

« LA FAC, C'EST MOINS PIRE QUE JE CROYAIS ! »

Sur certaines contradictions de l'université d'aujourd'hui

Stéphane Beaud

La Découverte | « [Revue du MAUSS](#) »

2006/2 n° 28 | pages 323 à 333

ISSN 1247-4819

ISBN 2707150010

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-323.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Stéphane Beaud, « La fac, c'est moins pire que je croyais ! ». Sur certaines contradictions de l'université d'aujourd'hui, *Revue du MAUSS* 2006/2 (n° 28), p. 323-333.

DOI 10.3917/rdm.028.0323  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.

© La Découverte. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

« LA FAC, C'EST MOINS PIRE QUE JE CROYAIS ! »  
Sur certaines contradictions de l'université d'aujourd'hui

par Stéphane Beaud

Pour commencer cet article, une anecdote, qui me paraît hautement significative. Parmi les nombreuses sollicitations reçues pour discuter du livre *80 % au bac... et après ?* paru en 2002 (La Découverte) – que ce soit de la part de syndicats d'enseignants, de proviseurs de lycées, de collègues animant des séminaires de recherche, de responsables de bibliothèques publiques, etc. –, une institution, pourtant concernée de près par ce livre, brille par son absence : l'université, ou, pour le dire dans les mots de mes enquêtés, « la fac » ! Alors même que ce livre pose, me semble-t-il de manière centrale, certes avec un matériau ethnographique (d'où la question lancinante de la « preuve » des résultats d'enquête), le problème des conditions pédagogiques de l'accueil dans le premier cycle universitaire des étudiants d'origine populaire, ceux que j'ai appelés dans le sous-titre du livre « les enfants de la démocratisation scolaire ». Ironie de l'histoire : la seule institution d'enseignement supérieur à avoir mis en discussion ce livre est... Sciences Po (Paris). Cette anecdote est intéressante par ce qu'elle révèle. D'une part, l'extrême difficulté, voire l'impossibilité, de mettre en débat « de l'intérieur » les problèmes de l'université qui sont toujours abordés d'« en haut » (mettre en concurrence les universités, créer des pôles d'excellence, etc.) et/ou dans une logique de moyens : ce sont des questions bien sûr primordiales mais, à mes yeux, non exclusives de bien d'autres. D'autre part, le faible intérêt de la majorité des enseignants-chercheurs pour penser cette question massive de l'échec à l'université<sup>1</sup>. Au fond, ce qui m'a intéressé et continue de m'intéresser dans cette affaire, même si je ne travaille plus comme chercheur sur cette question, c'est l'immense non-dit qui l'entoure et surtout les diverses formes, souvent sophistiquées, de « mauvaise foi collective » qui sont mobilisées pour ne pas aborder la question de front, pour tout simplement la « refouler ».

Il s'agira ici de partir de choses vues et entendues à la fac, d'examiner ce qui s'y passe en quelque sorte au ras des pratiques, celles qui donnent

---

1. Autre anecdote significative : un dimanche matin d'hiver, gris et froid, je me rends à une invitation du SNESUP pour participer à une discussion sur le premier cycle universitaire au Salon de l'éducation, Porte de Versailles à Paris. Est-ce la date ? Est-ce le thème du débat ? Certainement un peu des deux. Toujours est-il qu'on se retrouve une petite dizaine de personnes dans la salle, dont les trois quarts sont des militants ou responsables du SNESUP. Après ma courte intervention et la discussion à bâtons rompus qui s'ensuit, un des responsables du syndicat se félicite que cet échange ait eu lieu car, dit-il en aparté à ses collègues et amis, « c'est vrai qu'au SNESUP on prend pas trop le temps de discuter de ces questions-là ».

lieu à maints commentaires des collègues – mêlant amertume et déploration – dans les couloirs de la fac, pour tenter de faire apercevoir les zones d'ombre de l'institution universitaire. Je commencerai par rappeler une évidence – la position devenue très dominée du premier cycle universitaire dans le système d'enseignement supérieur français – pour ensuite évoquer, d'une part, les effets de ce qu'on pourrait peut-être appeler un « sous-travail scolaire » à la fac et, d'autre part, les difficultés rencontrées pour encadrer les étudiants. Je m'appuierai principalement sur mon expérience d'enseignant dans une UFR de sociologie, mais les statistiques et témoignages de collègues d'autres disciplines me conduisent à penser que des disciplines comme la sociologie et la psychologie ne sont que des miroirs grossissants du malaise actuel de l'université.

### LA PLACE DE PLUS EN PLUS DOMINÉE DE L'UNIVERSITÉ DANS LE SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tous les diagnostics – des experts, des sociologues de l'enseignement supérieur, des universitaires – convergent pour considérer que l'université française traverse une crise profonde, qui renvoie d'abord à l'histoire longue de l'institution universitaire<sup>2</sup> et qui s'explique en premier lieu par la place seconde – et secondaire – qui lui est assignée dans le système de l'enseignement supérieur français, loin derrière les grandes écoles. Ce point est bien connu, n'y insistons pas. Non seulement l'université française est structurellement pauvre, sous-administrée, avec des étudiants sous-encadrés pédagogiquement, mais aussi elle a dû absorber, lors des dix dernières années, une série de réformes qui n'ont fait qu'alourdir la machine : bureaucratisation croissante, semestrialisation et émiettement des enseignements, professionnalisation à marche forcée (réforme LMD faite sans concertation et avec force diktats du ministère) et sans évaluation sérieuse des débouchés offerts aux étudiants, etc. Toutes ces réformes, en supprimant à chaque fois méthodiquement du temps libre nécessaire au travail de recherche, rendent de plus en plus difficile la mission de l'enseignant-chercheur : à savoir enseigner et chercher, mieux même, nourrir son enseignement de ses

---

2. L'université française – hormis médecine-pharmacie et droit – qui se renouvelle au moment de la fondation de la III<sup>e</sup> République a pour mission principale de former des enseignants. Cette vocation initiale pèse encore de tout son poids dans l'architecture et le fonctionnement de l'institution. Il suffit d'examiner son cloisonnement disciplinaire (quasi dicté par les concours de recrutement dans l'enseignement) et les contenus d'enseignement très souvent calqués sur le programme desdits concours (*cf.* par exemple en histoire). Les disciplines nouvelles dans l'université, comme la psychologie et la sociologie, peuvent s'affranchir de ces contraintes mais, en contrepartie, subissent de plein fouet celles qui sont liées à leur forte indétermination professionnelle (on y va un peu « pour voir »).

recherches en cours<sup>3</sup>. On a de bonnes raisons de penser que les facultés de lettres sont les plus touchées par ce processus de paupérisation scolaire et morale, et tout particulièrement les disciplines les plus récentes et fragiles comme la sociologie.

En second lieu, il importe de mieux situer aujourd'hui le premier cycle de l'université – entendu ici hors IUT (ceux-ci sélectionnent leurs étudiants) – dans le système de l'enseignement supérieur français. Il occupe aujourd'hui le dernier rang dans les choix d'orientation des bacheliers dans l'enseignement supérieur, à l'exception des secteurs protégés de la concurrence (droit, STAPS, voire histoire). Tous les indicateurs disponibles – la trajectoire scolaire (série de bac et mention), l'origine sociale, le taux de réussite aux examens – établissent cette hiérarchie : les meilleurs élèves des bacs généraux tendent à choisir en priorité les classes préparatoires, les IUT et les cursus universitaires à concours (médecine-pharmacie) et ceux des bacs technologiques la voie, en apparence sélective (« sur dossier »), des classes de BTS (STS). Pour des bacheliers de milieu populaire qui ont une connaissance assez précise de ce qui se passe en première année d'université, la fac est souvent perçue comme une « roue de secours », celle qui, après un échec à l'admission en BTS ou en IUT, permet quand même d'atteindre l'enseignement supérieur et de monnayer leur titre de bachelier. Un seul chiffre : au début des années 2000, 55 % des étudiants inscrits en 1<sup>re</sup> année de sciences économiques l'ont fait par défaut, après avoir été refusés en BTS ou en IUT. Les petites statistiques personnelles que j'ai pu effectuer auprès des étudiants de sociologie de Nantes débouchent sur un ordre de grandeur très proche. Si l'on recoupe les témoignages informels de professeurs de prépas ou des intéressés eux-mêmes, on s'aperçoit que les lycéens au dossier scolaire « moyen » entrent par exemple en BTS pour éviter le premier cycle universitaire et pour profiter de bonnes conditions d'encadrement. Pour illustrer l'écart qui s'est creusé entre, d'un côté, ce que les plaquettes des centres d'information et d'orientation (CIO) appellent les « filières sélectives » de l'enseignement supérieur (CGPE, IUT, STS) et, de l'autre, la filière « ouverte » (l'université), soulignons qu'il n'est pas rare de voir des étudiants, une fois titulaires d'une licence (en sociologie, psychologie, lettres), se réinscrire en première année d'IUT, voie valorisée comme étant professionnalisante. Il fut un temps, pas si éloigné, où c'est l'université qui examinait, un peu « de haut », les demandes d'entrée en son sein des élèves titulaires d'un DUT (et ce pour entrer en 2<sup>e</sup> année de DEUG et non pas en licence). Bel exemple en vingt ans d'inversion de la hiérarchie des valeurs. Ce qui est le plus frappant, c'est la manière, silencieuse et invisible, dont cette inversion s'est produite : les IUT, souvent dirigés par des

---

3. Cf. l'article de Sylvia Faure et Charles Soulié, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 164, septembre 2006.

entrepreneurs académiques, ont assis en toute quiétude leur domination en faisant prospérer leur « petite entreprise » non marchande dans le système (on sait maintenant que leurs responsables s'attaquent aux licences professionnelles pour présenter un cursus en trois ans après le bac).

Pour expliquer le dernier rang occupé par le premier cycle universitaire, il faut mentionner en dernier lieu le processus de multiplication et de différenciation des filières post-bac (inégalement) sélectives. La perspective institutionnaliste<sup>4</sup> s'avère ici féconde : il faudrait étudier de près les transformations de l'offre post-bac depuis quinze ans ; d'une part, le maillage du territoire national par des départements d'IUT et, d'autre part, les diverses stratégies déployées par les proviseurs pour obtenir la création dans leurs établissements au mieux, de classes préparatoires ou, sinon, de classes de BTS, pour y « fixer » leurs élèves de terminale et y attirer des élèves de la région. Il suffit de penser à la création récente de classes d'hypokhâgne dans des villes moyennes de province, ce qui se traduit mécaniquement par une perte nette d'étudiants au « bon potentiel » dans le premier cycle des facultés de lettres. Ce processus de diversification de l'enseignement supérieur, qui ne semble guère contrôlé centralement, se fait structurellement contre l'université. Si les différents segments du système de l'enseignement supérieur sont objectivement en concurrence entre eux, rappelons que l'université part avec un handicap de taille : elle est la seule offre du post-bac à ne pas pouvoir sélectionner son public.

Cependant, lorsqu'on travaille à l'université, qu'on connaît de l'intérieur son fonctionnement, on ne peut pas s'empêcher de penser qu'il serait réducteur d'analyser la crise structurelle qu'elle traverse uniquement à partir de facteurs externes. Il me semble que, une fois dite la pauvreté structurelle de l'université française, une fois répétée l'antienne des « étudiants qui ne devraient jamais être là », une fois critiquée la réformite aiguë qui bureaucratise de plus en plus l'institution, une fois dénoncé à juste titre l'alourdissement conséquent de la charge de travail des enseignants-chercheurs, il y a un résidu qui reste finalement inexpliqué : pourquoi l'université fonctionne au quotidien de manière si insatisfaisante ? Pourquoi admet-on si facilement la difficulté de faire réussir les bacheliers « de première génération » ? Pourquoi ce silence assourdissant sur les faiblesses internes de notre institution ? Les problèmes structurels de l'université française ne renvoient pas uniquement à Bruxelles et aux effets délétères du néolibéralisme, ils s'enracinent aussi dans une organisation pédagogique et des comportements professionnels.

---

4. Cf. l'article de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, 1993.

## UN SOUS-TRAVAIL SCOLAIRE DANS LES PREMIÈRES ANNÉES D'UNIVERSITÉ ?

Pour parler de cette question, commençons par une rapide « présentation du témoin », comme le dit si bien Marc Bloch dans ce chef-d'œuvre sociologique qu'est *L'Étrange Défaite*. Mon propre parcours m'a fait passer de l'enseignement secondaire (comme professeur de sciences économiques et sociales, capésien puis agrégé) à l'enseignement supérieur, d'abord à l'ENS comme agrégé répétiteur, puis à Nantes (depuis 1996) comme enseignant-chercheur (résidant à Paris). Depuis bientôt dix ans, mes occupations professionnelles sont en quelque sorte scindées en deux : d'un côté, la faculté de sociologie à Nantes où j'ai été jusqu'en 2004 principalement un enseignant de premier et deuxième cycle et, de l'autre, le laboratoire de sciences sociales de l'ENS-Ulm où j'ai été formé et où je fais des cours et surtout de l'encadrement au niveau du DEA de sciences sociales ENS-EHESS. Cette vie institutionnelle coupée en deux n'est, bien sûr, pas entièrement satisfaisante. Mais, « un mal pour un bien », elle m'a fait mesurer l'écart, que je considère comme fortement croissant, entre les deux institutions en termes de moyens, de taux d'encadrement, de conditions de travail des doctorants, etc., mais aussi en termes de niveau de formation des étudiants et de niveau d'exigence.

Rappelons qu'en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, les UFR de sociologie recrutent en première année de licence des étudiants plutôt issus de milieux populaires (ce qui constitue la grande différence avec les débuts de la sociologie universitaire des années 1960), dont le niveau scolaire est hétérogène (des bons bacs ES aux bacs pro en passant par les divers bacs technologiques) et très différencié selon les régions<sup>5</sup>, et dont les motivations de leur inscription « en socio » sont pour le moins diverses. En schématisant, beaucoup d'entre eux sont là « en attente » : d'obtenir l'IUT de leurs rêves ou une admission en BTS, de passer les concours de niveau bac (éducateur, assistante sociale, gendarmerie ou police, employés de l'EN, etc.). Je dirais, sans que ce constat soit péjoratif, que la plupart de nos étudiants de sociologie sont là « pour voir », en attendant parfois un déclic, en espérant parfois être convaincus de l'intérêt de la sociologie par leurs enseignants. La majorité d'entre eux sont demandeurs d'une formation professionnalisante. Or qui dit professionnalisation dit stage, immersion dans un monde professionnel aux exigences très différentes de l'université et avec des possibilités de sanction forte des manques des stagiaires. Ici une nouvelle anecdote : une

---

5. Par exemple, à Nantes, en 1<sup>re</sup> année de sociologie en 2003, 60 % de bacs ES, 10 % de bacs S, 15 % de bacs littéraires, 14 % de bacs technologiques (STT) et pratiquement pas de bacs professionnels. À l'opposé, dans une faculté au recrutement populaire comme celle de Metz (dans la Lorraine sinistrée industriellement), un tiers de bacs généraux, un tiers de bacs technologiques (STT), un tiers de bacs professionnels...

étudiante de DESS de sociologie est en stage en entreprise pour suivre le déroulement de l'application de l'ARTT (les « trente-cinq heures »). Son responsable de stage en entreprise, docteur en sociologie (Friedberg comme directeur), me « convoque » pour se plaindre amèrement du faible niveau de l'étudiante qu'on lui a envoyée, surtout en matière de compétences écrites, de rédaction (« pas assez structurée », « trop de fautes d'orthographe »). En fait, une série de lacunes de base qui n'avaient jamais été repérées et sanctionnées en tant que telles par l'institution universitaire.

Je partirai de cette anecdote pour évoquer plus en détail un point qui me paraît crucial pour l'institution et pourtant très peu débattu en son sein, à savoir l'insuffisance des exigences de travail en premier cycle<sup>6</sup>. Différents indicateurs peuvent être mobilisés pour attester la relative faiblesse des exigences de travail auxquelles sont soumis les étudiants. D'abord, les statistiques tirées des enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) montrent qu'un étudiant de premier cycle déclare un temps de travail scolaire deux fois moindre qu'un étudiant de classe préparatoire ou de médecine<sup>7</sup>. Ensuite la massification du premier cycle a eu pour effets directs sur l'organisation pédagogique, 1° le raccourcissement de la durée des épreuves d'examen (par exemple, deux heures au lieu de quatre heures comme lors des épreuves du bac), 2° le remplacement de la dissertation par une série de petites questions de cours, 3° la fuite tendancielle dans les « grosses facs » des enseignants titulaires des premiers cycles surchargés (beaucoup de travail de correction, très peu de gratifications, etc.) et la délégation de fait d'une large partie de cet enseignement aux chargés de TD, AMN et autres vacataires qui ne sont pas toujours les plus formés et les plus disponibles pour faire travailler régulièrement les étudiants (ils ont leur thèse à écrire...).

L'enquête, fort documentée, de Valérie Monfort<sup>8</sup> sur les normes de travail en premier cycle montre que cette baisse des exigences de travail vaut aussi pour les facultés de sciences. Elle indique notamment que, faute d'entraînement régulier aux exercices en mathématiques, les étudiants de première année estiment que leur niveau de maths a régressé par rapport à celui de Terminale S. *Mutatis mutandis*, on peut se demander si les étudiants de premier cycle en lettres et sciences humaines n'ont pas perdu de leur savoir-faire en matière d'argumentation et de dissertation. C'est en tout cas le sentiment que l'on éprouve en lisant leurs copies : en licence, la comparaison des copies d'anciens élèves de prépa et celle des étudiants « de fac » en dit

6. Le risque est ici de généraliser indûment. Je cherche ici à dégager une tendance de fond. Il y a bien sûr des équipes enseignantes qui, dans tel ou tel endroit, se sont mobilisées pour améliorer le fonctionnement de leur département et mieux faire travailler leurs étudiants de premier cycle. Cela ne semble pas toutefois être la règle générale.

7. Bernard Lahire, « Manières d'étudier », dans Claude Grignon et Louis Gruel, *La Vie étudiante*, PUF, Paris, 1999.

8. Cf. Valérie Monfort, « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences », *Sociétés contemporaines*, n° 40, 2000.

long sur l'écart qui sépare aujourd'hui le niveau des compétences écrites de ces deux groupes fort distincts d'étudiants (différence de compétences qui se retrouve ensuite dans leur taux d'admission aux concours du CAPES et de l'agrégation). Mentionnons ici un dernier point, capital : les étudiants de fac travaillent moins scolairement aussi parce qu'ils travaillent plus « à côté » de la fac (caissières, vendeuses, employés de fast-food, animateurs). Beaucoup d'entre eux effectuent en cours de scolarité un arbitrage entre les deux types de travail : moins ils accrochent ou réussissent à la fac, plus ils vont s'investir dans le travail à côté. Or, face à ce vrai problème, l'institution universitaire « laisse faire<sup>9</sup> ». Résultat : le travail à la fac devient second et on voit de potentiellement bons étudiants être entièrement absorbés par leur travail salarié, « à côté » qui peu à peu devient principal à leurs yeux.

En conséquence, demander un travail régulier et sérieux aux étudiants ne passe pas toujours très bien auprès d'eux. Quand des étudiants ont réalisé un travail conséquent en dossier (par exemple, un entretien approfondi préparé, conduit, transcrit et analysé), il faut déployer un fin argumentaire pour justifier une note inférieure à la moyenne (« parce que, Monsieur, j'ai beaucoup travaillé sur ce dossier »). Ce qui est ici en cause, c'est la question des habitudes de travail. Je vais ici partir de l'expérience tirée d'un cours magistral (vingt-quatre heures), en deuxième année de DEUG, intitulé « histoire sociale comparée », qui était la suite d'un cours de première année d'histoire sociale consacré uniquement au cas français. L'absence forte d'une perspective européenne dans les cours nous avait conduits à inscrire ce cours dans la maquette. Le cours visait à retracer à gros traits l'histoire sociale de quatre grands pays européens (Angleterre, Allemagne, Italie, Espagne) à partir d'une question structurante : comment expliquer, à partir d'une perspective d'histoire sociale, des faits comme la révolution industrielle anglaise, le fascisme et Mussolini, l'avènement par les urnes de Hitler au pouvoir, la guerre civile espagnole ? C'était du cours magistral, avec force prises de notes, sachant que la très grande majorité des étudiants découvraient l'histoire sociale de ces pays au XIX<sup>e</sup> siècle. L'auditoire était attentif, parfois à la peine pour suivre (comme en témoignaient de bruyants « soufflements » dans les rangs). Comme c'était la première fois que j'assurais ce cours, j'ai fait passer lors du dernier cours, en mai 2004, un bilan auprès d'environ 200 étudiants en leur demandant notamment d'inscrire dans deux colonnes les aspects positifs et négatifs du cours. Le bilan n'était pas mauvais : d'un côté, la satisfaction d'avoir « appris », découvert des choses, d'avoir enrichi leur culture générale et, de l'autre, le regret d'avoir eu trop à noter. Une remarque qui m'a beaucoup marqué et qui synthétise bien la réception globale du cours : c'est une phrase qui traverse les deux colonnes du tableau : « Bien... Mais beaucoup

---

9. Par exemple, les instances universitaires pourraient protester officiellement contre les « contrats de travail étudiants » (vingt-cinq heures par semaine) que proposent beaucoup de grandes surfaces et qui jouent contre leur travail à la fac.



de contenu ». Jugement qui émane d'une étudiante, bac ES à l'heure, non admise en BTS, continuant « socio » en attendant d'être admise en IUT ou en BTS, de père chauffeur routier et de mère employée.

### LES DIFFICULTÉS POUR ENCADRER LE TRAVAIL DES ÉTUDIANTS

L'expérience d'enseignement dans les premières années de sociologie est pour moi assez particulière dans la mesure où je retrouve là, dans l'anonymat de l'amphithéâtre ou dans la plus grande proximité des cours-TD, bon nombre d'étudiants qui sont les homologues parfaits de « mes » enquêtés, si ce n'est que ce sont majoritairement des filles, des « Vendéen(ne)s » ou « Nazairien(ne)s » depuis des générations. C'est-à-dire majoritairement des « enfants de la démocratisation », d'origine populaire, ayant un rapport à la culture qui est assez éloigné de la familiarité culturelle des héritiers. Ils se méfient des livres, craignent les longues bibliographies, veulent être guidés étroitement sur le type de travail à fournir, la nature des épreuves à l'examen, le mode d'évaluation, etc. Il y a, d'une part, la nécessité de passer dans les premiers mois décisifs de la première année de DEUG par un travail d'explication détaillée du fonctionnement de l'institution (que l'on peut rendre moins opaque en l'expliquant), par un énoncé clair et précis des attentes de l'institution universitaire à l'égard des étudiants (travail demandé, contenu précis des épreuves en TD ou en partiel, modalités de l'évaluation, etc.). Ce qui exige, il est vrai, de mener une véritable entreprise de remoralisation des étudiants qui arrivent trop souvent « battus » à la faculté. D'autre part, cette préoccupation pédagogique passe aussi par un souci, lors des deux premières années de fac, de leur donner le goût de la sociologie en insistant, d'une part, sur l'intérêt des enquêtes<sup>10</sup> et, d'autre part, en ouvrant leur curiosité à d'autres disciplines comme l'histoire.

Je vais ici insister sur l'expérience de l'encadrement des étudiants de maîtrise, qui est intéressante à analyser tant en termes du parcours suivi pour accéder à ce niveau que pour le choix des sujets et la manière de les traiter<sup>11</sup>. En premier lieu, ce qui est le plus frappant, c'est la spécificité du public de

---

10. Les textes de théorie sociologique sont perçus comme difficiles. En début de deuxième année, j'ai pris pour habitude de faire passer un petit test aux étudiants : « Quels textes avez-vous aimés en première année ? détestés ? » Dans la première colonne, on retrouve régulièrement les textes de Becker, Goffmann, Yvette Delsaut, mais aussi des textes de romanciers comme Annie Ernaux ou Odette Marcel ; dans la seconde colonne, toujours en tête du palmarès négatif, Durkheim (*Les Règles de la méthode sociologique*) qui, si l'on regarde les affichettes de vente des livres destinés aux étudiants de première année, apparaît de loin comme étant le livre le plus revendu d'occasion.

11. Je me fonde surtout sur mon expérience nantaise (la mienne et celle de mes collègues), mais aussi sur les nombreux récits entendus de la part de mes amis enseignant dans d'autres universités.

maîtrise de sociologie : un public très volatil, suivant les cours par intermittence, exerçant souvent un travail salarié « à côté », préparant le plus souvent la maîtrise en deux ans. Un peu moins d'un tiers des inscrits vont réussir à obtenir la maîtrise dans les délais. Une bonne partie d'entre eux, faute d'avoir été admis dans les concours (IUFM, AS, police, éducateurs, etc.) qu'ils ont plus souvent tentés que véritablement préparés, continuent en maîtrise. Non pas parce qu'ils sont foncièrement attirés par un sujet de recherche, mais parce que cela fait en quelque sorte partie de la logique de poursuite d'études, de leur statut d'« étudiant de socio » qui doit aller jusqu'au bout du cursus légal. Bon nombre de ces étudiants de maîtrise sont d'origine populaire, qui restent peu acculturés à la vie universitaire. D'une part, ils peuvent être impressionnés par la figure du « prof », ce qui, dans le cadre de la relation étroite en face à face qui se noue lors de la maîtrise, constitue un obstacle non négligeable à la direction du travail : un certain nombre d'entre eux disparaissent en cours d'année sans prévenir et par peur d'être mal jugés par leur « prof ». D'autre part, ils ont un rapport compliqué à la culture, notamment un rapport souvent difficile à la lecture, très marqué par de mauvais souvenirs d'école. Beaucoup n'ont pas réussi à surmonter leurs difficultés à lire ; peu l'avouent mais on le constate lorsqu'on donne des articles à lire.

Je développerai ici un cas limite pour donner à voir concrètement les difficultés de l'encadrement des étudiants de maîtrise de sociologie. Il s'agit d'une étudiante d'origine turque, vingt-deux ans, titulaire d'un bac ES, qui habite chez ses parents, dans la cité HLM où la famille vit depuis une dizaine d'années. Son père, cinquante-quatre ans, ancien ouvrier, est chômeur de longue durée. L'étudiante souhaite, au départ, travailler sur les Turcs de Nantes (elle parle et écrit parfaitement la langue) même si je m'aperçois, lors de nos premiers échanges, qu'elle connaît très peu la littérature sur la sociologie de l'immigration (elle n'a pas eu le réflexe en licence de suivre en option le cours très complet de sociologie de l'immigration assuré par Alexis Spire, alors AMN à Nantes). Je lui indique en détail tous les pièges de la proximité avec son objet. Elle s'accroche à son sujet, à « ses » Turcs. Je lui suggère de travailler plutôt sur l'hypothèse de l'accession à la propriété, en pavillon, des immigrés vivant en HLM (et pourquoi pas des Turcs). Elle confirme la validité de l'hypothèse en donnant des exemples précis tirés de son environnement personnel ; d'ailleurs, se souvient-elle soudain, ses trois sœurs (toutes mariées avec des Turcs) sont « en train d'acheter ». Je lui demande de faire déjà un petit repérage du sujet en discutant de manière informelle avec ses sœurs pour comprendre leurs motivations. Elle accepte à contrecœur la réorientation de son sujet que je lui ai imposée lors de cette première entrevue.

La semaine d'après, comme convenu, elle revient me voir, très dépitée : d'abord elle confirme que ce sujet ne l'intéresse pas, ensuite elle me précise que ses sœurs n'ont pas voulu en parler (« elles ont rien voulu me dire... »). Je m'étonne, elle sort de son sac à main trois feuilles à carreaux

où ses sœurs lui ont écrit succinctement les raisons qui les ont conduites à vouloir accéder à la propriété. « Pourquoi à l'écrit et pas à l'oral ? » Elle ne sait pas. J'essaie de lui faire comprendre qu'on est là en plein dans « de la sociologie ». Je lui demande de s'étonner, lui indique le caractère peu banal de l'attitude de ses sœurs, la cerne de questions. Elle ouvre des grands yeux, surprise que cela puisse valoir « étonnement ». Elle n'en démord pas : ce sujet ne l'intéresse pas, elle veut travailler sur les trajectoires migratoires des Turcs. Dont acte. Va donc pour les trajectoires migrantes des Turcs. Bien sûr, son enquête s'avérera semée d'embûches. Elle prospecte dans l'environnement de ses parents, sollicite des entretiens en turc. Elle me précise un peu plus tard qu'elle va essuyer des refus des pères parce que cela ne se fait pas qu'une fille, jeune, non mariée, « interroge » des hommes de cinquante ou soixante ans. Pour lever la difficulté, je lui suggère prudemment de se faire accompagner par son père qui a du temps... Elle refuse, n'osant pas, je crois, tenter cette entreprise. Elle parvient quand même à décrocher quelques entretiens (effectués en turc) qui ne s'avèrent pas très intéressants parce qu'elle est prise dans une logique culturaliste (elle ne cesse de vouloir tout expliquer à partir du seul « concept » de culture). Je passe une séance entière de travail à lui expliquer comment on effectue un entretien sur une trajectoire, insiste sur l'importance du travail chez les immigrés (lui passe un texte de Sayad), évoque les subtilités de la hiérarchie ouvrière, les immigrés au bas de l'échelle, « surexploités », lui parle de Marx : « Vous l'avez lu Marx ? – J'aime pas Marx », répond-elle en ronchonnant un peu. J'insiste, elle finit par avouer qu'elle n'a pas lu un texte de Marx. Malgré tout, l'enquête se poursuit lentement puis, un beau jour, elle disparaît (elle n'a pas de téléphone, je ne peux pas la relancer), pour réapparaître deux ou trois mois plus tard. En fait, entre-temps, elle a passé le concours de « secrétaire de l'Éducation nationale » (concours niveau bac) ; elle m'avait caché qu'elle le préparait. Je la rassure, lui explique que c'est tout à fait normal qu'elle cherche une insertion professionnelle ; en même temps, je lui précise que, titulaire d'une maîtrise, elle peut passer des concours de la fonction publique niveau licence ; mais elle préfère « démarrer petit ». Je doute qu'elle puisse finir sa maîtrise en un an et ne peux être que sceptique sur la qualité du produit fini, deux ans après le début de la maîtrise.

La direction de maîtrise avec ce type d'étudiants, aussi passionnante soit-elle, est, pour le coup, un véritable « sport de combat », qui exige beaucoup de temps, d'attention et de patience de la part de l'enseignant, pour un résultat extrêmement aléatoire.

En faisant une grande place à notre expérience d'enseignant « de base » et aux anecdotes tirées de divers types de relation pédagogique, on a bien conscience d'avoir observé la « crise de l'université » par le petit bout de la lorgnette et d'avoir ainsi mis de côté les évolutions structurelles qui

sous-tendent sa transformation, notamment la prégnance croissante d'une idéologie « adéquationniste » du rôle de l'école. Bien sûr qu'il faut donner beaucoup plus de moyens à l'université, défendre son autonomie, etc. Mais il faut aussi repenser sérieusement la place du premier cycle universitaire en posant fortement la question, véritablement politique, de la disproportion de traitement entre ce dernier et les IUT, STS, ou en imaginant un système de *colleges* à l'américaine. Il conviendrait aussi de commencer par rendre la fac plus attractive non seulement dans le contenu des cours mais aussi dans le suivi des étudiants. L'un des intérêts du débat lancé en 2001 par les étudiants d'économie autour de l'enseignement de cette discipline à l'université est d'avoir soulevé la question, rarement posée dans l'institution universitaire, du contenu des savoirs à transmettre, en même temps que celle des modalités pédagogiques de cette transmission. Enfin, il faudrait encourager le corps des universitaires à défendre les potentialités émancipatrices de leur savoir et de leur enseignement. J'ai été frappé par une série d'entretiens réalisés avec des filles des cités qui étaient passées par des classes de BTS et étaient revenues à la fac pour y respirer un autre air, plus libre et dégagé des contingences de l'emploi. La manière dont elles valorisaient l'enseignement universitaire, appréciaient les découvertes personnelles qu'elles avaient pu y faire, me mettait du baume au cœur. N'est-ce pas là cette dimension essentielle de l'université qui serait à défendre plus collectivement et à faire connaître sérieusement aux différentes instances d'orientation qui, au niveau du lycée, tendent à savonner méthodiquement la planche de la voie universitaire ? Cette sorte d'idéologie « anti-université », qui s'est diffusée au sein même des personnels de l'Éducation nationale (conseillers d'orientation, enseignants ne jurant que par les classes prépas) et qui est relayée fortement par la presse, a été largement intériorisée par les familles et les lycéens. S'inscrire à la fac en première année, c'est aussi prendre le risque de devoir affronter les remarques ironiques ou les sarcasmes de son entourage. Or cela peut être aussi une heureuse surprise, comme l'indique le cri du cœur de cette étudiante de sociologie à Nantes, refusée en BTS, dans un bilan écrit de premier semestre de la première année de licence : « La fac, c'est moins pire que je croyais ! »