/ouvriers qualifiés et non qualifiés, vendeurs, commerciaux, métiers liés aux services à la personne, artisans, chauffeurs, commerçants ou encore demandeur d'emploi). Les 7 dernières copies sont le fait d'étudiants issus des classes moyennes et supérieures (un boursier - 6 non boursiers /2 techniciens supérieurs, 2 cadres administratifs, un ingénieur, un professeur, un professeur des écoles).

Enfin, nous avons vérifié si la note obtenue pour cet examen reflétait les résultats de l'étudiant lors du 1^{er} semestre ou s'il s'agissait d'une « erreur de parcours » (manque d'intérêt pour notre discipline, mauvaise compréhension de la consigne, etc.). Nous avons donc croisé la note obtenue pour notre examen avec les résultats de l'étudiant obtenus au premier semestre dans sa discipline c'est-à-dire s'il était admis ou ajourné. Nous proposons dans le tableau ci-dessous, les résultats finaux obtenus au semestre par classe sociale d'origine.

Origine sociale	Classes populaires	Classes moyennes et supérieures
Nombre d'étudiants dont la note < 3,5/8	46	7
Nombre d'étudiants ajournés au semestre	28 (moyenne entre 7 et 9,5/20)	2
Nombre d'étudiants admis avec une moyenne entre 10 et 10,5	11	
Nombre d'étudiants admis avec une moyenne > 11,5	7 admis (moyenne entre 11,5 et 13)	5 admis (moyenne 12 et +)

Tableau 1 : répartition des notes parmi les étudiants ayant obtenu 3,5/8 ou moins et admission au semestre

3.2 Nos résultats

Si nous ne pouvons pas établir un lien incontestable entre classes sociales et réussite à l'université au premier semestre, ces premiers résultats tendent à conforter notre hypothèse d'une inégale disposition des étudiants issus des classes populaires à répondre aux exigences que requièrent les activités intellectuelles proposées à l'université. En effet, 39 étudiants issus des classes populaires sur 53 semblent déjà éprouver des difficultés lors de cette première session d'examen.

Pour compléter nos données et confirmer notre hypothèse, nous avons vérifié quelle était la représentation des étudiants issus des classes populaires dans les meilleures copies produites. Nous avons retenu les travaux d'étudiants ayant obtenu au minimum 6 points sur 8. Nous avons ainsi retenu 30 copies. De plus, nous avons également croisé ces résultats

avec l'admission ou l'ajournement de l'étudiant au premier semestre pour éviter de comptabiliser les bonnes copies qui résulteraient d'une réussite plus ou moins hasardeuse.

	Admis⁶	Ajournés ou défaillants
Classes populaires	3 étudiants	3 étudiants
Résultats	De 12,98 à 18,52	1 ajourné à 8,44 2 défaillants
Classes moyennes et supérieures	22 étudiants	2 étudiants
Résultats	De 10,03 à 15,73	1 ajourné à 9,67 1 défaillant

Tableau 2 : répartition des notes parmi les copies ayant obtenu 6/8 ou plus

Les résultats obtenus nous confortent à nouveau dans notre hypothèse d'une maîtrise supérieure des attendus à l'université par les étudiants issus des classes moyennes et supérieures. En effet, sur ces 30 copies, seuls 6 étudiants issus des classes populaires ont obtenu une note supérieure à 06/08. En outre, 3 étudiants ne sont pas parvenus à obtenir une moyenne de 10/20 lors des résultats du 1^{er} semestre.

Pour donner suite à ces différents constats, nous décrivons et analyserons plus spécifiquement les caractéristiques discursives des copies produites par les étudiants des classes populaires qui semblent être les plus en difficulté à l'entrée à l'université. Notre analyse se concentrera uniquement sur les copies des 46 étudiants issus des classes populaires ajournés et/ou admis avec une moyenne que nous pouvons considérer comme relativement faible compte tenu des possibilités de compensation offerte à l'université aujourd'hui (admission de 10 à 10,5). Dans un premier temps, nous aborderons brièvement les difficultés linguistiques de ces étudiants, car écrire d'une manière correcte (d'un point de vue orthographique et syntaxique) est un attendu explicite des enseignants pour l'ensemble du système éducatif français. Puis, nous analyserons les manques et difficultés liés à la pédagogie invisible instituée à l'université. Enfin, nous proposerons une nouvelle lecture des problématiques rencontrées par ces étudiants.

La quasi-totalité des copies recueillies dans le cadre de cet examen multidisciplinaire présentait des difficultés d'ordre orthographique et/ou syntaxique. Nous pouvons cependant avancer que ces difficultés se concentraient, du point de vue de la fréquence et de la multiplicité des formes fautives repérées, pour les étudiants issus des classes populaires obtenant une note comprise entre 0,5 et 3,5 sur 08. Nous présentons ci-dessous quelques exemples extraits de copies qui révèlent de réelles difficultés linguistiques et non de simples

⁶ A la fin du 1^{er} semestre, un étudiant peut être : « admis » il a obtenu une note supérieure ou égale à 10/20), « ajourné » il a obtenu une note inférieure à 10/20 ou encore « défaillant » une ou plusieurs absence(s) absences (justifiée(s) ou non) - bloque le calcul de ses résultats, il n'a donc pas de moyenne pour le semestre.

erreurs d'inattention ou de simples accords de genre ou de nombre comme cela peut être le cas dans les autres copies⁷.

« *Ceux-là n'a pas changé depuis les débuts de la publicité* »
« ils vont utiliser du vocabulaire, *des champs lexical* que les jeunes utilisent. »
« *Qu'elle pub aura plus d'influence qu'une autre et pourquoi ?* »
« Par exemple, employé des *thermes* familier »

Notons que les difficultés rencontrées par les étudiants ne peuvent se résumer à la simple non-maitrise du code linguistique. Nous pouvons également relever, à la suite d'autres chercheurs (notamment Erlich, 2004), que l'ensemble des copies proposées ne répond nullement ou au mieux, que partiellement aux attendus des écrits académiques à l'université. Ceci se traduit notamment par une non-identification des enjeux de ces écrits et plus précisément par la non-compréhension de la question posée et des attentes de l'enseignant concernant cette partie du cours. En effet, la construction d'une problématique implique un engagement intellectuel, l'acquisition d'une nouvelle posture cognitive qui permette de dépasser la simple juxtaposition de connaissances ou encore la production d'opinions fondées sur des expériences vécues ou tirées du discours médiatique. Cela demande un travail de reconfiguration de l'objet en question et ce, à partir des savoirs savants étudiés en cours et non à partir d'exemples si précis et judicieux soient-ils.

Les productions proposées par les étudiants des classes populaires sont construites sur d'autres modèles, sur des usages et des pratiques de la langue qui ne prennent pas de distance avec l'objet à traiter. Ainsi, le traitement de la question posée se réduit le plus souvent à la simple reprise d'éléments du cours, ce qui aura également un impact sur la taille de la production proposée. En effet, nous avons pu remarquer que les étudiants des classes populaires rendaient des copies qui ne correspondaient pas à notre commande. Ils devaient produire un texte synthétique de 150 mots maximum, ce qui nous semblait suffisant pour répondre d'une manière claire, organisée et précise. Or, la majorité des copies comptabilisaient 60 à 70 mots. Cette sous-production peut sans doute s'expliquer en partie par leur difficulté à planifier et à organiser leurs idées et à faire du lien entre les différents éléments à considérer dans la question pour répondre d'une manière satisfaisante. En outre, la majorité de ces textes sont élaborés à partir d'une idée et une seule qui sera reprise en boucle en guise d'introduction, de développement et d'argumentation.

Cette incapacité à répondre aux attendus de cet écrit se manifeste également dans la non-compréhension de ce qu'est une problématique : l'enseignant ne laisse pas le choix aux étudiants de développer la partie du cours qu'ils maitrisent peut-être le mieux. Il cadre leur réponse en posant des indices qui leur permettent d'interroger l'objet (ici la publicité) à partir d'une approche bien spécifique. Or, dès l'introduction, les étudiants issus des classes populaires choisissent une entrée (historique de la publicité, les liens entre publicités, proverbes et slogans, comment les publicitaires pourront vendre plus et mieux, etc.) ou composent à partir d'une problématique erronée (l'étudiant peut par exemple proposer une reformulation très personnelle de la question). En fait, pour eux, le texte n'est pas le lieu de prise d'indice principale pour répondre à cette question. Ce qui les amène à composer sur

⁷ Les extraits en italiques sont tirés des copies d'étudiants et ont été reproduits sans truccages ni correction orthographique.

une thématique que l'enseignant n'a pas proposé. En fait, c'est à partir de ce choix ou de la reconstruction très personnelle de la question qu'ils vont restituer l'intégralité de leurs connaissances. Aucune entrée sociolinguistique n'est donc proposée en lieu avec le sujet.

Nous pouvons également évoquer l'utilisation erronée ou défailante de notions, concepts, ou d'expressions abordés et développés en cours : « Cette analyse peut analyser les *prosotiques* (la prosodie ?) c'est-à-dire la mélodie de la langue » ; « Elles peuvent encore utiliser *des mots spéciaux* (mots-valises ?) ou même inventer (néologismes ?) afin de pouvoir les identifier à leurs publicités », mais aussi les usages peu scolaires du langage utilisés dans ces productions écrites : « La pub est influencé par *le parlé* » ; « des expressions qui sont *à l'ère du temps* » ; « la publicité est obligé pour cibler les gens, les encourager à acheter, de *se mettre à la page* » ; « *pour clouer le bec* à son adversaire ».

Cependant, au-delà des difficultés linguistiques rencontrées et de la non-maitrise des implicites pédagogiques que nous avons pu identifier, une caractéristique majeure et récurrente de ces écrits nous a interpellée. En effet, nous cherchons depuis quelques années à comprendre les insécurités langagières (Adami, André, 2014) des personnes faiblement scolarisées et, la lecture et l'analyse des copies de ces étudiants nous laissent penser que le rapport à la langue des étudiants issus des classes populaires ne s'est que partiellement transformé au cours de leur parcours scolaire puis universitaire. Au cœur même de leur pratique, de la relation que ceux-ci entretiennent avec l'écrit persiste encore et toujours, à degré plus ou moins fort, le malentendu fondamental qui peut caractériser les personnes en situation d'illettrisme : le texte n'est pas le lieu où ils puisent les informations essentielles. Pour le dire autrement, le mot qui se rapproche le plus de leur vécu, de leur expérience, de leur connaissance, sera le mot fil rouge de leur réponse. Leur pratique semble tenir plus d'une prise d'indices que nous avons qualifiée d'hasardeuse (Langbach, 2014) dans nos recherches sur les compétences orales des publics faiblement scolarisés. Ainsi, la majorité des productions écrites explorera les multiples dimensions de la publicité et non l'approche sociolinguistique de la publicité. Ces étudiants expliciteront les différentes manières de faire de la publicité : « *par écrit, dans les journaux, à la radio, l'écriture éphémère comme les tags* » ou encore les différentes stratégies utilisées par celle-ci pour provoquer un achat : « *grâce à ces slogans, on retient des mots voir même des phrases que l'on instaure dans notre quotidien* » ; « *Elle permet grâce à des mots d'enclancher l'achat* ». D'autres écrits font état du caractère manipulateur de la publicité : « *désormais les marques rusent arrivant à attirer par des slogans toujours plus attirants et représentatifs des idéologies de leurs cibles* ». Enfin, pour d'autres, c'est la dimension émotionnelle qui l'emporte : « *car dans une publicité, on peut faire ressentir des émotions aux clients, leur donner envie d'acheter, de consommer, de voir tout ça juste avec des paroles, des musiques et parfois des vidéos* ».

Au terme de cette contribution, la mise en parallèle des difficultés rencontrées chez les personnes en situation d'insécurité langagière (à l'oral comme à l'écrit) et la réussite ou l'échec des étudiants en 1^{ère} année à l'université nous semble être une piste de recherche à explorer. « Pour réussir le défi universitaire, il faut pouvoir progressivement combler l'écart entre la conception scolaire et les pratiques attendues à l'université », nous dit Paivandi (2015, p.113). Nous avons dispensé pendant quelques années des cours de Méthodologie du Travail Universitaire (MTU). Les résultats obtenus nous laissent penser qu'explicitement les attendus pédagogiques de l'université ne suffit pas à combler les incompréhensions et les échecs aux examens liés à la non-maitrise de ceux-ci. Les étudiants des classes populaires

ont, pour la majorité, tant bien que mal, composé avec les exigences de la culture scolaire. Cependant, leur rapport au langage reste, selon nous, ancré dans un rapport de proximité au réel, « un type de rapport au langage et au monde différent, à savoir un rapport oral-pratique au langage et au monde, formé au sein de formes sociales orales (caractérisées par leur faible degré d'objectivation) » (Lahire, 1993 p. 55-56). Cette acquisition en demi-teinte de la culture scolaire est peut-être finalement encore plus visible à l'entrée à l'université et nécessite un véritable travail de fond sur leur rapport à la langue si nous souhaitons qu'ils réussissent leurs études supérieures.

Bibliographie

- Adami, H. & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19 (2), 71-83.
- Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?* Armand Colin.
- Beaud, S. (2002). « 80 % au bac », ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. *Population*, 6, 923-927.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Les éditions de Minuit.
- Bloss, T., & Erlich, V. (2000). Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de Sociologie*, 41 (4), 747-775.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Les éditions de Minuit.
- Dejean, K., Magoga, E., Donnay, J., Legros, G., Monballin, M. & Romainville, M. (1999). *Maîtrise langagière et échec en première candidature: document complémentaire au rapport intermédiaire: inventaire et analyse des difficultés langagières des étudiants*. Département Éducation et technologie (UNamur).
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42. En ligne : <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- Derive, M.-j., Fintz, C. (1998). Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université ? *LIDIL*, 17, 43-56
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants*. Armand Colin.
- Erlich, V. (2004). Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 33, 113-126.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. & Impériale-Arefetaine, L., (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* CNESCO, 44-45. En ligne : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/verdier_solo1.pdf
- Grignon, C. (2000). *Les conditions de vie des étudiants, enquête OVE*. Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier*. La Documentation Française.
- Lahire, B. (2007). Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. Dans Deauvieu, J. & Terrail, J.-P. (dirs.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p.75-84). La dispute.

Langbach, V. (2023). **Caractériser les insécurités langagières à l'oral.** (p.115-151). Dans Adami, H., André, V. et Langbach, V. (dirs.), *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactique.* Presses Universitaires du Septentrion.

Langbach, V. (2020). **Didactique du Français Langue Maternelle pour adultes : comment améliorer les compétences à l'oral des personnes en situation d'insécurité langagière.**, Revue TDFLE, n°75-2020 [en ligne]

Langbach, V. (2014). *Analyse et mesure des insécurités langagières chez des adultes en situation d'insertion.* Thèse de Doctorat. Université de Lorraine. En ligne : <http://www.theses.fr/2014LORR0328#>

Mortamet, C. (2006). *La diversité à l'université : Analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et sciences humaines de Rouen.* Thèse de Doctorat. Université de Rouen.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université.* De Boeck supérieur.

Perrenoud, P. (1998). *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique.* Université de Genève. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_09.html

Rayou, P. (2004). Travailler à l'école, au lycée, à l'université. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 33, 139-151.

Rayou, P. & Bautier, É. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Presses Universitaires de France.

Romainville, M. (2000). Et si on arrêta de tirer sur le pianiste ? Dans Defays, J.-M., Maréchal, M. & Mélon, S. (dirs.), *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur* (p.79-90). De Boeck Université.

Schwartz O. (2011, septembre). Peut-on parler des classes populaires ? *La vie des idées.* En ligne : https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20110913_schwartz.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge University Press.