

**APPEL D'OFFRES DU CNCRE, 1997-1999.**

**HETEROGENEITE ET REUSSITE  
DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE**

**ENSEIGNANTS ET ETUDIANTS  
REPRESENTATIONS, PRATIQUES ET ADAPTATION DES  
METIERS**

**Marguerite Altet, Michel Fabre, Patrick Rayou**

**CENTRE DE RECHERCHE  
EN EDUCATION DE NANTES  
(CREN)**

**UPRES EA 2661  
UNIVERSITE DE NANTES**

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE PREMIER: DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ À L'ALTÉRITÉ.</b>	<b>20</b>
<b><u>Michel Fabre</u></b>	
<b>I. Transitions, interférences, équilibres.</b>	<b>21</b>
A) Parcours, choix et passages: du Lycée à la fac.	
B) La fac et la vie: entre famille, études, loisirs et monde du travail.	
C) Les stratégies d'euphémisation de l'hétérogénéité.	
<b>II. Expressivités et régulations.</b>	<b>48</b>
A) Esthétique: styles et standards.	
B) Savoir vivre et civilités.	
C) Les limites de la tolérance.	
D) Epanouissement et sollicitude: militantismes.	
<b>Conclusions</b>	<b>68</b>
<b>CHAPITRE II: UNE SECONDARISATION</b>	<b>77</b>
<b><u>Patrick Rayou</u></b>	
<b>I. Des projets et des normes</b>	<b>78</b>
A) Projets étudiants et attentes universitaires	
B) Des crises d'identité	
<b>II. Des étudiants en quête de certitudes</b>	<b>99</b>
A) un rapport aux savoirs universitaires	
B) un rapport au cours	
C) un rapport au travail universitaire	
D) un rapport à l'évaluation	
<b>III. Perspectives de secondarisation</b>	<b>131</b>
A) une construction avec les pairs	
B) une construction avec les enseignants.	
<b>Conclusion</b>	<b>149</b>

**Marguerite Altet.**

**I. L'Analyse structurale des entretiens enseignants 155**

- A) les principes partagés par les enseignants de premier cycle
- B) les paradoxes à gérer
- C) les problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignants
- D) les formes de rapprochement, le caractère informel des adaptations
- E) la concertation dans ce système universitaire atomisé
- F) les structures d'adaptation intermédiaires institutionnalisées
- G) s'adapter et non transformer

**II L'analyse statistique textuelle des entretiens par Sampler 191**

- A) Analyse textuelle de l'ensemble des discours
- B) Analyse textuelle des questions sur l'hétérogénéité et l'adaptation
- C) Analyse textuelle de la question sur la perception de l'hétérogénéité
- D) Analyse textuelle de la question sur l'adaptation

**CONCLUSION 215**

**BIBLIOGRAPHIE 216**

**ANNEXES 218**

## **AVERTISSEMENT**

Cette recherche doit beaucoup aux étudiants de Sciences de l'éducation de l'université de Nantes. Ceux de licence, qui dans le cadre de leurs enseignements méthodologiques, ont réalisé de nombreux entretiens, ceux de maîtrise, dont certains ont entrepris des mémoires de recherche sur des thèmes proches de celui ici traité.

Nous souhaitons que la famille et les proches d'Angéline Dagueneau y trouvent la marque de notre reconnaissance pour son travail, commencé dans l'enthousiasme et tragiquement interrompu.

Que nos collègues du CREN qui ont bien voulu - à divers titres - nous aider dans cette recherche, soient remerciés.

Merci également à Magali Thuillier pour les transcriptions des entretiens et son travail sur le logiciel SAMPLER.

# INTRODUCTION

## I. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'évolution des flux d'étudiants de la seconde moitié du XXème siècle est à l'origine de transformations quantitatives et qualitatives de l'enseignement supérieur, entraînant un réexamen des finalités et des transformations dans l'organisation pédagogique et institutionnelle des universités, en particulier pour les premiers cycles. C'est dans ce contexte que se pose la question de la réussite des études en rapport avec celle de l'hétérogénéité des étudiants.

De nombreux travaux sociologiques ont déjà traité ce problème. Si notre recherche peut prétendre à quelque originalité c'est d'abord qu'elle envisage cette hétérogénéité, non d'un point de vue extérieur, mais selon le jugement que les acteurs eux-mêmes (enseignants et étudiants) portent sur la condition étudiante. L'hétérogénéité a donc été considérée ici comme un **construit social**. Ce point de vue oblige également à travailler l'hétérogénéité dans ses **multiples dimensions** et à repérer ses facteurs exogènes aussi bien qu'endogènes. Enfin, c'est dans les **tentatives d'ajustements réciproques** des « métiers » d'enseignants et d'étudiants, que nous avons tenté de repérer comment sont représentées et traduites les différences repérées dans la population étudiante du premier cycle.

### **Permanence et changements à l'université .**

La croissance des effectifs, très forte durant toute la seconde moitié de notre siècle traduit un allongement général de la scolarisation et marque l'entrée de nouvelles populations dans l'enseignement supérieur: au début des années 1950, le taux de scolarisation à l'université des 19-24 ans est de 2.5%; il atteint 13% en 1974 et 38% en 1995. Cette croissance quantitative s'accompagne d'une transformation qualitative des publics, modifiant radicalement les caractéristiques moyennes de l'étudiant. Tout au long de la première moitié du XXème siècle, l'étudiant "typique", était un jeune homme, en formation initiale, parisien, et la population étudiante se répartissait à peu près également entre les quatre facultés (droit, lettres, médecine, sciences). A partir des années 1960, on observe une féminisation de la population

étudiante, variable selon les filières, un fort développement des universités de province et une délocalisation des enseignements du premier cycle dans des villes moyennes. On constate également un net déséquilibre dans la croissance des différentes filières; les populations étudiantes se diversifient enfin par leur origine scolaire (baccalauréats généraux comme auparavant, mais aussi baccalauréats technologiques). **"L'hétérogénéité" des étudiants devient un phénomène dominant.**

Les flux diversifiés d'étudiants conduisent à réexaminer les principales missions des formations universitaires de premier cycle. Formellement, les missions actuelles de l'université semblent n'avoir pas fondamentalement changé: accueil des bacheliers (dès 1910, près de 90% d'entre eux s'inscrivent en faculté); formation des "professions établies" (droit et médecine); formation des professeurs du secondaire (lettres et sciences). Ces formations traditionnelles n'étaient pas réfléchies comme des formations professionnelles, mais comme des formations libérales, tournées vers la "haute culture". La première moitié du XXème siècle voit cependant une timide ouverture vers les formations professionnelles moyennes ou supérieures tournées vers les secteurs secondaires et tertiaires. Durant la seconde moitié du XXème, ce sont ces missions de formation dans les secteurs antérieurement marginaux qui viennent sur le devant de la scène et "interpellent" principalement les universités. Globalement, l'université passe massivement de la formation des **élites culturelles** à celle de **cadres intermédiaires**.

### **De l'étudiant aux expériences étudiantes.**

Ces évolutions ne concernent pas seulement l'augmentation quantitative rapide et importante du nombre des étudiants. Elles entraînent des changements profonds de la "condition étudiante" et des regards portés sur elle, particulièrement par la sociologie. Selon Olivier Galland et Marco Oberti (1996), des années 60 à aujourd'hui, les étudiants ont été vus comme des bourgeois "héritiers" (Bourdieu et Passeron 1964) essentiellement définis par leur milieu social d'origine, comme des "petits bourgeois" futurs cadres de la nation (Baudelot, Benliel, Cukrowicz et Establet 1981) ou encore comme des jeunes vivant une "expérience de désocialisation" dans l'université de masse (Lapeyronie et Marie 1992).

Dans cette recherche, nous avons admis - à l'instar de Galland et Oberti - que l'université est bien un cadre commun, fédérateur des jeunes qui s'y retrouvent. Mais ce cadre nous est apparu, en fonction notamment des choix disciplinaires et des filières, ou encore d'une différence Paris-province vraisemblablement transposable au rapport entre capitale régionale et périphérie (Bensoussan 1996), marqué par une variété considérable d'attitudes face au travail et à l'intégration universitaires. Il faut sans doute garder présentes à l'esprit ces disparités pour tenter de rendre compte des formes d'"hétérogénéité" mises en évidence par le Comité national d'évaluation (1995) : hétérogénéité de niveau, selon que le choix de la filière universitaire est délibéré ou par défaut, hétérogénéité d'environnement, en fonction de la distance à la tradition culturelle qui imprègne l'université. Les manières d'être étudiant sont de fait multiples et se déclinent selon la diversité des parcours, des projets et des conditions. Peu stabilisée, l'expérience étudiante doit être conçue comme un travail de l'acteur bien plus que comme un rôle social bien défini (Dubet 1994).

Parmi les traits caractéristiques d'une expérience étudiante contemporaine, on trouve une absence forte de projets très consistants, mais aussi des difficultés dans l'organisation du travail personnel, auxquelles nous nous sommes intéressés plus particulièrement dans cette recherche. C'est notamment en première année, où les étudiants passent sans transition de l'univers encore très cadré du lycée à un mode d'enseignement qui en appelle davantage à la mobilisation personnelle, qu'ils éprouvent les plus grandes difficultés. Les lacunes mises en évidence par le Comité national d'évaluation ("*Inadéquation entre les connaissances de base et les exigences ; absence de maîtrise des concepts abstraits ; insuffisante rigueur en matière de méthodes de travail ; manque d'encadrement et de suivi ; désorientation au sein d'une masse très importante d'étudiants*") expliquent sans doute en grande partie que plus d'un tiers des entrants abandonnent en première année, que près de 30% mettent trois ans à obtenir le DEUG. Ces constatations sont cependant à nuancer en fonction des disparités précédemment mentionnées et qui font en particulier que les étudiants de lettres, langues et sciences sociales sont plus affectés par cette rupture que leurs homologues de sciences ou d'IUT.

Ces constats ne peuvent que susciter des interrogations sur le sens des études universitaires chez les différents acteurs: étudiants, enseignants et institutionnels. En témoignent les nombreux projets de réformes élaborés cette dernière décennie. Les premiers cycles universitaires apparaissent comme un point particulièrement critique du système.

## II. L'IDEE D'HETEROGENEITE

### L'hétérogénéité: un concept multidimensionnel.

C'est semble-t-il autour de la notion d'hétérogénéité que se cristallisent les interrogations et les perplexités ainsi que les éléments de réponses. Mais, fonctionnant le plus souvent comme étiquette globale (et avec des connotations tantôt positives tantôt négatives) cette notion demande à être questionnée dans la **multiplicité de ses dimensions**.

Si la caractérisation de l'hétérogénéité sociologique de la population étudiante ne fait guère problème, il n'en est pas de même pour ses autres dimensions qui renvoient à la fois à des différences de rapport au savoir, de stratégies d'apprentissage mais aussi à des différences d'engagement dans les études et de mode de socialisation. C'est pourquoi, pour différencier cette notion globale d'hétérogénéité, notre recherche s'est centrée sur l'idée de “ **métiers** ” (métiers d'enseignant, métiers d'étudiant ) qui renvoie à la prise de conscience des décalages de fonctionnement et des dynamiques d'ajustement réciproques des différents acteurs. Cette problématique des métiers, largement développée par la sociologie des professions et la sociologie scolaire, nous a paru devoir être reprise de manière élargie et multiréférentielle (sociologie, psychologie, épistémologie, pédagogie, didactique) pour aborder les problèmes de l'enseignement supérieur et décrire les **représentations** des différents acteurs.

## **L'hétérogénéité: d'un objet social à un objet de recherche.**

Mais, pas plus que celle d'échec scolaire (Charlot 1997) à laquelle d'ailleurs elle est très souvent associée, l'idée d'hétérogénéité ne saurait être d'emblée un objet de recherche. Le fait qu'elle constitue une dimension privilégiée des représentations sociales du processus enseignement-apprentissage ne lui confère aucune espèce de légitimité mais rend au contraire encore plus nécessaire l'examen du jugement d'hétérogénéité tel qu'il est porté par les enseignants et les étudiants. Dans cette recherche, nous avons donc envisagé **le jugement d'hétérogénéité comme un construit social.**

Chez les enseignants, un tel jugement peut intervenir lors de la prise de conscience d'un problème (taux d'évaporation trop important en première année, écarts de performances considérables entre étudiants, différences de comportements en cours...), problème qui exprime toujours la difficulté de situer les étudiants sur une échelle homogène (c'est à dire couvrant des réalités de même genre) comme l'exigeraient pourtant les formes traditionnelles de l'enseignement, de l'évaluation et de la notation. Une telle échelle reçoit évidemment une valeur normative plus ou moins rigide: elle joue donc un rôle dans les systèmes institués d'évaluation, comme dans les représentations des enseignants et des étudiants. Quelle que soit sa souplesse, cette norme ne saurait tolérer que des variations quantitatives à l'intérieur d'une fourchette donnée. Quand donc chez des étudiants d'un niveau donné, les écarts de performances, de comportements, de représentations, s'avèrent trop importants, les enseignants tendent à interpréter ces différences quantitatives à l'aide de seuils qualitatifs qui renvoient à une partition de la population étudiante en plusieurs sous-ensembles dont on peut se demander alors ce qu'ils ont en commun. Un tel jugement d'hétérogénéité peut fonctionner chez les enseignants comme alibi pour des stratégies sélectives, ou au contraire euphémisation des écarts de performances constatés, voire tentative d'adaptation aux caractéristiques des étudiants, tels qu'ils sont désormais.

Chez les étudiants, le jugement d'hétérogénéité devrait renvoyer, au delà de l'appartenance à un même génération, au delà même d'une identité de condition à

des partitions de la population étudiante, selon des critères qu'il appartient précisément à la recherche d'établir.

Au sens fort, l'idée d'hétérogénéité enveloppe celle **d'incommensurabilité, de différence de nature et pas seulement de degré**. Au sens affaibli, elle implique pour le moins celle d'un agencement de réalités disparates, hétéroclites.

L'objectif de cette recherche a donc été de décrire les formes sous lesquelles les étudiants et leurs enseignants différencient la population des premiers cycles universitaires. **Les différences que les divers acteurs ne manquent pas de repérer sont-elles pensées en terme d'hétérogénéité ou selon d'autres modalités**. Autrement dit, l'idée d'hétérogénéité véhiculée par un regard sociologique externe est-elle ou non reprise par les acteurs eux-mêmes et comment?

### **Métier d'étudiant, métier d'enseignant.**

Pour répondre au défi de l'université de masse et tenter de lever les obstacles de début de parcours, la réforme du Deug a voulu s'adapter aux caractéristiques des "nouveaux étudiants" en proposant des dispositifs comme le tutorat censé les initier de manière plus personnalisée aux modalités du travail universitaire. Malgré le caractère assez récent de ce type d'expérience, on peut cependant se demander si de telles initiatives peuvent permettre une réelle "affiliation", cette découverte des "allant de soi" et des routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur, dont Alain Coulon (1990) estime qu'elles s'imposent aujourd'hui pour ces nouveaux entrants. Pour être étudiant et, surtout, le rester, il faut vraisemblablement se rendre capable de mettre en correspondance ses propres "habitus" avec les exigences d'une université qui fonctionnait jusqu'à il y a peu comme une boîte noire dont on peut douter que l'outil méthodologique suffise à la faire ouvrir pour en rendre plus maîtrisables les agencements complexes.

Sans sous-estimer l'efficacité de dispositifs comme l'enseignement modulaire ou le tutorat, il faut sans doute rechercher les moyens dont se dotent les étudiants pour, finalement, mieux réussir à l'université qu'on ne pourrait l'augurer sur la base

des indicateurs de réussite de la première année. Il apparaît en effet que les bacheliers entrés à l'université en 1988 (Epiphane et Hallier, Cereq 1996) connaissent un taux d'échec en nette régression par rapport à ceux qui les avaient précédés en 1983. Le tiers des inscrits qui quittent l'université la première année sans y avoir obtenu de diplôme se réoriente massivement, si bien que 78% des bacheliers de 1988 entrés à l'université l'année suivant leur baccalauréat se retrouvent, en 1992, détenteurs d'au moins un diplôme de niveau III.

C'est à une **meilleure connaissance de ce travail de réajustement** que cette recherche voulait contribuer. Elle a donc considéré qu'il y a un **métier d'étudiant**, comme il y a un métier d'élève (Sirota 1993), qui permet de se maintenir le plus longtemps possible dans le système sans toutefois souscrire à toutes les injonctions de ce dernier (Rayou 1992). Elle a tenté de mettre en évidence les principales logiques, les dispositifs privilégiés qui permettent notamment d'atteindre un niveau compatible avec des projets à plus ou moins long terme.

On a examiné ce qu'il en est du tutorat dans la mesure où l'on essaye - avec lui - de créer une sorte de mixte pair / enseignant? On a fait l'hypothèse qu'il faut chercher, dans des dispositifs moins visibles mais mieux dominés par les étudiants, les remédiations qu'ils trouvent pour se rendre plus conformes aux attentes universitaires: les réseaux amicaux peuvent être mobilisés pour faire face aux difficultés (prise de note, prêts de livres, travaux communs, etc.). Ces réseaux permettraient peut-être de donner davantage de sens aux « années-fac » que les dispositifs officiels? Ne sont-ils pas en fait un élément important du travail de réajustement, dont on perçoit le résultat dans les phénomènes de réorientation-adaptation dans la durée des étudiants de premier cycle?

Quant au métier d'enseignant à l'Université, la recherche s'est efforcée de le définir dans son articulation, sa rencontre avec ces nouveaux " métiers d'étudiants ". En effet, ce qui constitue la spécificité du métier d'enseignant, c'est qu'il s'agit d'un " travail interactif " (M.Tardif, 1992) dont les tâches se réalisent dans une situation finalisée par un apprentissage, à travers les interactions avec les étudiants et à partir d'ajustements. Si " le métier d'étudiant " implique des procédures de négociation du travail universitaire, "le métier d'enseignant » comporte sa part

d'imprévu, de bricolage et d'adaptation aux situations pédagogiques changeantes. On a fait l'hypothèse, d'une part,- que les enseignants qui travaillent dans le premier cycle universitaire cherchent à prendre spécifiquement en compte, dans leurs pratiques, l'apprentissage du « métier d'étudiant », d'autre part qu'ils privilégient principalement les pré-requis cognitifs et méthodologiques de ce métier.

Notre recherche a étudié ces différentes **tentatives d'ajustement réciproques** dans la mesure où elles contribuent à construire ou à redéfinir de « nouveaux métiers d'enseignants ou d'étudiants ». Il s'est agi de montrer comment - le sens des études devenant problématique - les différents acteurs construisent, en interaction, des stratégies et des dispositifs intermédiaires ou encore de médiation. Ces tentatives ont été analysées selon trois points de vue, étant donné qu'elles mettent en jeu, à la fois une dimension épistémique (rapport aux savoirs et aux apprentissages), une dimension de socialisation (construction d'identités d'acteurs, processus d'inter compréhension), une dimension d'émancipation (recherche d'autonomie et construction de soi).

### III. METHODOLOGIE

Les entretiens avec les étudiants ont concerné soixante (60) étudiants de sites universitaires nantais, pour la plupart inscrits dans des filières “de masse” (voir liste en annexe). Ils ont été menés en deux temps par des membres de l’équipe de recherche ou par des étudiants de Sciences de l’éducation de Nantes dans le cadre de leur enseignements méthodologiques ou dans celui de leur travail de recherche de maîtrise.

#### Socialisation estudiantine

**La première vague d’entretiens** a été inspirée par l’idée que, devant l’hétérogénéité de fait du monde universitaire, les étudiants sont amenés à élaborer une catégorisation de ce qu’est le niveau des études correspondant à leur projet, le niveau des autres étudiants de la filière, celui des étudiants des autres filières. Ces différentes grandeurs structurent les mondes (académique, des pairs, des relations plus privées) à l’université, dessinent des zones plus ou moins légitimes. Plutôt que de construire nous-mêmes a priori une définition de ce qu’est l’hétérogénéité à l’université, **nous sommes allés demander à ces étudiants ce qu’étaient, pour eux, les normes universitaires légitimes** afin de la dégager, en quelque sorte, en creux.

Plus précisément, nous avons essayé de savoir comment ils construisent leur vision des apprentissages légitimes en leur demandant comment ils se situaient eux-mêmes par rapport aux normes supposées de leur filière (comment s’y prend-on pour se rendre conforme ou pas ?), par rapport aux étudiants “normaux” de cette filière (en quoi se distinguent-ils de soi ? Comment se situe-t-on par rapport à eux ? Sont-ils des associés, des rivaux, des modèles ? Minimise-t-on ou maximise-t-on les différences ?), par rapport aux étudiants des autres filières (mêmes questions) Ces entretiens ont essayé de faire exprimer tout à la fois les normes significatives pour les étudiants ainsi que les dispositifs censés en établir ou préserver l’existence. Ils ont essayé d’explorer les limites entre ce qui est considéré comme étant l’université et ce qui n’est plus elle (quelle adhésion? Quelles fréquentations? Comment fait-on pour cohabiter avec des étudiants plus grands ou plus petits que soi eu égard aux

standards universitaires supposés, à l'intérieur et à l'extérieur de la filière ?). Ils ont tenté aussi de faire exprimer des **typologies d'étudiants** en jouant sur des oppositions comme celles entre salariés et non salariés, "nouveaux étudiants" et "héritiers", jeunes étudiants et professionnels en reprise d'études, étudiants "tout venant" et originaires des classes préparatoires, filles et garçons, originaires de la région nantaise et "étrangers", etc. Ils ont été attentifs à faire raconter des incidents critiques (interventions jugées abusives d'étudiants en cours, fraude aux examens...) susceptibles, à travers leur exceptionnalité même, de révéler les normes sous-jacentes prises en compte par les narrateurs.

### **Rapport des étudiants au travail universitaire**

**La deuxième vague** s'est davantage centrée sur le rapport des étudiants au travail universitaire en fonction **de leur manière de se représenter et de traiter l'hétérogénéité entre eux**. Elle a surtout concerné des étudiants de (première) première année des filières scientifiques, s'est déroulée à un moment de l'année où ils avaient déjà eu des résultats d'examen. Ces entretiens s'intéressaient surtout à la manière dont les étudiants interviewés rendent compte sur le mode "avant le Bac/après le Bac" de leur rapport aux études (faut-il devenir différent de ce qu'on était, le devient-on, comment le fait-on?). Ils recherchaient aussi l'existence d'un "effet de filière" en demandant aux étudiants s'ils voyaient des différences entre un "nous" et d'"autres" (qu'il s'agisse d'autres formations universitaires "ouvertes" ou, au contraire, de filières "fermées" dans leur recrutement).

Les thèmes des entretiens ont été ceux qui paraissent aux interviewés en rapport avec la question générale du sens et des modalités du travail. On a cependant essayé de les amener à parler de thèmes dont on peut penser *a priori* qu'ils sont des analyseurs significatifs des moyens de réduire l'écart à la norme universitaire supposée ou de la modifier. Parmi ceux-ci, la délimitation des exigences réelles ou supposées de l'université en matière de travail - en quantité et en qualité - (comment sait-on ce qui est "à prendre" ou "à laisser"? En fonction de quoi respecte-t-on ou limite-t-on ces attentes perçues? Essaie-t-on -et comment?- de les réduire ou de les augmenter?). Mais aussi l'évaluation (source d'incertitudes plus importantes qu'au lycée en raison de son caractère "couperet", il nous semblait qu'elle devait

susciter des modes de préparation qui reposent sur les compétences interprétatives des étudiants). Ou encore le travail personnel : plus sollicité qu'au lycée et, par définition, peu défini par l'institution, il suppose lui aussi des interprétations multiples. On a ainsi fait décrire les modalités de prise des notes (en cours, TD, sur les lectures...), de travail à partir d'elles, de recherche documentaire, de préparation des exposés, etc. On a également exploré le type de recours aux autres étudiants dans ce travail personnel (s'agit-il, par exemple de réduire le coût de l'investissement personnel? D'être solidaire? De construire son propre point de vue en le croisant avec celui des autres?).

Relativement non directifs dans leur forme, la façon d'aborder différents thèmes en liaison avec la vie des étudiants, ces entretiens ont cependant exercé **une contrainte de justification** concernant la construction d'un univers commun compatible avec une acception partagée des différences ou inégalités jugées admissibles à l'université.

### **Du côté des enseignants**

Les entretiens avec les enseignants ont concerné 35 d'entre eux (voir liste en annexe). Ceux de Nantes (16) ont été interviewés par l'équipe du CREN, ceux de Dijon (9) par celle de l'IREDU et ceux de Toulouse (10) par celle du CREFI. Pour respecter l'anonymat des personnes, nous ne précisons pas leurs sites de rattachement. Nous avons essayé, dans chaque cas, de respecter une procédure commune. Débutant par des demandes de précisions sur l'itinéraire personnel des enseignants et des questions sur leur perception (ou non) de changements importants dans le monde universitaire, les entretiens comportaient généralement trois volets :

#### **1) Comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité des étudiants?**

Peut-on parler d'un "avant" et d'un "maintenant" ? (Ceux d'hier étaient-ils différents ? A partir de quand auraient-ils changé ? Eux, quels étudiants étaient-ils, etc.)

Y a-t-il un "ici" et un "ailleurs" de la filière? (Quels types d'étudiants estiment-ils avoir, ne souhaiteraient pas avoir, préféreraient avoir ?)

Quels sont , parmi ceux qu'ils ont, ceux qu'ils considèrent comme les "vrais" étudiants ? (à quoi cela se voit-il ? Comment repère-t-on ceux qui seraient à leur place et ceux qui n'y seraient pas, etc.).

## **2) Comment les enseignants perçoivent-ils l'adaptation des étudiants à l'université ?**

Il s'agissait de savoir s'ils ont pris conscience d'un "**métier d'étudiant**", c'est-à-dire de l'ensemble des compétences que les étudiants se donneraient pour s'adapter, se débrouiller, décoder les informations, négocier, s'ajuster... (Leurs étudiants leurs paraissent-ils adaptés à la vie universitaire ? Développent-ils, pour cela, des façons de faire nouvelles ?)

## **3) Comment traitent-ils les différents types d'étudiants ?**

Nous avons essayé de savoir si les enseignants prennent en compte, traitent dans leurs pratiques, l'hétérogénéité qu'ils repèrent chez leurs étudiants et comment ils le font (à l'aide de quels dispositifs de quels types de relations, d'actions personnalisées, de réaménagements de contenus, d'évaluations ?...). En leur demandant, aussi souvent que possible, de nous raconter ce qu'ils font réellement (en CM, en TD...), nous espérons leur faire exprimer ce qu'ils faisaient "avant" (lorsque c'était le cas) et ce qu'ils font aujourd'hui, dans l'espoir de faire apparaître de nouveaux aspects du métier d'enseignant-chercheur révélateurs du rapport avec des étudiants différents de leurs prédécesseurs, mais aussi de leurs pairs.

L'ensemble des entretiens a fait l'objet d'une lecture et d'une analyse individuelles par chaque chercheur du CREN. Ils ont ensuite été traités de façon "**transversale**" dans un souci de recherche de ce que les acteurs mettent en œuvre pour faire tenir ensemble les différents mondes qu'ils traversent et constituent, qu'il s'agisse des étudiants ou des enseignants pris à part ou de ces deux types d'acteurs et des situations qu'ils définissent en commun. Marguerite Altet a procédé, à l'aide du logiciel **Sampler**, à une analyse textuelle de l'ensemble des entretiens avec ces enseignants.

## **IV. PRESENTATION**

## DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Au cours de la recherche a fini par s'imposer à nous l'idée selon laquelle **l'hétérogénéité ne concerne pas seulement les étudiants, mais l'ensemble du monde universitaire**. A celle des premiers fait en effet pendant celle d'enseignants de plus en plus écartelés par leur double statut d'enseignants et de chercheurs, à proportion même de ce qu'introduit en lui de tensions la présence massive d'étudiants si divers... Pour des raisons distinctes, les uns et les autres se trouvent donc confrontés à un problème identique. Nous avons essayé de l'analyser et de comprendre les solutions que les différents acteurs tentent de lui apporter en les considérant à la fois spécifiquement (première et troisième partie notamment) et dans leurs constructions communes (seconde partie surtout).

**Michel Fabre** montre ainsi comment procèdent les étudiants de DEUG pour donner à leur présence à l'université un sens relativement unifié là où beaucoup de choses tendent à faire éclater leur expérience. Il s'agit en quelque sorte de l'aspect "existentiel" de cette dernière que veut éclairer une analyse de leurs principes de justification et d'action.

Les différents mondes habités ou traversés par les étudiants, mondes intérieurs (cours et TD), mondes intermédiaires (BU, mais aussi tutorat, associations, loisirs...), mondes interférants (famille, monde du travail) sont perçus comme des systèmes flous, souvent peu enthousiasmants, contraignants parfois, mais rarement écrasants. Le langage de la "métis" supplante, à leur propos, tout autre vocabulaire (politique, moral...). Les rapports de l'étudiant à l'institution universitaire sont ceux d'un usager, de passage, à temps partiel.

Ces principes ont pour effet de rabattre l'hétérogénéité sur l'altérité : les étudiants s'efforcent de minimiser, de gommer, voire de dénier les sources objectives d'hétérogénéité entre eux pour les définir en termes de variables subjectives. La "mauvaise hétérogénéité" étant précisément celle qui résiste à sa retraduction en termes de style individuel dans les limites d'un principe de coexistence.

**Patrick Rayou** s'intéresse à la rupture dont ont fait état de très nombreux étudiants entre les normes académiques universitaires concernant les savoirs et leur évaluation et celles qu'ils ont connues au long de leurs années lycée. L'université semble en effet supposer un type de contrat didactique assez différent qui les plonge dans de profondes incertitudes. Pour y remédier, ils essaient de ramener l'inconnu au connu, dans la définition de la quantité et de la nature du travail, dans l'utilisation des ressources ou encore la façon de préparer les examens.

Ce faisant, ils participent à la construction d'un monde commun fortement "secondarisé". Leurs comportements infléchissent un certain nombre de normes universitaires, mais il rencontre aussi ceux d'enseignants qui, faisant un pas vers eux, peuvent leur laisser penser que toutes les différences sont solubles dans des premiers cycles identifiés à une sorte d'enseignement post-baccalauréat. Ce monde commun, établi par défaut plus que construit, tire davantage son unité de la paix sociale qu'il autorise que de la définition univoque de contenus d'enseignement et de postures d'étude.

**Marguerite Altet** recherche, elle, les formes d'adaptation décelables chez les enseignants confrontés aux "nouveaux métiers" des étudiants. La plupart des enseignants rencontrés, tout en reconnaissant le sérieux de leurs étudiants, font en effet état de graves déficits d'autonomie de leur part eu égard aux exigences universitaires. Mais leurs adaptations demeurent cependant largement individuelles, relèvent, semble-t-il le plus souvent, d'un bricolage à partir de leurs repères antérieurs. Plutôt que de toucher à l'édifice, on reconstruit des passerelles, on reconsidère ou infléchit les architectures classiques, on aménage plutôt les anciennes structures en procédant, par exemple, à des rapprochements entre cours magistraux et travaux dirigés.

De nouveaux espaces, comme les divers dispositifs de tutorat, servent cependant à des tentatives de rapprochement avec les nouveaux publics. De rares pratiques émergentes indiquent peut-être un appel à des formes de professionnalisation destinées tout autant à "traiter" l'hétérogénéité estudiantine qu'à résoudre les problèmes d'identité auxquels elle soumet les enseignants-chercheurs.



# CHAPITRE PREMIER

## DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ A L'ALTÉRITÉ

### Michel Fabre

Il s'agit ici de considérer le jugement d'hétérogénéité comme un étiquetage résultant d'une **construction sociale**, comme un produit des interactions entre étudiants et enseignants. Quelles représentations les étudiants se font-ils de leur diversité, comment pensent-ils leurs différences? Quels jugements leurs enseignants portent-ils sur eux? Quels critères mobilisent-ils pour effectuer des partitions dans la masse étudiante? Comment les jugements des enseignants et des étudiants interagissent-ils? En dernier lieu: sous quelle modalité se présente le jugement d'hétérogénéité? A-t-on d'ailleurs affaire à un tel jugement ?

Comme fil conducteur de nos analyses, nous avons traversé **les différents mondes de la vie étudiante**. Le pluriel est ici de rigueur si l'on admet que la vie étudiante se caractérise par une série de passages et d'interférences entre mondes: ceux de l'amont (le monde de la Fac), ceux de l'intérieur (les cours), les mondes intermédiaires (la BU mais aussi les loisirs, les associations), les mondes interférants (la famille, le monde du travail) et également, les mondes parallèles (les autres filières, les Écoles...). Dans ces entretiens sur la pluralité des mondes, nous avons tenté d'entrelacer le discours des étudiants (36 entretiens) et celui des enseignants (36 entretiens).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Voir la composition de notre population, en annexe.

## I. TRANSITIONS INTERFÉRENCES ÉQUILIBRES

Les sociologues définissent l'identité étudiante dans trois dimensions: la dimension scolaire, la dimension socioprofessionnelle, et la dimension psychosociale (Erllich, 1998, p99). Or, sur ces trois dimensions, la vie étudiante est par excellence une vie de transition. L'entrée dans l'université se produit sur le fond d'une série de continuités et de ruptures d'avec le lycée qui caractérisent le passage du statut d'élève à celui d'étudiant. Elle doit, d'une manière ou d'une autre, (ne fusse que par la négative) se référer au monde du travail. Enfin, le devenir étudiant est aussi, sur le plan du développement, le passage de l'adolescence à la jeunesse avec tous les problèmes d'ordre affectif, économique et social que cela implique. Dans ce passage, différents mondes interfèrent: ceux des études et des petits ou gros boulots, ceux du travail et des loisirs, ceux de la famille et des copains ou du couple. Réussir le passage, c'est sans doute gérer ces différentes tensions en recherchant un équilibre entre dépendance et émancipation, entre infantilisme et vie adulte, entre intérêt "gratuit" pour les études et perspectives d'insertions socioprofessionnelles.

Comment ces expériences de passage sont-elles vécues? Comment les étudiants et les enseignants appréhendent-ils les différentes manières de les vivre? Quels types de différenciation sont à l'oeuvre dans les jugements qu'ils portent sur eux-mêmes ou sur les autres?

## A. PARCOURS CHOIX ET PASSAGES : DU LYCEE A LA FAC

Réussir dans l'enseignement supérieur, c'est d'abord savoir négocier les **continuités et les ruptures du passage du Lycée à la Fac**, comme en témoignent les expériences contrastées d'Estelle et de Céline.

### Estelle ou "la noyade".

L'expérience d'Estelle (20 ans, études d'espagnol) est toute entière structurée par la distinction entre études courtes (BTS, DUT) et Fac. Mal orientée vers des études d'Espagnol, Estelle a pris une année sabbatique pour réfléchir à sa réorientation vers des études professionnelles de type BTS. Le regard que porte Estelle sur son échec, "*sa noyade*", permet de définir en négatif les composantes du métier d'étudiant:

- absence de réel projet professionnel: le CAPES est envisagé sans être vraiment visé. L'orientation se fait en fonction des capacités antérieures (réussite en Espagnol), mais on assiste en cours de route à une disjonction entre goût pour la matière et visée professionnelle.

- absence de repères méthodologiques pour les études. Malgré son souci de planning, Estelle est noyée dans un océan de travail, de lectures. La quantité de travail requise dévore même le temps de loisir. L'absence de ciblage précis du travail, de guidage méthodologique, les incohérences entre tuteurs et professeurs, les discordances entre les exigences du contrôle continu et du terminal, lui font perdre pied. La Fac a trop été anticipée dans la continuité du Lycée: "*Je pensais que ça allait être comme au Lycée*".

- défaut d'affiliation: la Fac est vécue comme un univers impersonnel, individualiste et réduit au travail. Le chacun pour soi, l'absence d'entraide ou de travail commun, l'existence de clans qui paraissent impénétrables entraînent des effets de dépersonnalisation: j'usqu'au sentiment de perte d'identité. Ce qui nécessite des compensations dans les relations familiales. La population étudiante est scindée en deux sous parties: les élites qui peuvent avoir commerce avec les profs et le reste. Le "*regard foudroyant*" des autres empêche toute relation privilégiée avec les profs, pour qui ne fait pas partie du gratin. D'ailleurs, les profs offrent une image de réussite (culture) à ceux qui doivent "*grimper à l'échelle*". Ce qui entraîne des effets de dévalorisation de soi et de découragement.

Estelle a donc vécu douloureusement son passage à l'université. Son récit n'est pourtant empreint d'aucune révolte, d'aucune critique (politique, sociologique) du système. C'est une expérience personnelle qui est relatée, une affaire entre Estelle et elle-même. L'année de réflexion permet à Estelle de démêler les Facteurs externes et internes de son échec qu'elle veut réparer en retrouvant, dans un BTS une atmosphère plus rassurante, en continuité du Lycée où les élèves étaient "*choyés*".

### **Céline: intégration réussie.**

Céline (18ans, 1ère année d'Histoire), a vécu une expérience opposée. Le choix de la Fac s'est imposé contre celui des écoles: la Fac offre plus de libertés que le Lycée ou que les écoles d'enseignement supérieur "*trop structurées*". D'autre part, ce choix, ainsi que celui de la matière (l'histoire), découle d'une visée professionnelle: Céline veut être "*institutrice*". Bref, la Fac correspond aux attentes de Céline: elle n'est pas déçue. Elle lui apporte beaucoup de liberté, voire un peu trop à son goût pour ce qui est du travail.

Contrairement à Estelle, Céline a su construire son métier d'étudiante par une subtile dialectique de continuités et de ruptures par rapport au Lycée. Elle a gardé son style de travail: fonctionnement sans organisation précise, à l'envie, en fonction de ce qui arrive et en se mobilisant souvent à la dernière minute. Mais elle est "*réglo*" avec l'assistance au cours comme dans la vie quotidienne. La Fac demande plus de travail personnel, moins de "*par coeur*". Au début elle ne sait pas trop comment faire. On retrouve certaines remarques d'Estelle: absence de repères, "*on ne sait pas trop ce que les profs demandent*", le système des partiels ne permet ni d'étaler le travail ni de s'évaluer vraiment.

Si Céline ne s'est pas noyée dans le travail, elle ne s'est pas complètement affiliée. Comme Estelle, elle ressent l'anonymat de la Fac. Pas de relations entre profs et élèves; mais elle n'en recherche pas non plus. Peu de relations avec les autres étudiants, ni dans le travail ni dans le loisir. Estelle avoue ne pas faire le premier pas pour pénétrer "les clans". Si cet anonymat n'est pas trop pesant, c'est que Céline compense par des relations hors de la Fac: elle vit avec sa soeur, ce qui lui permet de supporter l'éloignement familial; de plus, elle a conservé ses amis de Fac qui sont actuellement étudiants à Nantes.

Céline a trouvé à la Fac la liberté qu'elle recherchait. Elle s'adapte aux études universitaires mais ne cherche pas à s'intégrer au monde étudiant. Pour qui a des relations ailleurs, l'anonymat de la Fac est supportable et peut être même un facteur de liberté.

### **Le choix des filières.**

Dans le passage à l'enseignement supérieur, ce qui relève du choix, ce sont les filières (Fac ou pas Fac, Écoles ou BTS, ou IUT). D'un côté les filières courtes, professionnalisées, encadrées, de l'autre une durée indéfinie, déconnectée des projets professionnels et un "lâcher seul" qui attire ou fait peur selon le cas. Ainsi, Brigitte (2ème année IUT biologie) n'a jamais eu envie de faire des études très longues. De même que Léa (1ère année AES): "*Quand j'ai dit à mes parents que je voulais aller à la Fac, ils ont dit: ça va te mener à quoi?* ». Au contraire, pour Céline (18 ans, 1ère année Histoire), le choix de la Fac s'est imposé contre celui des écoles, plus structurées mais laissant moins de liberté.

Le témoignage de Marietta (18 ans, qui redouble son bac ES) permet d'éclairer la perception de la différence École / Université, vue du Lycée. Marietta envisage un DUT ou un BTS dans les secteurs carrières sociales ou animation. La Fac n'est envisagé qu'en dernier ressort. Marietta a déjà sérieusement pensé à son orientation, aux différents lieux d'études possibles. Elle possède quelques informations générales sur les filières.

Quels sont les éléments de cette perception différentielle? Deux couples d'opposition sont ici à l'oeuvre. D'abord **la présence ou l'absence de perspectives professionnelles**: la Fac, c'est "*pour continuer*" quand on n'a pas de projets

professionnels précis; au contraire, dans les écoles, les profs nous emmèneront sur le marché du travail. Mais le propos oppose également **l'encadrement** des écoles au laxisme de l'université. Les écoles doivent mieux préparer que la Fac: effectifs moins chargés, contrôle continu permettant un travail et une évaluation régulière (à la différence du système des partiels). Bref, ce que Marietta espère, c'est que le BTS ou le DUT s'inscrivent dans la continuité du Lycée: un peu plus d'indépendance mais un encadrement fort et une bonne ambiance entre élèves grâce aux petits effectifs des classes. Si elle va en Fac, ce sera en dernier ressort, faire socio, "en attendant". La distinction Fac/ École paraît fondamentale dans les choix. Florence (22 ans, 2<sup>e</sup> année Sociologie), voulait , elle, absolument rentrer dans un IUT carrières sociales. Mais son dossier n'a pas été accepté. Elle s'est alors rabattue sur la Fac, pour faire de la sociologie. Si elle obtient son DEUG, elle reprendra la voie courte d'une formation par alternance. Pour elle, l'échec massif en premier cycle s'explique par l'absence de motivation des étudiants: ils ont pris la Fac pour une voie de garage.

Bien que cette attitude de dévalorisation de la Fac puisse apparaître relativement fréquente , il faudrait se garder de généraliser. Comme l'indique Yves Piot (51 ans, prof de Psychologie) l'attitude des étudiants est très souvent ambivalente, faite d'un mélange de mépris et de respect pour l'université dont les prestiges ne se sont pas encore totalement éteints. Ces aléas de l'orientation ne sont pas ignorés des enseignants. Pour Henri Monod (55ans, prof SVT), il y a trois populations d'étudiants: celle qui se destine à l'enseignement, celle qui vise la recherche, et celle des filières courtes. Mais, d'une manière générale, les étudiants d'aujourd'hui sont plus « *stressés* » qu'autrefois. Ils sont en recherche d'intégration rapide dans la société, peut être attirés par des études plus courtes (concours para médicaux... réorientation vers la psychologie en vue de l'IUFM). Certains viennent à la Fac par défaut: ils n'ont pas pu intégrer d'autres structures ou bien ne les connaissaient pas. Il faut les aider à s'orienter en fonction de leurs envies et des débouchés possibles. Mais, comme le dit Albert Tazief ( Prof, 60 ans, SVT), devant la massification et le souci des débouchés, les professeurs ne savent pas orienter les étudiants, ils sont « *désemparés* » eux aussi!

### **Le choix des matières.**

Chez les étudiants interrogés, l'orientation semble d'avantage relever d'une **navigation à vue** que de stratégies explicites. Pour certains, le choix de la matière se situe dans le prolongement des goûts ou des réussites antérieurs. *"L'Anglais marchait bien*, dit Eloïse (21 ans, 1ère année de Psychologie après 3 ans de LEA Anglais), *j'aimais bien ça, ça m'a motivée pour m'inscrire en Anglais"*. Elle pensait d'ailleurs qu'il y avait davantage de débouchés. Pour Léa qui ne savait pas trop quelle orientation choisir, la décision de s'inscrire en AES a été motivée par une continuité de filière (Bac ES). Romain, lui, avait choisi une filière scientifique par goût.

Dans les cas où les matières s'avèrent nouvelles par rapport au Lycée (la psychologie, le droit...) il faut faire un **pari**: on verra bien! On n'exclut pas de *"se planter!"* Paul Guimba (38 ans, Prof de Psycho) exprime bien cette absence d'orientation véritable qui préside aux choix de la psychologie: *"Le gros problème, c'est qu'il y a erreur sur la marchandise. Comme il n'y a pas de psycho au Lycée, ils ne connaissent que la psychanalyse, par le prof de philo, et la psychologie, c'est pas ça. Ah si les profs de philo pouvaient expliquer, en une demi heure, ce qu'est la psychologie scientifique...C'est un peu gênant d'avoir à faire un enseignement à des gens qui sont volontaires mais qui s'attendent encore à autre chose que ce qu'on va leur donner, quoi."*

D'autres désillusions viennent d'un rapport de quasi homonymie entre discipline du Lycée et discipline universitaire. C'est le cas des sciences économiques. Pour Guy Lafitte (54ans, prof sciences Eco ), l'optique quantitativiste de l'enseignement universitaire ne colle pas aux représentations que se font les étudiants de la discipline et qu'ils héritent de l'approche globale et qualitatifiste du Lycée. D'autre part, elle ne correspond pas non plus à leurs attentes d'insertion professionnelle immédiate.

Tout ceci se complique du fait que les disciplines universitaires ne présentent pas toujours un degré élevé d'homogénéité: elles sont en effet souvent construites sur une double légitimité scientifique et socioprofessionnelle. Et ces deux dimensions sont elles-mêmes plurielles. Certains enseignants sont particulièrement sensibles à ces entités composites, tel Yves Piot (51 ans, Prof de Psychologie) : *"Je vis la psychologie comme une sorte de fédération assez lâche des intérêts sur l'homme qui sont de fait mis en commun, mais à travers des cadres de référence*

*conceptuels ou épistémologiques qui sont fondamentalement différents*". On pourrait en dire autant pour bien d'autres disciplines des sciences humaines. Ainsi, Jean Nègre (52 ans, Prof, AES) souligne qu'en AES, les étudiants n'ont pas les moyens d'opérer des choix très clairs. Ils ne peuvent qu'hésiter entre filières courtes ou longues. Et s'ils intègrent l'université, c'est dans une filière hybride où l'on n'est ni juriste, ni gestionnaire, ni économiste, mais un peu tout cela à la fois.

Enfin, certaines disciplines souffrent d'une crise d'identité épistémologique qui rend difficilement lisible leurs objets et leurs démarches. Pour Gilles Laperouse ( 59 ans, Prof, Géographie), les évolutions ou révolutions de paradigmes qui affectent la géographie désorientent les enseignants et, a fortiori, les étudiants. D'autant que le cursus des études accentue la discontinuité d'avec le Lycée. On met la charrue devant les boeufs en enseignant l'épistémologie et l'histoire de la discipline au début des études, alors qu'il faudrait commencer par le *"simple et le concret"*.. Autrefois, l'enseignement était plus encadré, plus concret, moins ambitieux. On veut les amener à réfléchir alors qu'ils n'ont pas les bases.

Tous ces facteurs influent sur **la lisibilité des orientations possibles** et contribuent à brouiller et les choix des étudiants et les tentatives d'orientation des enseignants. On peut rêver comme Albert Tazief (60ans, prof SVT ), aux vertus du contact avec les milieux de travail, mais il n'y a pas de places de stages dans les laboratoires à cause de la concurrence des grandes écoles et des IUP.

### **Trouver sa place.**

En dépit de tous ces problèmes, l'intérêt pour la discipline, la curiosité intellectuelle, reste la caractéristique principale des "bons étudiants", des étudiants que le professeur aime avoir. Pour Tazief, comme pour Valérie Pasteur (30 ans, MCF Biologie ), le bon étudiant, ce n'est pas l'étudiant brillant, mais celui qui s'intéresse à la matière, qui sollicite l'enseignant, qui a peut-être des problèmes mais qui progresse.

Cet intérêt pour les études que les enseignants apprécient tant, est-il lié à l'existence d'un projet? Mais, chez les étudiants de premier cycle, cette notion de projet semble aussi floue que l'avenir. S'il y a bien quelquefois une visée (passer des concours administratifs, être psychiatre...), il n'y a pas encore de programme.

Comme le dit Myriam (20ans, 1ère année géographie), la première année du supérieur est une phase d'exploration. Cette idée d'un DEUG sas ou salle d'attente n'est pas étrangère aux enseignants. Pour Céline Martin ( 40ans, MCF Psychologie), si les étudiants n'y apparaissent pas réellement motivés, c'est qu'ils ont conscience de vivre une *étape "en attendant que se réalise la réelle formation ..."*.

Cette **phase d'exploration** paraît quelque peu passive, de faible implication. Sophie (19 ans, 2ème année de psychologie), évoque bien les *"très motivés* », *"ceux qui passent leur temps à la BU"*. Mais leur attitude est perçue comme l'expression de caractéristiques personnelles (ils sont comme ça, c'est leur problème!) et non comme la manifestation d'une stratégie de réussite. D'ailleurs, réussites ou échecs ne semblent pas relever de stratégies individuelles, encore moins de déterminismes sociaux. Il n'y a aucun sentiment d'injustice devant des situations qui pourraient passer pour inégalitaires. Les thématiques sociologiques de la *Reproduction* ou des *Héritiers* ne sont pas mobilisées ici. C'est plutôt en terme de chance que les étudiants s'expriment. On aurait tort d'y voir une attitude fataliste. C'est bien plutôt l'idée d'un processus de recherche d'identité où les phénomènes de maturation psychologique l'emportent sur le volontarisme. Il s'agit de trouver progressivement sa place. Yves Piot (51 ans, Prof de Psychologie), dit de ses étudiants qu'ils sont *"en attente"*, qu'ils n'ont pas encore de *"métier"*, qu'ils n'ont pas encore intégré les contraintes du monde du travail intellectuel ou autre.

C'est pourquoi les aides, comme le tutorat, destinés en principe à réduire l'hétérogénéité, sont réinterprétées dans une logique d'altérité, comme des services supplémentaires (des options) dont on peut ou non bénéficier, selon ses goûts, son style de travail, et non comme des atouts qu'il faudrait absolument s'approprier dans une stratégie volontariste de réussite. Ceux-là même qui profitent du tutorat en révèlent les limites. En première année de Pharmacie, Mélanie s'est trouvée prise dans un système concurrentiel. Elle est actuellement tutrice pour la préparation au concours. C'est une exigence de solidarité qui l'anime: *"on a été aidé, on veut aussi aider les autres"*. Mais c'est aussi la conscience des enjeux de justice: *"il y a une prépa privée payante...et les tutorats sont organisés pour combattre cette politique...le tutorat, c'est pour lutter contre les inégalités de réussite, quelque part"*. C'est aussi un contrepoids à la rupture entre promotions: pour *"casser la séparation entre les années supérieures et la première année"*. Maintenant, si le tutorat fournit

bien des aides méthodologiques (des exercices, des réponses à des questions), s'il constitue donc un enrichissement pour les étudiants et pour les tuteurs, il souffre cependant de deux limitations. D'abord ce sont apparemment les bons étudiants qui en profitent, les autres n'osent pas. Ensuite, le tutorat n'est pas un moyen d'intégration à l'égal du "*parrainage*" par exemple et ses "*bizutages gentils* ». Mêmes remarques chez Myriam et chez Léa. Myriam est allée au tutorat sur les incitations d'un professeur: "*Mr X nous a dit que ceux qui avaient en dessous de la moyenne, c'était obligatoire et pour les autres fortement conseillé*". Elle ne le regrette pas: elle a appris des méthodes, des plans pour travailler. Myriam attend donc beaucoup du tutorat, ayant pris conscience de ses échecs passés (elle a triplé sa terminale). Mais elle aussi le souligne: ce sont les étudiants sérieux, ceux qui vont régulièrement en cours, qui profitent du tutorat. Après tout, poursuit Myriam: "*chacun fait comme il veut*". Il faudra donc beaucoup de volontarisme de la part des enseignants pour espérer contrer l'attentisme étudiant.

Qu'est-ce qui sert malgré tout de boussole dans cette navigation à vue? Les interrogations semblent venir au bout d'un an ou deux. Elles ne sont pas forcément liées à un échec ou à une réorientation. Mais elles marquent **le souci de trouver sa bonne place** (non par rapport à une norme extérieure mais plutôt par rapport à soi), de découvrir "*son élément*". Il y a nécessairement un réajustement identitaire: entre ce que je suis, ce que je voudrais être, ce que je peux être. Nouvelle cristallisation, qui opère une double transaction, au sens de Didier Dumazière et Claude Dubar (1997). Transaction avec sa trajectoire individuelle: l'étudiant interroge son histoire familiale, personnelle, scolaire pour comprendre ce qu'il peut en assumer et en reprendre, ce avec quoi éventuellement il doit rompre. En même temps, ce questionnement suppose la confrontation avec ce qu'est la réalité étudiante (ses conditions de vie, les normes universitaires), après l'avoir expérimenté pendant quelques temps.

Dans cette double transaction, trois ressorts semblent opérer.

D'abord la constitution d'une trajectoire personnelle plus ou moins cohérente par mise en relation des goûts, des intérêts, des caractéristiques expérimentées des études suivies et de leurs débouchés supposés, des ressources de tous ordres (financières, mais aussi intellectuelles, volitives) mobilisables. Eloïse s'est réorientée en psychologie après trois ans d'Anglais: à présent "*je suis dans mon élément*"; "*J'ai*

*l'impression d'être plus moi-même*". Les cours sont plus intéressants, plus en relation avec ses goûts, plus concrets, les relations avec les enseignants, meilleures, et les débouchés à l'horizon: *"Ca mène à des métiers d'aide aux autres"*. Romain (20 ans, 1ère année de Deug philosophie), s'estime heureux de sa réorientation des sciences en philo, qu'il ramène à *"une position par rapport à la vie"*. Il insiste beaucoup sur la jouissance que cela lui procure, sur l'enrichissement personnel obtenu. Il oppose les études scientifiques aux philosophiques en un jeu d'antithèses tranchées. Sur le plan du travail intellectuel: d'un côté un temps contraint et important où il s'agit d'écouter passivement et de *"recracher"* les informations, sans initiative, de l'autre un temps librement *"géré"* de travail personnel, marqué par un authentique questionnement et un réel plaisir de savoir. Sur le plan existentiel, une atmosphère inhumaine et concurrentielle dans un univers restreint, fermé, étouffant, opposée à un *"sentiment de vivre"* que l'anonymat lui-même protège. Contrairement à d'autres étudiants plus soucieux des débouchés, Romain voit son expérience étudiante comme une parenthèse dont il veut profiter au maximum, avant d'entrer *"dans le système économique qui nous broie et nous tue"*.

Le deuxième ressort réside dans la référence aux normes universitaires éprouvées. Étais-je fait pour cela, se demande Léa qui s'est réorientée des Sciences Economiques en AES? *"J'avais pas un excellent niveau en maths et ... j'ai quand même voulu insister pour voir...j'aurais peut-être dû écouter les professeurs..."*. Pour Brigitte, qui a choisi une réorientation en IUT, la remise en cause est plus globale: *"la Fac, je savais que je n'allais rien y faire"*.

Le dernier élément de référence: c'est le groupe des pairs. Ici, la variable site n'est pas négligeable. Léa est maintenant bien intégrée dans une petite structure conviviale où tout le monde se connaît. Le bizutage *"extrêmement sympa"*, est reconnu comme rite d'intégration. Il y a également une association qui organise la vie étudiante, les tonus, l'accueil des nouveaux.. Myriam insiste - elle aussi - sur le fait qu'elle étudie dans une petite structure qui facilite les communications. Et si Eloïse se trouve mieux en psychologie qu'en Anglais, c'est aussi que les relations entre étudiants y sont meilleures: *"les gens sont plus attentionnés", "il y a plus de solidarité."*

L'importance de cette variable site dans l'ensemble des remaniements identitaires, est aussi évoquée par les enseignants. Pour Anna Legris 42ans, MCF

Lettres), Paris, c'est l'hétérogénéité individualiste et agressive (différences d'âge, de public, de motivation) d'étudiants par ailleurs très participatifs et demandeurs. A Nantes, les étudiants sont épuisants car inertes. Différence de culture aussi entre les parisiens, ouvert sur le monde et les activités culturelles et la fermeture culturelle provinciale. A Paris, les étudiants ont une vie plus dure, ils sont plus durs et plus adultes. A Nantes, il ne veulent surtout pas être dérangés dans leur confort intellectuel. Est-ce une question géographique ou une évolution historique rapide, se demande Anna Legris? L'indifférence qu'ils ont est peut-être la seule réponse à l'angoisse de l'avenir: être amorphe à 20 ans, n'est-ce pas une défense contre l'angoisse?

### **Des projets: en avoir ou pas?**

Comment les enseignants perçoivent-ils ce processus de réajustement identitaire? La notion de projet leur semble décisive pour la réussite des études. Quand ils parlent de leurs étudiants, les enseignants ne les jugent pas seulement par rapport à des normes universitaires. Ils n'acceptent pas volontiers de reconnaître que des étudiants ne sont pas à leur place à l'université (ou alors c'est pour une infime minorité). Par contre, ils admettent que beaucoup d'étudiants n'ont pas (encore) trouvé leur place. C'est pourtant la projection de l'avenir qui fait la différence, comme le souligne Julie Terrat (37ans, MCF Géographie). A moins que ce soit, inversement, la réussite des études qui enclanche les projets, comme le suggère Jeanne Bertaud (55ans, MCF, Lettres Modernes) .

L'accord sur cette dynamique projet/réussite engage pourtant des divergences d'interprétation. Certains constatent, chez beaucoup d'étudiants, le manque total de perspective d'avenir. Un jeune enseignant, Louis Duprat (32 ans, ATER en fin de thèse, sociologie), se reconnaît tout à fait dans le portrait des *étudiants "dans le vague"*, sans projet précis. D'un milieu modeste, il ne pensait pas accéder à l'université. C'est son prof de philo qui l'a dirigé vers la sociologie. Alors, il essaye en se disant "*soit tu feras six mois, soit tu feras le DEUG*". La liberté de l'université lui convenant, il prend goût à la matière sans être vraiment « *bosseur* » et sans avoir d'emblée la perspective de faire dix ans d'études. D'autres enseignants semblent regretter le consumérisme, l'utilitarisme des étudiants qui leur font rechercher trop tôt

des projets à court terme ne laissant que peu de place à une véritable perspective de formation. Cette distinction entre projets d'études et projets professionnels revient quand les enseignants se remémorent les étudiants qu'ils étaient eux-mêmes autrefois, dans d'autres contextes. Dans la crise de l'emploi dit Guy Laffitte (54 ans, professeur en sciences de l'éducation), les étudiants actuels font des projets professionnels précoces, « alors que moi, j'étais sans projet professionnel jusqu'à la fin du second cycle ». Il y a chez beaucoup d'enseignants l'impression d'avoir vécu une époque où la pression économique moins forte libérait un temps des études, dégagé de toute préoccupation d'insertion socioprofessionnelle immédiate. Autrement dit, deux attitudes semblent bloquer - pour les enseignants - la réussite des études: **l'attentisme** qui empêche le développement d'un intérêt pour la matière **et les projets professionnels à court terme** qui dévoient cet intérêt.

Certains enseignants tentent cependant une typologie plus fine en comparant, comme Bernard Mars (52ans, MCF, Sciences Eco), les étudiants des filières générales et ceux des IUP. Pour lui, l'image de l'étudiant dilettante d'autrefois est anachronique, sauf paradoxalement, en cas de « no future », quand on vient se "*faire plaisir*" en psychologie ou en sociologie, tout en étant complètement désabusé sur ses perspectives d'intégration socioprofessionnelles. Dans les filières générales, on trouve ceux qui essaient de s'en sortir comme ils peuvent, ceux qui cherchent un projet professionnel qu'ils ne formuleront peut-être que très tard. Alors que dans les filières professionnelle, comme les IUP, on trouve des *étudiants "bricoleurs de leur formation"* qui construisent eux-mêmes leur cursus en prenant à droite et à gauche en fonction de leur projet.

Bref, les typologies anciennes sont bien à revoir: entre la bête à concours et le dilettante, ces deux figures antagonistes des *Héritiers* qui n'ont probablement pas disparues tout à fait, se glissent des figures intermédiaires nouvelles. Entre ceux qui sont pilotés par l'intérêt plus ou moins gratuit pour les études, ceux qu'anime déjà un projet professionnel précis, il y a tous ceux (et ils paraissent les plus nombreux) qui vivent une expérience de transition, de passage, à l'horizon forcément indéterminé et aux incertitudes plus ou moins faciles à vivre. Même si l'angoisse de l'expérience étudiante apparaît peu dans les entretiens, le parcours du premier cycle connaît cependant des moments de crise. On le voit bien dans le témoignage d'Estelle. Et chez Florence aussi qui redouble sa première année de socio: "*Juste après les*

*vacances de Noël. J'ai piqué ma crise, je me suis dit, je veux arrêter, parce que je n'y arriverais pas, je me disais que je ne savais pas grand chose, même avec déjà une première année". C'est Arnaud, le petit copain de Florence qui l'encourage à aller tout de même passer ses partiels: "Heureusement que j'avais Arnaud. Il me poussait!"* Surmonter ces crises ne suppose-t-il pas une sorte d'enveloppe protectrice qui risque précisément de faire défaut si l'éloignement familial n'est pas compensé par des relations amicales ou amoureuses suffisamment bonnes.

On a vu les enseignants quelque peu désarmés dans leur tâche d'orientation et de soutien. Ce qui ressort cependant, très généralement des entretiens, c'est le souci de **prendre les étudiants tels qu'ils sont**. Quand on leur demande quels sont les étudiants qu'ils aimeraient avoir, les enseignants récusent en général la question. Yvan Redu (45 ans, professeur en sciences de l'éducation), résume bien l'opinion générale: il n'y a pas de vrais ou de faux étudiants, il n'y a que des façons différentes de concevoir les études. Beaucoup d'étudiants sont en position d'attente, ne savent pas trop ce qu'ils vont faire de leur vie. Il faut faire avec!

## **B. LA FAC ET LA VIE: ENTRE FAMILLE, ETUDES, LOISIRS ET MONDE DU TRAVAIL**

Cette expérience étudiante de l'attente, du passage, est également un temps où se vivent les interférences entre mondes. Deux entrées nous paraissent ici privilégiées. D'abord celle des petits ou gros boulots qui font communiquer le monde du travail et celui des études dans une dialectique de dépendance et d'émancipation par rapport aux familles, caractéristique de ce qu'Olivier Galland (1996) appelle la post-adolescence. Ensuite celle des loisirs où se vit une expérience qui par contrecoup interroge celle de la Fac. Sans pouvoir habiter vraiment aucun de ces mondes, ni s'affranchir d'aucun d'entre eux, l'étudiant peut les relativiser tous, les uns par les autres. Le temps étudiant du devenir adulte se vit ainsi comme gestion des transitions et des interférences entre mondes, ce qui exige parfois beaucoup de *Métis*. Si les projets professionnels sont souvent flous, le monde du travail interfère pourtant avec celui des études par les activités salariées, les petits ou gros boulots qu'accomplissent les étudiants. Il y a là un souci d'augmenter les ressources dont la signification n'est pas facile à cerner: faire face aux besoins indispensables, s'accorder un plus pour les loisirs (ou la voiture!), diversifier les sources de revenu et par la même atténuer la dépendance vis à vis des familles?<sup>2</sup>

### **La gestion des ressources: constantes et contrastes.**

Les étudiants interrogés sur ce thème résident tous en dehors de leur famille. On compare ici les étudiants de premier cycle (Bastien, Isabelle, Olivier) à des étudiants plus âgés (Caroline, Solange, Lucien ou Stéphanie).

Parmi les étudiants de premier cycle, on trouve trois types de situations. Bastien (23 ans, redoublant sa 1ère année de sociologie), le pion indépendant réside en cité U. Son travail de surveillant (32 heures par semaine) lui permet une autonomie financière totale. Bastien ne peut compter sur sa famille: mère au foyer, père au chômage. Il a l'habitude de se débrouiller tout seul. Il a déjà travaillé pendant

---

<sup>2</sup> Cf Le sondage SOFRES sur les ressources des étudiants de 1989 (cité in Molinari, 1992)  
- 34% moins de 1500 francs / mois,  
- 27 % de 1500 à 2500 francs / mois,  
- 18% de 2500 à 3500  
- 18% au dessus de 3500 francs

les vacances (barman sur la côte...) Cette nécessité de travailler lui procure à présent une certaine aisance ( un budget de 5000 francs environ) dont il profite sans trop compter: loisirs, voiture... Il s'estime donc "*chanceux*" par rapport aux autres étudiants ayant un budget plus faible. En contrepartie, "eux, ils n'ont que la Fac!" Par contraste, Isabelle (21 ans, 2ème année de sociologie), permet d'exemplifier un autre type de situation. Isabelle habite avec sa soeur. Son argent lui vient de trois sources: les bourses, une pension parentale et des petits boulots (baby-sitting et cours de math). Dans le cas d'Isabelle, le travail ne semble pas d'une nécessité absolue: elle participe au paiement du loyer, mais c'est surtout la voiture, qu'elle essaye de rembourser à ses parents, qui lui coûte cher! Olivier (2ème année IUT), occupe une situation intermédiaire. Il n'est pas boursier. Il est donc obligé de travailler, pendant les vacances et durant ses études, comme caissier (15 heures par semaine). Il s'estime chanceux d'avoir trouver du travail. Mais ajoute-t-il: « *les autres étudiants accepteraient-ils de faire ce boulot?* »

Chez les étudiants plus âgés, on retrouve des profils à peu près semblables. Ainsi Caroline (26 ans, études de documentaliste) est pionne, mais elle cumule son salaire avec une pension parentale. Il est vrai que ses multiples résidence (école de documentaliste à Rouen, pionnicat à Laval), occasionnent des frais de transport. Mais chez Caroline comme d'ailleurs chez Solange ou Lucien, intervient un autre élément: la gestion du couple. La vie en concubinage impose une gestion spéciale des ressources. Solange (licence de sociologie), cumule une pension parentale, des APL, des bourses et un petit boulot de vendeuse. De même pour Lucien (24 ans, maîtrise de droit), qui travaille 8 heures par semaine pour compléter l'aide des parents et le contrat de qualification de son amie. Le cas de Stéphanie (21 ans, licence de sciences de l'éducation), est un peu spécial dans la mesure où elle travaille chez ses parents restaurateurs, les week end et les vacances.

On le voit à travers l'énoncé de ces cas, la résidence hors de la famille pose un certain nombre de problèmes financiers que les étudiants résolvent le plus souvent en combinant de **multiples sources de revenus** (bourses, APL, pensions parentales et petits boulots), à moins d'opter pour le pionnicat qui leur permet une plus grande indépendance financière. Il est bien difficile de savoir précisément si les petits boulots correspondent à une nécessité vitale ou à un plus pour les loisirs. Le cas des frais de voiture, souvent cité, est exemplaire à cet égard.

## **Le relationnel: entre dépendance et devenir adulte.**

Sauf dans le cas de Bastien, tous les étudiants interrogés perçoivent une pension parentale. Ils ne se vivent donc pas complètement indépendants. Il y a bien chez tous, un sentiment de reconnaissance: on ressent une obligation morale de rembourser petit à petit les dettes, comme l'expriment Solange ou Stéphanie, ou de compenser "*plus tard*". Ce sentiment de dette n'est cependant pas écrasant: en fait, la pension alimentaire, c'est ce que les parents dépensaient déjà pour eux à la maison! On en tire une morale provisoire : mettre son point d'honneur à se suffire le plus possible, à résister aux "*avances*" ou aux offres trop pressantes des parents (Lucien, Solange) et surtout "*être réglo*" (Solange), s'en tenir à peu près au contrat établi. Ce qui nécessite une attention à la gestion, une prise de responsabilité financière. Dans ce contexte, le fait d'avoir un boulot constitue un signe de bonne volonté à destination des parents.

Chez tous les sujets interrogés, le temps des études semble être appréhendé comme **un temps de transition, vécu assez harmonieusement**. La situation d'étudiant n'a pas provoqué de rupture affective avec la famille. Elle témoigne au contraire de *cette "grande intensité dans les relations intergénérationnelles"* que constatent les sociologues de la famille (cf Erlich, 1998, p135). Si Bastien semble le moins attaché affectivement, Solange se montre très prolixie sur les nouvelles relations avec sa mère qui a su favoriser son indépendance. De même pour Lucien, qui n'a aucune envie de couper les ponts et continue à voir ses parents régulièrement ou à leur téléphoner. C'est Stéphanie qui de par sa situation particulière d'employée de ses parents reste la plus proche du foyer. C'est chez elle que le sentiment de reconnaissance et de dette semble le plus fort. Chez Solange, Caroline et Lucien, les relations à la famille se composent avec celles du concubinage. C'est quelquefois l'ami ou l'ami(e) qui déclanchent l'éloignement du foyer parental, comme chez Lucien ou Solange qui habitent Nantes, seraient bien restés chez leurs parents. La vie de couple est alors perçue comme le passage d'un cap, comme la prise en charge matérielle et affective de sa propre vie.

Sur le plan relationnel, le fait d'avoir un boulot facilite apparemment le passage de la dépendance familiale à l'autonomie. Cette transition se marque à la fois par le rejet des situations infantiles et par le refus de ce qui, dans les valeurs adultes,

paraît figé, rangé. Solange veut encore faire la fête, vivre au jour le jour, elle ne se sent pas prête pour avoir des enfants...Tous les étudiants interviewés vivent cependant leur expérience comme une prise progressive de responsabilité: ils entendent s'assumer matériellement et affectivement. Ils insistent bien sur les difficultés de l'indépendance: il faut se débrouiller dans toutes les démarches de la vie quotidienne, y compris les corvées administratives, ménagères ou autres...Mais au total, ils n'accepteraient plus de revenir en arrière. Même ceux qui ont été "poussés" hors du foyer parental par leurs petits copains ou petites copines ne regrettent pas ce départ. « *Si mon ami est amené à partir de Nantes pour son travail, dit Solange, je ne retournerai pas chez ma mère* ». Cette prise de distance engage de nouveaux rôles familiaux chez les parents qui permettent à leurs enfants de vivre cette expérience de transition. Mais la maison familiale reste un refuge possible: ma mère, dit Solange, a refait sa vie, mais *"si j'avais un pépin, elle m'accueillerait"*.

Le cas des étudiants à petits ou gros boulots est exemplaire des relations à la famille qui se transforment sans se rompre. L'éloignement résidentiel ne signifie pas l'indépendance économique. D'où un léger sentiment de dette qui débouche sur une éthique du contrat et du point d'honneur: *"être réglé"*, ne pas trop en demander, se prendre en charge le plus possible, tout en acceptant, sans trop d'états d'âme, les limites de l'autonomie. Les relations affectives aux parents évoluent vers plus de réciprocité, voire de complicité, surtout quand le passage à l'université est contemporain d'une mise en ménage. Temps de transition, la vie étudiante **est refus de l'infantilisme comme de l'installation dans la vie adulte**. Dans cette prise de distance quelquefois risquée, la famille assure une base arrière sécuritaire. Les différences entre étudiants sont ici acceptées et rapportées à des allant de soi socio-économiques (situation financière des parents, charges familiales) sur lesquelles il convient ne pas appuyer, ou alors à des caractéristiques psychologiques comme la plus ou moins grande maturité.

### **Le travail comme formation.**

Quel que soit le degré de nécessité qui pousse les étudiants à rechercher du travail, le bénéfice obtenu n'est jamais exclusivement matériel. Il y a une valeur formatrice du travail exprimée dans un cercle vertueux: *"Bosses rend indépendant"* dit Bastien et quand on a goûté à l'indépendance, dit Caroline, on est contraint de continuer à travailler. C'est dans ce cadre que le travail enrichit l'image de soi, qu'il

apporte *"une satisfaction personnelle"* (Solange). De même, il y a une valeur socialisante du travail. Les boulots ouvrent des perspectives sur la vie active (Caroline). Pour Bastien, ils enclanchent même une réorientation: des métiers du commerce vers ceux de l'éducation. Le travail développe l'ouverture sur les autres: pour Caroline, Solange, Isabelle et Stéphanie, il favorise la communication, la convivialité. Il constitue en soi une expérience formatrice. Le pionnicat apporte à Bastien et à Solange une première expérience professionnelle, même si ce travail est vécu comme provisoire. Isabelle, qui veut devenir institutrice, vit ses cours particuliers et son baby-sitting comme une pré-expérience professionnelle (elle revoit le programme en math) et comme une expérience relationnelle de contact. Enfin, le travail constitue un contrepoids à la vie étudiante: pour Caroline, *"ça change les idées"*.

Le travail étudiant est-il perçu comme source d'hétérogénéité? Mais le ton sur lequel ces étudiants évoquent le travail (pionnicat ou petits boulots) n'est **ni politique ni sociologique ni moral**. Les étudiants ne replacent jamais leur vécu dans un cadre sociologique descriptif ou explicatif. Leur obligation de travailler n'est jamais pensée en terme de situation socio-économique, encore moins en terme de classe sociale. Les constats, pourtant lucides, qu'ils portent sur la Fac ou sur la société en général n'entraînent aucune remise en question du système. A plus forte raison, tout langage politique semble exclu. Mais le langage moral de la plainte, de l'indignation ou du devoir leur est également étranger. Les principes de justification semblent relever exclusivement d'une éthique du souci de soi et de la formation. C'est bien le désir de grandir, d'accroître son expérience, d'enrichir son vécu, de vivre mieux qui structure leur attitude. A les prendre aux mots, on retrouverait vite les catégories du roman de formation: le désir, l'épreuve, le changement... Dans leur perception des autres étudiants, on ne sent aucune aigreur envers les *"vrais étudiants"*, ceux qui n'ont pas besoin de travailler. Il y a bien sûr *"ceux qui ne foutent rien"* (Isabelle) ou encore *"les petits bourges"* (Solange) et puis il y a ceux qui n'ont pas réussi à trouver du travail. Caroline plaint ceux qui ne travaillent pas: ils restent dépendants des parents, la *"routine"*. Et les *« petits bourges »* manquent un passage à vivre (Solange). C'est pourquoi ils ne sont pas perçus comme des privilégiés ni comme des concurrents mieux placés pour la course aux diplômes. Leur situation les priverait plutôt d'une expérience formatrice indispensable. Bref, les *"bourges"* sont

encore des gamins et auront beaucoup de mal à grandir. A rebours, le sentiment qui domine l'éthique du devenir adulte est la fierté: à la fois estime de soi et point d'honneur à s'assumer contre les excès de sollicitude. Le rapport aux autres (en particulier aux autres étudiants) est vécu sous le signe d'un individualisme soft d'où toute dimension de concurrence ou de rivalité semble gommé au profit d'une indifférence positive, faite de bienveillance et de tolérance.

Dans ces conditions, l'étudiant ne définit pas sa situation en empruntant un système de repérage susceptible de mettre en relief des sources ou des types d'hétérogénéité. Il n'a affaire qu'à de l'altérité.

### **Convivialités, loisirs, travail: Métis organisationnelle et recherche d'équilibre.**

Être à l'interface du travail et du monde étudiant pose cependant des problèmes d'organisation et en particulier de gestion du temps. Sans doute faut-il distinguer les pions qui travaillent trente heures par semaine et ceux qui font des petits boulots (à hauteur d'une quinzaine d'heures). Pour Bastien ou pour Caroline, (les pions), il y a nécessité d'une alternance travail / étude / loisirs qui demande une gestion intelligente du temps. Bien que le pionnat soit plus conciliable avec les études que le "*Macdo*" (Bastien). Il faut compter également avec les temps de transport. Pour les petits boulots, il y a moins d'acrobaties de calendrier. Olivier travaille les jours où il n'a pas de cours à l'IUT. Il essaye également de conserver une alternance études / travail / loisir. S'il ne travaillait pas, étudierait-il plus? Il n'en est pas sûr. D'ailleurs la nécessité d'avoir à s'organiser est un plus pour les études. Lucien avoue que "*ça ne change pas grand chose*" et qu'il a autant de temps pour la Fac. Stéphanie sacrifie tous ses week-ends (même en temps de révision) pour travailler dans le restaurant familial. Isabelle qui éprouve des difficultés à l'université, inquiète un peu ses parents: ils trouvent que travailler c'est bien, mais qu'il faut donner la préférence aux études.

Cette gestion du temps nécessite une *métis* qui constitue toute une Face cachée du métier d'étudiant. Il faut savoir "*sécher*" les cours intelligemment: s'entendre avec des copains pour se faire prendre les notes, se servir des polycop

des profs, (Bastien). Caroline qui n'a jamais eu de difficulté dans ses études, livre sa méthode: se faire dispenser d'assiduité, se faire un réseau de quelques amis qui prennent les cours, compenser en travail personnel. C'est possible en Fac, *"car on n'a pas beaucoup de cours"*. Il faut aussi savoir rattraper le temps académique perdu. Olivier reconnaît que travailler, ça fait baisser les notes, mais il étudie pendant les vacances. Stéphanie avoue se lever souvent à quatre heures du matin pour compenser son temps de travail du Week-end.

La *métis* organisationnelle n'est cependant que la Face rationnelle d'une recherche d'équilibre plus existentielle comme on le voit sur la question des loisirs. Ainsi que le souligne Mme Weil (50 ans, MCF Philo), le grand problème de l'étudiant, aujourd'hui comme hier, c'est l'usage de la liberté. Comment ne pas être grisé par l'émancipation de la famille? *"Beaucoup d'étudiants ont du mal à user de cette liberté et à en faire un atout et souvent ils se laissent tenter par d'autres choses que le travail universitaire. Ca correspond aussi à leur développement.... Peut-être devrait-il y avoir un accompagnement psychologique pour rentrer dans la vie? A supposer qu'on puisse apprendre à quelqu'un à le faire et à mener sa propre expérience."*

Quel sens donner au loisir étudiant? loisir apparaît comme un *temps "pour soi-même"* comme le dit Sophie. C'est le temps qui exclut *"l'obligé", "la nécessité"*, le temps *pour "se faire plaisir", "pour faire quelque chose qui l'intéresse"*. Pour Brigitte (2ème année IUT) qui a peu de temps libre en IUT, c'est *"le temps où on n'a pas de contrainte, ou on peut faire ce qu'on veut"*. Distinguons le temps libre du travail personnel à la BU par exemple. La confusion des études et du loisir n'est le fait que de quelques marginaux qui y prennent du plaisir, les passionnés. Ce n'est apparemment ni le cas de Brigitte ni celui de Sophie.

Chez les étudiants interviewés, le temps libre concerne avant **tout la convivialité entre pairs**: il s'agit de discuter avec des amis, d'aller au café, au centre ville... Ces regroupements peuvent prendre des formes différentes: se retrouver entre étudiants de la même filière, revoir les copains de sa ville d'origine, ou encore les jeunes d'une même association sportive, les voisins de la cité U... Ils sont fondés sur l'affinité et semblent étanches les uns aux autres. Christine (1ère année Sciences Eco), évoque ses copains de Fac: *"les cours universitaires ça crée des liens"*. Par ailleurs, au SUAPS, avec ses collègues de natation, elles ont décidé de faire un repas. De même Brigitte (2ème année IUT), énumère ses ancrages

multiples: il y a son ami et ses copains qui habitent près de chez elle, ceux de la cité U, avec les soirées de la cité, même si elle y participe peu depuis qu'elle est à l'IUT. Les activités culturelles, les ressources des grandes villes comme Nantes, ne sont pas évoquées. Il s'agit plutôt *"de faire la fête ensemble"*: il y a là un aspect mythique de l'intégration étudiante.

Mais il est nécessaire de trouver **un équilibre entre fête et travail**: *"Le bon étudiant pour moi, dit Sophie (19 ans, 2ème année de Psychologie), c'est celui qui réussit à gérer la fête et le travail."* Pour Sophie comme pour Brigitte, il y a donc deux extrêmes, deux excès: ceux qui travaillent trop et se ferment ainsi à tout le monde et ceux qui font trop la fête et compromettent leur réussite universitaire. Brigitte évoque la fête de fin d'année qui lui paraît un élément intégrateur important. Et pourtant, ce sont les « *meilleurs* » qui ont boudé la fête! L'injustice serait que seuls ceux qui n'ont pas fait la fête réussissent . Sophie ne se retrouve ni dans la catégorie des étudiants motivés ni dans celle des étudiants *"stéréotypes"* (amis, bouffes, resto, ciné). Le bon étudiant est celui qui arrive à combiner la fête et les études. Sophie se sent de passage à la Fac: par contrecoup elle perçoit bien qu'être étudiant c'est toute une culture: *"ouais, c'est une culture, en fait je pense"*, culture dont elle se sent étrangère. L'étudiant, c'est celui qui se sent étudiant: *"à partir du moment où il se sera senti étudiant, reconnu comme tel, je pense qu'il doit changer du tout au tout..."*

**Muriel (1ère année Sciences Eco )**  
**ou la recherche d'un équilibre.**

Muriel, s'est inscrite au SUAPS en natation. Elle a fait cette démarche parce que les prix et les horaires lui convenaient. Mais, si elle utilise les services de l'université, c'est bien sur initiative personnelle et en fonction d'un calcul. Ce n'est pas un choix fondé sur une appartenance universitaire.

Les championnats du monde de natation à la télé lui ont donné envie de savoir nager. Mais là comme à l'université, c'est le *"système débrouille"*. Elle émet un désir et trouve des informations, *"par relations"*. Bref, le monde de l'université se compose d'une masse d'individus, qui ont à trouver les règles du jeu. Cette règle générale fait l'objet des avertissements des aînés, dès l'entrée à l'université: *"on m'a dit, tu verras, tu seras seule, il y aura plein de monde et tout"*. Cette atmosphère n'est pas vécue dramatiquement: *"Si on veut vraiment ne pas être seul, on peut trouver des gens... Je veux dire, c'est pas vraiment l'aliénation."*

Les choix de Muriel obéissent à un principe général d'équilibre. Entre études et loisirs d'abord. L'activité natation a été choisie de préférence au volley parce que plus compatible avec l'emploi du temps des cours. C'est donc la norme académique qui reste le pôle dominant. Mais, elle n'est pas intangible. On trouve des arrangements, on s'autorise à sécher le cours d'avant ou celui d'après. Ces accommodements ne se font pas sans une certaine pression: *"On arrive, on est trop pressé. On se change, on se met dans l'eau et on fait tous les exercices qu'on a à faire et on se dépêche vite fait pour aller manger, pour les cours"*. Malgré cette pression, la modalité générale de l'investissement, que ce soit dans les études ou les loisirs, demeure tiède. Elle relève d'un processus de mise à l'essai de soi dans une période d'expérimentation.

La même recherche d'équilibre concerne les investissements relationnels. Muriel ne veut s'installer ni à la Fac, ni en dehors. Plutôt dans l'entre-deux. La Fac (surtout en TD) permet des relations: *" Les cours universitaires, ça crée des liens, à moins que tu veuilles vraiment ("Ah non je veux être toute seule!"), te refermer complètement...par exemple. Avec mon groupe de TD, j'ai sympathisé avec tout le monde. Je sais que j'en connais que ça n'a pas marché, parce qu'ils n'ont pas vraiment sympathisé avec du monde."* La sympathie n'est pas l'amitié, c'est seulement le regroupement autour de *"points communs"* qui permet une sorte d'intercompréhension partielle, éphémère et locale. Muriel trouve-t-elle des amis dans le sport? Il semble que les modalités relationnelles y soient les mêmes qu'à la Fac: on y retrouve quelque chose comme des TD sportifs: *"Avec le SUAPS, j'ai sympathisé avec des personnes, mais on n'a pas vraiment de relations amicales. Mais là, elles ont décidé de faire un repas en fin d'année tous ensemble. Comme ça on aura appris à nager tous ensemble. Mais je crois qu'on va se perdre de vue à la fin du cours"*. D'ailleurs, Muriel ne voit guère ses camarades de natation à l'extérieur si non très occasionnellement: *"Ca nous arrive de nous croiser, mais ça ne va pas plus loin, voilà. Juste le bonjour."* Le sport n'est pas pour Muriel le lieu où l'on se fait de véritables amis. Elle reconnaît cependant que cela peut être le cas pour d'autres.

Les étudiants sont-ils assez assidus, assez investis pour créer une communauté de but? Par contre - dit Muriel - ce qui crée des liens, c'est la fête, les tonus.

Les activités de loisir sont-elles vraiment un contrepoids suffisant à la Fac? N'y retrouve-t-on pas les mêmes caractéristiques relationnelles? Le discours de Muriel révèle certains aspects de la socialisation agglutinante caractéristique des Lycéens et des étudiants de DEUG. Ici, l'individu préexiste toujours au groupe: "*Je m'étais fixé comme objectif d'apprendre à nager. Donc j'y allais. Que j'y aille avec quelqu'un ou pas, ça m'est égal*". L'adhésion à un groupe d'activité sportive procède de choix individuels tellement divers, qu'il est impossible, à partir d'un tel éclatement de construire quelque chose qui transcende l'ensemble. Est-ce si différent de la Fac? Certes - dit Muriel - chaque filière produit une mentalité qui semble surplomber les lois de la composition des groupes, mais finalement, on retrouve les mêmes tendances divergentes au niveau des individus. En groupe sportif comme en groupe de Td, ce qui fait tenir ensemble est seulement l'existence de « *points communs* » dans une activité partagée. Certains individus apparaissent alors comme des facteurs de cohésion et on note une certaine évolution, en cours d'activité, de petits groupes vers le groupe commun. On ne sent pas le rôle intégrateur du groupe qui amènerait les individus à se définir par rapport à une communauté de référence.

Le bon groupe est, pour Muriel, celui qui **permet l'épanouissement des personnes sans les altérer ou les aliéner** dans un ensemble qui les dépasserait. C'est un groupe ouvert à l'intérieur comme à l'extérieur: qui laisse s'établir à l'interne des relations privilégiées mais non exclusives et qui n'empêche pas de se faire des amis ailleurs. Dans son groupe de TD, Muriel connaît des gens "*qui ont des amis extérieurs...pas, heu...pas du tout fermés...Ils ont des amis de BTS, Bac Pro, d'autres qui ont du travail, enfin, c'est vraiment très divers quoi*". C'est que le groupe fermé est aliénant. Il prive les individus de fenêtres sur l'extérieur. Et par dessus tout, c'est un groupe qui est obligé pour subsister de transformer les singularités individuelles en classes. Le groupe fermé secrète une représentation hétérogène du monde étudiant en s'inscrivant à part. Telle est la filière de Sciences Eco, à laquelle Murielle appartient mais qu'elle critique: "*Je la trouve très spéciale, cette filière, ils sont hyper... Enfin c'est la mentalité que j'aime pas trop. Je les trouve assez*

*hautains, un peu...Je sais pas, ils sont un peu bourgeois sur les bords. J'aime pas trop l'ambiance, c'est vraiment sectaire".*<sup>3</sup>

### **Transitions et interférences, ancrages multiples.**

L'entrée par les boulots ou le loisir permet ainsi d'appréhender le métier étudiant dans sa globalité comme capacité à gérer (le temps, les ressources, les loisirs, les relations), à s'organiser et à se débrouiller en tirant la meilleure part possible de toutes les ressources disponibles (matérielles, intellectuelles, relationnelles). Dans la problématique du devenir adulte, le monde de la Fac et celui du travail apparaissent bien comme des lieux de ressources, non comme des objets d'investissement. Le temps étudiant apparaît alors, dans toute son épaisseur, sous le signe de la transition et des interférences.

Transitions, car les étudiants interrogés ici sont pris dans un devenir adulte qui passe par la recherche d'une certaine indépendance matérielle (résidence hors de la famille, gestion des ressources, travail) et affective (éloignement des parents, prises de responsabilité dans la vie quotidienne, vie en couple). Dans ce cheminement, on s'éloigne des attachements infantiles sans pour autant adhérer encore à toutes les valeurs adultes de stabilité et de responsabilité. Le travail étudiant joue alors dans cette entreprise un rôle non négligeable. C'est pourquoi, il est vécu positivement, non seulement pour l'aide matérielle qu'il apporte, mais également et surtout comme une expérience formatrice sur plusieurs plans: estime de soi, relation aux autres, préparation professionnelle.

Interférences, car ces étudiants vivent dans plusieurs mondes sans en assumer vraiment aucun. Ils ne peuvent s'affranchir totalement de l'univers familial dont ils restent économiquement et affectivement dépendants. Ils ne sont pas encore installés dans la vie adulte dont ils commencent cependant à assumer les valeurs d'autonomie. Ils fréquentent le monde du travail, mais sans y être totalement immergés. Ils restent étudiants mais avec un souci constant de garder leur distance vis à vis de l'institution et des autres étudiants. Le fait de travailler, de connaître un autre monde, de pratiquer des activités de loisir, leur permet probablement une

---

<sup>3</sup> Le qualificatif de "bourgeois" ne désigne pas ici une classe sociale mais une attitude de fermeture.

certaine relativisation des études. Bref, la vraie vie n'est ni dedans ni ailleurs mais dans l'entre-deux ou dans l'entre-trois mondes.

Pour Julie (2ème année d'Histoire), la Fac est un lieu de faible solidarité par inter-compréhension, en particulier dans le cadre Facilitateur des TD. La Fac de masse rend difficile la prise en compte des personnes. En revanche elle garantit des conditions d'anonymat et même d'impunité. Mais cet aspect concerne davantage l'obtention des diplômes que le développement de la personne. C'est surtout par des activités externes (tonus, associations) que semble se faire l'intégration au groupe des pairs. Brigitte fréquente un IUT. Elle travaille beaucoup en groupes *"En IUT, c'est super important de travailler avec les autres...J'aime bien travailler avec les gens."* Mais elle est soucieuse de déployer des systèmes d'appartenance multiple. Elle a ses amis sur le lieu de résidence de sa famille. Elle vit en cité U, mais se fait surtout des amis à l'extérieur.

La vie étudiante s'efforce ainsi de multiplier et de diversifier ses ancrages. La Fac, vécue comme un service public, ne favorise pas un investissement intense et exclusif. La bonne solution semble être une ventilation des investissements. Être ni d'ici ni d'ailleurs, mais circuler partout en fuyant tout ce qui peut "enfermer" l'individu.

## Les stratégies d'euphémisation de l'hétérogénéité.

Quand ils évoquent leur vie d'étudiant, quand ils s'attardent sur les transitions, les interférences ou les équilibres qui la caractérisent, les sujets interrogés produisent un discours qui semble sous estimer, voire nier cette hétérogénéité que les analyses sociologiques décèlent pourtant, dans l'origine socio-économique et socio-culturelle, les études antérieures, les filières de baccalauréat...Du reste, le discours des enseignants paraît lui aussi s'ingénier à minimiser les différences, refusant les étiquetages rigides et tout ce qui pourrait paraître durcir et figer. Plusieurs stratégies d'euphémisation sont ici à l'œuvre :

1) L'hétérogénéité se voit réinterprétée en termes d'altérité. Les positions dans les différentes filières, les parcours des étudiants ne sont pas pensées en terme de situations de classe, de destins sociologiques, ni même de trajectoires, mais plutôt en terme d'itinéraires individuels. Ils ne renvoient qu'à des variables subjectives: goûts, aptitudes innées ou acquises, possibilités ou impossibilités subjectivement assumées. C'est finalement une logique expressive dans laquelle le sujet déploie ou déplie ses possibilités ou se replie au contraire au vu de ses impossibilités propres (Deleuze, 1988).

2) L'hétérogénéité des performances, des acquis, se voit atténuée par une mise en perspective temporelle. Chez les étudiants et les enseignants, le temps évolutif, le temps du mûrissement, a pour fonction d'atténuer les écarts. Les premières années d'université sont vues par tous comme un temps de transition, d'attente, d'orientation, marqué du sceau du provisoire. Chez les enseignants, il s'agit de laisser leurs chances aux possibilités expressives des étudiants. Chez les étudiants, il s'agit surtout d'attendre et de voir. La logique expressive n'admet pas de volontarisme. La grande affaire est plutôt de "trouver sa place", avec le temps.

3) S'il subsiste cependant une once de volontarisme, c'est dans la *Métis* individuelle. C'est elle qui est chargée de la résolution des problèmes puisqu'aucune solution de type collectif n'est envisageable. Il s'agit donc, pour les enseignants comme pour les étudiants, de se débrouiller en rusant plus ou moins avec les systèmes, en jouant des transitions et des interférences entre mondes. Mais, si les

étudiants ont plus ou moins de Métis, cela ne se traduit pas en catégorisations rigides: la Métis s'acquiert et se développe avec le temps: elle mûrit.

L'expressivité du moi, le temps du mûrissement, la Métis individuelle, constituent donc trois instances d'euphémisation de l'hétérogénéité à l'oeuvre aussi bien dans les jugements que les étudiants portent sur eux-mêmes ou sur leurs camarades, que dans les appréciations des enseignants à leur égard.

## **II. EXPRESSIVITES ET REGULATIONS**

S'il est vrai que les jugements obéissent majoritairement ici à une logique expressive, les phénomènes de styles constituent une bonne entrée pour appréhender les modes de différenciation et de singularisation des étudiants. Aussi bien, la question des "looks" permet-elle de poser une première fois - sur le terrain esthétique - l'articulation de l'expression individuelle aux standards qui régissent - à différents niveaux - et de manière plus ou moins souple les modes vestimentaires. A travers leurs jugements esthétiques, les étudiants opèrent des classements, définissent des espaces de tolérance, délimitent ce qui leur apparaît comme excès.

La même problématique se retrouve sur le plan éthique. Quels sont les principes susceptibles de définir le vivre ensemble? Quels sont les instances de régulation de la vie en commun? Quels sont les marges d'acceptation de l'autre? Où se situe l'intolérable, l'excès?

## A. ESTHÉTIQUE : STYLES ET STANDARDS.

### Expressivité de l'individu et "normes Fac"

Comme l'indique Lionel, ( 20 ans, licence en droit), la question du look renvoie avant tout au principe d'expression des personnes: dis moi comment tu t'habilles..... A travers le look, on revendique à la fois sa différence et son affiliation. Pour Frédérique (24 ans, licence d'Histoire), chaque personne a sa manière propre d'exprimer le monde des jeunes, le monde de l'université. Le look étudiant obéit cependant à des normes, il ne dépend pas uniquement de l'expressivité singulière. Y trouve-t-on de l'hétérogène?

Il y a d'abord la norme Fac. Frédérique oppose ici la tenue *"normale"* pour la Fac à la tenue relâchée (jogging, pull, tee shirt, short) des vacances: *"La Faculté, c'est la Faculté, les vacances c'est les vacances"*. Elle aimerait bien laisser libre cours à ses fantasmes vestimentaires. Elle aurait alors un style beaucoup plus débridé: *« J'adorerais comme les dragqueens"*. Mais quelque chose la bloque: *"J'aurais la barre...peur de me sentir ridicule"*. Mais la Fac est tout de même un lieu très permissif. La pression sociale y semble moins forte qu'au Lycée: les parents et l'institution s'en tiennent aux résultats et n'attendent pas une inculcation de normes comportementales. Le "qu'en dira-t-on?" n'empêche pas l'expression des personnes: *"Ici, il y a plein d'originaux, ça paraît presque, heu...normal"*. Entre les cadrages forts des vies pré-universitaires ou actives, l'université constitue une sorte de sas: *"Dans une vie, la Fac, c'est vraiment le moment où tu peux t'exprimer. Si quelqu'un a vraiment envie de s'exprimer comme il veut, c'est vraiment le moment où il peut le faire. Avant, c'est trop tôt, après, c'est trop tard, parce qu'après, s'il se pointe pour trouver du boulot avec des cheveux bleus, des anneaux..."* C'est donc bien le mode d'expressivité juvénile, entre celui de l'enfance et celui de la vie adulte, qui caractérise les looks Fac. Frédérique ne souhaite pas *s'habiller "trop classe, trop femme"*. Elle n'est pas encore *"une femme mariée qui a des enfants, qui a un boulot, des responsabilités."* S'habiller femme fait vieux. Telle est probablement une première figure de l'inassimilable, de l'excès. Une autre est sans doute de faire *"mémé"*. Telles ces étudiantes, comme le dit Christophe (2ème année DEUG B), qui

ne savent pas regarder les autres pour s'habiller normalement. Pour Christophe, une "mémé" porte une jupe à épingle, des mocassins de grand-mère, un chemisier serré au col et un imper bleu.

### **Les filières, les sites et les styles.**

Dans le discours de Frédérique, les singularités individuelles doivent s'articuler aux normes souples définissant un style juvénile, un style Fac. Mais entre les goûts individuels et ces normes générales, on peut placer des médiations: celles des variables de filières et même de sites. Christophe énonce bien ce qu'il croit être le style dominant de chaque filière. Christophe est en Fac des sciences. Ici, on essaye de ne pas se faire repérer, de se fondre dans la masse. En lettres, certains cultivent une forme d'originalité, mais cela ne crée aucune hétérogénéité. Car, finalement, *"personne ne regarde en fait...tout le monde s'en fout."* En STAPS, le fonctionnel est de rigueur. S'habiller sport ne relève pas de la fantaisie individuelle mais plutôt de la nécessité *"d'être à l'aise"*. Enfin, en droit ou en médecine, chez ceux qui sont appelés à gagner *"pas mal d'argent"*, on affiche une image, on est plus regardé, repéré, plus *"classe"*.

Chez Lionel on retrouve bien l'idée du vêtement emblème. En droit ou sciences Eco, il y a moins d'excentriques qu'ailleurs; les étudiants sont déjà dans le moule: ils font le lien entre look Fac et professions futures. La nuance jeune s'exprime peut-être par l'absence de costumes. En lettres, on trouve plus d'excentriques, moins de vêtements fonctionnels. Les sciences semblent se caractériser par le degré zéro du style. Les Staps par la fonctionnalité. Quant aux BTS-DUT, ils se situent entre le monde de l'éducation et celui du travail et tentent souvent (mais pas toujours) une sorte de surenchère vestimentaire pour s'intégrer (costumes, tailleurs).

Les sites universitaires ont également un rôle dans l'édition de standards. Comme le dit Frédérique, on voit du premier coup d'oeil qui est de Beaulieu et qui est de Villejean: *"T'avais l'impression que, rien que de la façon dont t'étais habillée, tout de suite t'étais repérée, que t'étais pas de Beaulieu"*. Beaulieu semble en effet rendre invisible les différences tandis que Villejean cultive l'originalité.

Quelle est la part de ces normes générales ou locales? Quelle est la part du look jeune? En tout cas, ces normes constituent bien un cadre à l'intérieur duquel

semblent jouer les variations singulières. La typologie de Christophe décale quelque peu les standards de filières et les goûts individuels. On ne doit certes pas trouver beaucoup de "*branleurs*" (bonnets, grosses chaussures, salopettes...) ou de "*grunges*" (cheveux colorés, couettes, jeans troués, chemise par dessus...) en Droit ou en Médecine. Reste qu'on peut trouver en lettres des looks "*classes*". Si les filières se signalent par des vêtements emblématiques, cela ne va pas jusqu'à la perception d'une hétérogénéité étudiante. Il y a comme un principe de continuité (des différences de degrés plus que de nature) qui passe à travers les filières. Et celles-ci étant elles-mêmes l'expression de choix individuels, la diversité des looks ne peut renvoyer qu'à des manières chaque fois différentes de s'exprimer. Mais puisque être étudiant, c'est précisément pouvoir s'exprimer comme on l'entend, l'hétérogénéité est, là comme ailleurs, rabattue sur l'altérité des personnes et de leurs natures ou styles propres.

### **Les arrangements individuels.**

Les manières de se vêtir renvoient souvent à un principe de juste milieu. Christophe veut s'habiller "*normalement*", ce qui est pour lui refuser les "*marques*". Avec une exception pour les vêtements de sport, car les marques sont ici garantes de confort et de solidité. Sa façon de se vêtir est un compromis entre ce qui lui plaît et sa crainte de sortir de la masse, d'être repéré, regardé. Il définit la normalité comme le juste milieu entre l'intégration ostentatoire (le genre "*classe*") et la marginalité du "*grunge*" ou du "*branleur*".

De même, Frédérique se tient à égale distance du look anémique comme de l'intégration totale. Dans ces compromis, elle tente d'allier des styles opposés (le noir du sérieux avec le coloré du décontracté), de jouer sur les formes ou les longueurs plutôt que de refuser catégoriquement tel type de vêtement. Même chez Lionel qui assume sa situation sociale privilégiée, qui a gardé le goûts de ses parents pour les marques, il s'agit de réaliser un compromis entre goûts personnels, styles de l'université et offres du marché. Bref, ce qu'il porte "*n'a rien de bien original*".

Les typologies que les étudiants construisent signalent aussi bien des styles individuels que des emblèmes de filières. A travers l'hétérogénéité des filières, opère donc un principe de continuité qui définit une commune appartenance au monde

étudiant, au monde jeune. A l'intérieur de chaque filière, chacun tente de marier ce que son budget lui permet, ce que le marché lui offre, ce que les pairs autorisent. Est admissible une différenciation marginale, indice d'une singularité subjective, sur fond de "normalité", ou alors un montage "*monstrueux*" (le look artiste!) irrécupérable dans des logiques de distinctions sociales. Est difficilement supportable tout look qui connoterait trop immédiatement des positions socio-économiques ou encore le monde des "*mamies*" ou des "*vieux*". Cette articulation de l'expressivité individuelle à des standards multiples et souples - en tout cas non contraignants - mais permettant tout de même de localiser les excès, est tout à fait caractéristique de cet âge post-moderne de la mode, défini par Lipovetsky (1987).

## **B: SAVOIR VIVRE ET CIVILITÉS**

Il y a toutes les chances de retrouver ce système de régulation sur le plan éthique si l'on prend au sérieux cette autre thèse de Lipovetsky (1992) selon laquelle les morales du devoir, issues de la modernité, cèdent désormais la place à des éthiques indolores sans condamnation ni sanction, mais qui permettent malgré tout de concilier individualisme et vie en commun.

Ainsi, le monde de la BU est-il exemplaire d'une articulation entre respect des règles universitaires et aspirations sociales de la vie étudiante. Il semble exister un consensus sur la BU comme bien commun de la communauté étudiante, comme passage obligé des études susceptible d'optimiser les chances de réussite des étudiants. La norme académique semble acceptée, intériorisée: le silence, le calme, l'atmosphère de travail sont des valeurs partagées. La BU est un lieu d'études, on ne saurait y parler, fumer, manger. L'utilisation des livres obéit également au principe de respect du bien commun. Il s'agit d'en garantir le bon état, de respecter les délais de prêt impartis.

Mais la BU devrait être aussi - comme le souligne Armel (licence de sciences éducation) - un lieu de rencontres, d'échanges, de convivialité et d'entraide. Comme toujours, l'obéissance aux normes ne saurait être mécanique. Les normes doivent être réinterprétées, contextualisées dans la distance entre le légal et le légitime. Il s'agit donc de les retraduire dans l'esprit d'une éthique qui puisse concilier les

exigences également valables de respect du travail d'autrui et de convivialité. D'où la nécessité d'arrangements pour faire tenir ensemble ces tendances contraires: éviter les excès du "trop coincé" comme de la gêne d'autrui, s'appropriier les espaces de transitions (les couloirs, les files d'attentes, les fonds de salle), tolérer un certain bruit, dans certaines limites, sans exagération.

### **Personne n'est responsable, mais il ne faut pas exagérer!**

Les atteintes exogènes à la saine altérité des personnes, à la bonne hétérogénéité, sont le fait d'objets contraignants (bibliothèques mal équipées, amphithéâtre trop petits, hall mal aménagés). Elles sont prises comme des allant de soi qu'on ne peut remettre sérieusement en question. Interrogé sur les éventuelles gênes rencontrées dans la fréquentation des locaux de la Fac, Anthony (23 ans, licence de sciences de l'éducation), n'a en tête que des phénomènes banals de salissure auxquels il ne prête quasiment pas attention: *"ça ne me gêne pas trop"*. Tout à fait caractéristique est le refus d'imputation des personnes ou des groupes. Si la responsabilité des étudiants est invoquée, c'est en terme de négligence et non de malveillance. Les personnels de nettoyage ne sont pas, eux non plus, incriminés et toute allusion s'exprime dans une tournure impersonnelle, celle du "on" ou celle du passif: *"Des fois, c'est mal entretenu...c'est trempé, il y a des graffitis...Le rebord de la cuvette est mal nettoyé"*. Même quand ce sont les plaintes des étudiants qui ont obtenu un meilleur entretien des cuisines de la cité U, Anthony n'abandonne pas sa tournure impersonnelle pour noter le progrès: *"Ca c'est amélioré"*.

Le refus d'imputation renvoie en réalité à un fatalisme tranquille. Ces petites dégradations ne sont pas propres à la Fac: *"C'est comme ça, je pense dans tous les lieux publics, hein, y a pas de différence, c'est pas spécialisé...C'est pas que à la Fac, je pense, c'est partout"*. Et si c'est ainsi partout, cela dispense de chercher des causes ou des remèdes spécifiques. Cela dispense également de se référer à des normes de comportement: *"C'est p'être dans la nature humaine"*. Ces inconvénients minimes, Anthony les perçoit sur le fond d'un ordre faible qui fait tenir les choses ensemble, pourvu que chacun fasse, à peu près, son boulot, à sa place. L'ordre ne vient pas d'une mise en forme institutionnelle ou d'un zèle particulier. Si les femmes de ménage ne sont pas répréhensibles, c'est qu'elles font malgré tout leur travail,

sans investissement excessif il est vrai: *"Y le font, mais y font juste ce qui faut"*. De même, il ne faut pas demander aux enseignants d'intervenir dans les problèmes de tabagisme dans les locaux de la Fac. Ça n'est pas là leur rôle, les formes de socialisation et de normalité en dehors des cours ne les concernent pas. Ils ne s'intéressent qu'à l'enseignement et c'est très bien ainsi: *"Y vont s'intéresser qu'aux cours, en fait, et au niveau relation étudiant, vie à la Fac, j'pense pas trop qu'ils aient un rôle à jouer là-dedans, quoi, ils s'occupent de leurs cours et puis basta (Rires)...Enfin, ben, je pense."*

A chacun sa place! Ce slogan caractérise bien un lieu de faible socialisation qui tient uniquement parce que les différents projets des acteurs peuvent coexister sans trop se gêner. Inversement, l'intolérable relève toujours de la catégorie de l'excès. **L'excès définit la limite de l'altérité, là où elle est sur le point de tomber dans l'hétérogénéité.** Pour Julie (22 ans, 1ère année d'Histoire), la bonne hétérogénéité, c'est l'altérité, c'est la singularité des goûts et des projets individuels. Celle qui fait qu'elle a choisi l'Histoire par goût personnel. Souvent les enseignants méconnaissent les étudiants dans leurs diversités. Ils plaquent un modèle du bon étudiant sur les singularités individuelles. Au contraire, la mauvaise hétérogénéité résulte d'une perversion dans l'autonomie des étudiants: l'égoïsme, le chacun pour soi, l'esprit de compétition.

Le thème des incivilités permet de faire ressortir cette condamnation. Pour Isabelle (21 ans, licence de sciences de l'éducation), à la bibliothèque, le bavardage n'est intolérable que s'il est *"trop fort"*, le *"grattage"* des places dans les listes d'attente est difficilement supportable, de même que la provocation de l'éternel retardataire qui se place bruyamment tout devant et donc méprise le prof et les autres étudiants. Dans l'univers de socialisation molle qu'est la Fac, est donc insupportable l'excès qui fait qu'un sujet s'étale sans retenue. **Il ne faut pas exagérer**: tel est le maître mot de la coexistence pacifique dans cet univers à normes faibles, où il s'agit toujours de préserver un minimum de cohésion du groupe étudiant. La discrimination entre gênes supportables ou non est instructive: est admissible ce qui relève de la relation privilégiée entre personnes, de la logique des choix intersubjectifs; est intolérable ce qui relève du privilège: le fayotage, la mise en avant de soi.

## **Pas d'anomie mais une régulation éthique.**

On le voit, le fatalisme tranquille ne débouche pas sur l'anomie. Une action reste possible sur les facteurs endogènes de la mauvaise hétérogénéité: empêcher que l'autonomie de chacun ne se change en rivalité, en gêne pour la poursuite des buts individuels. Ici, aucune morale du devoir, mais une éthique qui se manifeste en civilités destinées à se garantir aussi bien des dispositifs homogénéisant de l'université de masse que des tentations d'un individualisme exacerbé.

Cette vision éthique apparaît pleinement lorsqu'il s'agit, par exemple, de se situer par rapport aux règles administratives de l'interdiction de fumer dans les locaux de la Fac. A la notion universalisante et normative de morale, Julie (22 ans, 1ère année d'histoire) préfère la notion éthique de respect. Nelly (25 ans, maîtrise FLE), oppose la catégorie de "sympa" à celle de "gênant". Aux contraintes légales, l'éthique étudiante oppose la détermination du légitime. Par exemple, Nelly s'accorde le droit de fumer dans certains endroits de la Fac. Le règlement ne peut donc être le seul déterminant de la conduite. *"On n'aime pas trop qu'on nous impose les choses, je crois".* Au légal défini administrativement, on oppose une sorte de bon sens éthique plus ou moins explicite: *"Je fume dans l'ancienne...C'est assez aéré...Mais ce n'est pas autorisé normalement, quand ils n'ont pas été effacés ou masqués, tu as des panneaux d'interdiction de fumer partout...Ouais, enfin, c'est le seul endroit où on se l'autorise".*

A l'obligation légale, Nelly oppose la voix de la conscience. Mais celle-ci ne relève pas d'un impératif catégorique, d'une forme devoir. D'ailleurs, en dernière instance, *"chacun fait comme il l'entend"*. La conscience est ici à interpréter comme une inclination minimale, sans obligation ni sanction, quelque chose comme une sagesse pratique, une prudence qui définit ce qui semble légitime compte tenu des circonstances: Il y a des endroits où fumer ne gêne personne: si ça ne gêne pas, on ne se gêne pas! Tout dépend des lieux : dimensions, aération, occupation: *"Dans les endroits où je sais que ça ne gêne pas trop...Dans les couloirs, je fume pas, dans le grand hall je fume parce que c'est aéré, c'est grand, voilà."* La sagesse pratique relève d'une prise de conscience du raisonnable. On se rend compte que, dans certains endroits, fumer devient malsain, étouffant. Plutôt que de juger moralement,

il s'agit d'éveiller cette prise de conscience. A la bibliothèque, dit Isabelle, il ne s'agit pas de s'indigner du bruit, mais de regarder avec insistance, « *en faisant chut* ». C'est comme le prof qui se met à parler tout bas pour que les étudiants puissent se rendre compte qu'ils sont en train de perturber le cours. Autant de manifestations d'un souci d'éviter de faire la morale, tout en en appelant aux ressources éthiques de l'autre!

Est-ce bien la conscience individuelle qui définit le légitime? Nelly oppose aux "ils" ou au "on" des règlements (ils nous imposent...on nous impose...) un "on" étudiant qui n'est pas nécessairement un "nous" sous-tendu par une conscience collective, un but commun de contestation ou d'action: quelque chose comme une lutte organisée pour la défense des droits des fumeurs. A l'instance légiférante de l'administration, Nelly n'oppose spontanément aucune contre-proposition explicite qui nécessiterait débats et projets collectifs: "*S'il fallait organiser un mouvement pour avoir à nouveau le droit de fumer, cela ne me viendrait pas à l'idée...*" Mais pourtant, elle n'exclut pas sa participation à un mouvement de ce type, par une sorte de contagion sympathique. Surtout si le cadre réglementaire se durcissait: "*alors on serait solidaires*". Mais solidaires pour quoi? Dans la revendication ou la simple désobéissance passive? Finalement dit Nelly, "*Autant je serais capable de bouger pour faire une manif contre Le Pen, autant là, ben, j'en sais rien*". Autrement dit, quand les étudiants s'autorisent, les voies de cette autorisation **oscillent entre jugement individuel et refuge dans l'anonymat du groupe**: "*Je m'imagine mal être seule à fumer dans un endroit où il est interdit de fumer*" dit Nelly. Et s'il y a déjà des mégots qui traînent, elle se sentira autorisée à jeter également le sien. Ses inconséquences n'échappent pas à Nelly qui condamne elle même son zeste de grégarité "*gros mouton*" et qui conclut "*On est bizarre quand même non?*". Le "on" de l'autorisation étudiante (on s'autorise) renvoie donc à une conscience diffuse qui n'exclut pas un certain suivisme

### **La prudence comme métis éthique.**

L'éthique étudiante revoie donc à la règle d'or: la liberté s'arrête où commence celle d'autrui. Mais les frontières sont floues. Puisque la règle ne joue pas mécaniquement, l'action obéit à une sagesse pratique qui suppose une grande

compétence interprétative: c'est une casuistique qui tend à retrouver, derrière la lettre de la loi, l'esprit éthique dont elle s'inspire. L'éthique étudiante est tout sauf pharisienne! En deçà des obligations légales, il s'agit de retrouver un principe de réciprocité. Il faut savoir discriminer les véritables excès des incommodités passagères dues aux modes d'expressivité juvéniles.

L'autre aspect de cette métis tient au désamorçage des conflits qui suit en gros trois grandes stratégies. D'abord, comme l'explique Anthony, en appeler toujours d'abord aux ressources éthiques des éventuels gêneurs en leur évitant de perdre la Face. Ensuite, à l'imputation des personnes ou des dispositifs sociaux, substituer l'administration des choses: une meilleure organisation permet toujours d'améliorer la coexistence autour de "bons objets". Les conflits ne peuvent être évités que par des aménagements de l'espace ou des dispositifs. Les problèmes de coexistence pourraient être réglés par la détermination d'un espace fumeur, par des cendriers ou poubelles judicieusement disposés...Comme le dit Isabelle, les "bons objets" devraient pouvoir régler les litiges "*normalement*". Ils font plus puisqu'ils ménagent des formes de solidarité en situation, intermédiaires entre l'anonymat et l'amitié (l'espace éthique du "socius" qui n'est ni l'ami ni le prochain?) La troisième stratégie est toute d'évitement: mise à distance des projets ou des pratiques (ne pas se marcher sur les pieds!) et investissement pluriel de soi permettant de relativiser les sources potentielles de conflit dans un monde donné.

On rencontre ce refus d'imputation chez les enseignants dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils s'efforcent de comprendre leurs étudiants en s'abstenant de les juger par rapport aux seules exigences universitaires. Il y a un accord général pour trouver les étudiants d'aujourd'hui, sages, appliqués, gentils. Ceux que les enseignants n'aimeraient pas avoir sont ceux qui ne "*foutent rien*", mais précisément, ceux-là décrochent très vite (Paul Guimba, 38 ans, prof Psychologie). Même attention également aux bons ou mauvais objets. Si les étudiants ne réussissent pas, c'est surtout la faute aux conditions d'enseignement. Pour faire de la psychologie, dit Paul Guimba, il ne faut aucun bakground particulier, seulement de bonnes conditions d'enseignement. Le mauvais objet, c'est l'amphi de deux cents qui ne permet pas de s'adapter aux étudiants, de suivre ceux qui décrochent.

## C. LES LIMITES DE LA TOLERANCE.

Les principes de justification qui ont cours aussi bien chez les enseignants que chez les étudiants renvoient bien à une éthique post-moderne que Lipovetsky (1992) caractérise par le "crépuscule du devoir", le souci de soi et la sympathie. Mais pour s'avérer soft, cette éthique (comme d'ailleurs l'esthétique évoquée plus haut) projette néanmoins ses figures de l'excès. Quelles sont donc les limites de la tolérance?

### **Le monde des cours et le "social mou".**

Pour tous, enseignants ou étudiants, la Fac est un monde anonyme. Gilles Laperouse (59 ans, prog Géographie) a pu vivre ainsi, au cours de sa carrière, le passage d'une petite structure, celle des années soixante, où tout le monde se connaissait, très conviviale et très organisée (avec ses amicales, ses rencontres, ses sorties de week-end) à quelque chose d'anonyme: la massification. De même, Jean Buffon (60 ans, prof SVT), regrette un peu le temps où le petit nombre d'étudiants permettait l'existence de relations personnelles et l'organisation de stages de terrain où profs et étudiants pouvaient faire davantage connaissance. Côté étudiant, l'anonymat de l'amphi est alternativement protection ou danger, selon qu'il garantit des intrusions dans l'intimité de la personne ou la dissout dans la masse. Comment exister, trouver sa "bonne place", tout en sachant rester à sa place? Comment être distingué sans se distinguer?

La bonne différenciation, c'est toujours celle du "**social mou**", celle qui peut se retraduire en caractéristiques subjectives: natures et styles. Par exemple, celle des réseaux souples d'entraide (pour la prise des cours ou la préparation aux examens), ou encore de soutien et d'amitié. Par contraste, les "*clans*" et leur impénétrabilité apparaissent comme du social durci susceptible d'entraîner rivalité et concurrence.

### **Les « professionnels » et les autres.**

Les relations entre "vrais étudiants" et étudiants salariés, les "professionnels", sont exemplaires de cette distinction du mou et du dur. Nombre d'enseignants disent se sentir plus proches de ces étudiants plus mûrs intellectuellement et socialement. En économie, dit Yvan Rédu (45 ans, Prof en sciences de l'éducation), il y a très peu de salariés. En sciences de l'éducation, il y en a beaucoup plus. On fait cours le Mercredi exprès pour eux. Ce sont des étudiants souvent plus motivés, *"ils sont en général, notamment chez les enseignants, plus âgés, et ils ont une forme d'implication dans les cours peut-être d'une certaine manière plus intéressante. Ils réagissent plus spontanément, ils interviennent, ils discutent"*.

La perception qu'ont les étudiants des professionnels semblent varier du rejet à l'intégration. Repérons ici trois logiques :

**1) Une logique de rejet.** Pour Pierre (maîtrise d'AES, et non professionnel lui-même), les professionnels ne sont pas de vrais étudiants mais *"des professionnels qui étudient"* à un moment ou à un autre de leur carrière. D'ailleurs ils ne s'intègrent pas à la vie du campus: *"ils viennent en cours et repartent juste après. Ils n'ont ni les mêmes objectifs ni les mêmes préoccupations. Ils ont un rapport différent au savoir: ils ont des connaissances pointues dans leur domaine qu'il tendent à "étaler". Ils recherchent "les savoirs utiles...pour régler leurs problèmes". Ils sont donc différents, "ils ne sont pas comme nous".* Même remarques chez Eric (2ème année de Psychologie), pour qui les professionnels viennent à l'université *"pour leur compte à eux"*. Ils veulent *"se faire voir"*, ils viennent plus pour *"légitimer leur savoir que pour chercher du savoir nouveau"*. Les professionnels n'appartiennent pas à la communauté juvénile. Pierre préfère *fréquenter "des gens de son âge"*. Et Eric note de son côté que les professionnels se regroupent entre eux. D'ailleurs *"c'est une autre génération"*.

La perception de ces différences va, chez certains, jusqu'au rejet. Eric l'avoue: *"les professionnels, je les ignore, on a tendance à les détester"*. Et Pour Pierre (maîtrise AES), les professionnels *"n'ont pas de place parmi nous"*. Mieux vaudrait leur faire un cursus spécifique. En effet, les professionnels constituent une gêne. *"Ils dérangent le déroulement des cours par leurs questions"; Ainsi, "ils perturbent les jeunes en formation initiale"*. Du haut de leur expérience professionnelle, *"ils jugent*

*les enseignants*", bref, ils font preuve d'une "fermeture d'esprit". Même perception chez Eric. Les professionnels se montrent méprisants envers les étudiants: "vous n'êtes que des gamins, d'un niveau très bas". Le rejet se change alors en dénonciation. Pour Pierre, les professionnels "se sentent supérieurs aux étudiants". Ils tentent d'établir des relations privilégiées avec les professeurs, dit Eric. Ainsi, "ils font des choses que l'on ne fait pas", ils monopolisent le prof en lui parlant une heure à la fin du cours. Parfois même ils leur apportent du café! D'ailleurs l'institution universitaire les traite différemment des autres étudiants. Pour Pierre, les professionnels sont censés bénéficier de conditions différentes d'évaluation, "de notes plus laxistes".

Ce rejet des professionnels dévoile bien par contrecoup les normes implicites régissant le savoir vivre étudiant. Le droit fondamental à l'expression de soi s'accompagne d'un **principe de retenue** (Michel Serres, 1991). Il faut savoir rester à sa place, ne pas s'étaler, ne pas se faire voir. Surtout, il faut rester dans le rang, ne pas établir de connivence particulière avec les profs qui contreviendrait à une norme implicite de justice. Ici, les professionnels sont bien pensés sous la catégorie de l'excès. Ils participent de la mauvaise hétérogénéité, celle qui s'avère irréductible à l'altérité.

**2) Une logique d'insertion par enrichissement mutuel.** D'autres tendances existent qui, sans sous-estimer les différences entre étudiants et professionnels, les perçoivent plutôt comme un enrichissement mutuel. Anne (2ème année, IUT gestion, comptabilité), est bien consciente des différences: d'âge, de centre d'intérêt, de buts dans la vie. Mais ces différences sont une richesse: les professionnels "apportent beaucoup...ils posent beaucoup de questions auxquelles on ne pense pas...ils voient les choses autrement...c'est riche pour nous". Cela permet une "confrontation des expériences". L'acceptation des professionnels passe cependant, chez Anne, par une certaine réduction de la distance. D'une part, elle les fait descendre de leur piédestal: dans certains cours ils sont "nuls" et parfois "naïfs". D'autre part, elle attend d'eux "qu'ils fassent le premier pas vers les étudiants et pas l'inverse".

Céline (licence de psychologie), insiste sur l'enrichissement apporté par les professionnels. Ils tiennent tous aux différences. Ce qui distingue les professionnels, "c'est qu'ils ont deux vies; sortis de la Fac ils sont d'abord des adultes avec leur

*profession, leur famille". Au contraire, pour les étudiants, "la vie, c'est la Fac". C'est cette différence même qui est source de richesse. Dans les couloirs, en dehors du cours, "on parle surtout des contenus, parfois de leur vie, de leur boulot". Il y a un échange de bons procédés: "ils nous donnent des tuyaux, des adresses pour entrer dans la vie active et nous des tuyaux sur la vie du campus, c'est un échange". Céline s'insurge contre certains préjugés. Il est faux de croire que "les adultes, les professionnels nous piquent nos places". Non, leur expérience professionnelle n'est pas un atout pour les études. Elle les freinerait plutôt. Ils doivent se réadapter aux épreuves écrites, "faire leurs preuves". Ils constituent des "exemples" de courage. Ils doivent travailler dur pour compléter leur formation. Non, les professionnels ne sont pas privilégiés. Ils participent au cours "comme les autres". Finalement, pour Céline, les différences réelles se résorbent dans une commune appartenance: "dans l'enceinte de la Fac, on est tous des étudiants" et "on se complète par des apports différents".*

**3) Une logique d'acceptation mitigée.** Sylvie (licence d'AES), manifeste une attitude ambiguë qui montre bien toute la problématique de la place de l'adulte dans le milieu des jeunes étudiants. Comme ses camarades, Sylvie repère les grandes différences: les professionnels n'ont pas le même âge que les étudiants et surtout ils ont deux vies, ils ne peuvent s'intégrer à la Fac. Au contraire, *"pour nous, la Fac, c'est le centre"*. Mais l'apport de Sylvie est de différencier la catégorie massive des adultes professionnels en esquissant une typologie suggestive: *"un paumé, une grande gueule, un showman, quelqu'un qui se la joue, un timide" et "celui qui est toujours collé aux basques du professeur" et "le chouchou dont on se moque et qu'on envie"*. Parmi toutes ces espèces, il y a ceux *"qui apportent quelque chose" et "ceux qui énervent"* par leurs interventions fréquentes et intempestives. Ou encore, il y a ceux qui essayent de se fondre parmi les étudiants et ceux qui *"accaparent la parole"*.

Dans le monde anonyme des cours, la vie et ses puissances de différenciation et d'hétérogénéité ne peut passer que filtrée par un principe tacite d'égalité. Ni ingérence ni mise en avant de soi, le "social mou" de l'amphi ne tolère que des

différences neutralisées, du **relationnel ouvert**. Tout ce qui durcit les relations, isole, sépare des groupes ou des individus, devient vite intolérable.

## **C. EPANOUISSEMENT ET SOLLICITUDE: MILITANTISMES**

Le militantisme intéresse de près le problème de l'hétérogénéité dans la mesure où il risque de générer des espaces identitaires différents et ainsi de créer des partitions dans l'univers étudiant, bref de durcir les relations. L'autre risque pour le militant est de perdre ce qui constitue la seule source légitime de différenciation, l'individu, par aliénation dans un collectif. Comment nos étudiants parviennent-ils à tourner ces difficultés?

D'une manière générale, les qualificatifs idéologiques (bourgeois, capitaliste...) s'avèrent singulièrement absents des discours étudiants comme d'ailleurs des enseignants. La fin des idéologies gauchistes entraîne sans doute un tassement de la conviction militante des étudiants. Le scepticisme, le pragmatisme et l'individualisme auraient-ils définitivement supplanté l'enthousiasme militant? On connaît les nouvelles formes de la revendication étudiante qui s'effectue le plus souvent en dehors ou en marge de toute organisation syndicale. Quels sont donc les nouveaux visages du militantisme?

### **Un investissement réel, mais mesuré et pluriel.**

Cécile (20 ans, deug de lettres ) ne fait pas semblant de militer. Son investissement dans trois associations (Maison de l'étudiant, Handi sup et Unef-id) est important. Son action s'inscrit dans une histoire familiale de mobilisation associative. Ses convictions sont affirmées: "Pour moi, c'est assez naturel comme truc de m'investir un peu et de chercher à voir et à savoir et à pouvoir aider les autres". Marlène (21 ans, deug Lettres modernes) a un projet de vie qui consiste à "avancer", à "bouger". Elle souhaite une vie "riche", faite de différences. Il en est de même pour Cécile (20 ans, deug de Lettres Modernes). Et pourtant, on sent chez elles, le souci de mesurer leur engagement. Cécile fait la différence entre amis et camarades. La camaraderie associative est liée à l'action, à l'engagement commun. Elle ne se poursuit pas nécessairement à l'extérieur. Il y a un temps de l'engagement, celui des réunions par exemple, mais qu'on ne cherche pas

obligatoirement à prolonger sur le plan amical. Il s'agit de "se préserver", de ne pas se faire « dévorer », de ne pas devenir "sectaire". Cette préservation de soi passe par une subtile gestion du temps. Ne pas se faire imposer l'emploi du temps, ni par la Fac, ni par l'association, mais savoir au contraire et selon les cas, faire primer l'un sur l'autre: "Ca empiète pas mal donc, mais c'est aussi une question de responsabilité personnelle quoi.. A moi d'assumer, surtout à moi de faire gaffe quoi". Chez Cécile, le plurimilitantisme semble agir comme une protection: se préserver en dispersant son engagement; ne pas se jeter à fond dans le même mouvement, c'est se garder disponible pour soi. Paradoxalement, émietter son énergie n'est pas se disperser mais constitue le seul moyen de ne pas se perdre.

### **Un refus du clivage devoir / plaisir.**

L'engagement militant n'est pas du tout sous le signe du devoir. La logique sacrificielle est bien morte (Lipovetsky, 1992). Le syndicalisme pose alors le problème de l'investissement dans le monde universitaire où la règle n'est pas de se livrer à fond. Cécile remplace la morale syndicaliste par une éthique de l'épanouissement personnel: militer est très important pour elle. Elle s'engage sans attendre que les autres pensent que c'est pour eux qu'elle le fait. En effet, l'aide à autrui n'est pas exclusive de satisfaction personnelle. C'est un plaisir d'aider les gens, dit Cécile: *"Tu as une satisfaction de pouvoir aider les gens à faire quelque chose, parce que sinon ils ne pourraient pas...Y a un apaisement vis-à-vis de moi-même quoi"*. Comme l'exprime Marlène, on peut se faire plaisir en faisant plaisir. La source de l'engagement est bien en soi et non dans une cause extérieure: c'est le désir de s'épanouir pleinement avec les autres. Pour Marlène, l'engagement associatif relève de *"l'envie"*, voire de la *"pulsion"*. C'est le *"coeur"*, complément de la raison universitaire. Il s'oppose à la passivité de la Fac. Bref, dans l'engagement, on se socialise avec ceux que l'on vient aider. La générosité de l'engagement est de l'ordre d'un rayonnement personnel qui diffuse en sympathie. Pour Marlène, se dépasser soi-même, c'est créer un surplus pour pouvoir donner davantage aux autres.

Cet engagement est également vécu comme formation: *"Et puis ça m'apporte des choses, ça me permet de comprendre des trucs, dit Cécile"*. Marlène dit s'être

formée professionnellement par sa participation aux éclaireurs. Cette formation passe par la rencontre de camarades, d'autres "soi-même" parmi ceux qu'on aide et ceux qui aident. L'engagement permet de créer du lien, sans faire de l'homogène, en respectant la singularité des sujets, mais en échappant à l'uniformisation passive de l'université de masse. Dans l'engagement, on donne et on reçoit. On peut même y trouver des avantages matériels (photocopies, places de spectacles...) se faire des relations utiles. L'essentiel est que cette satisfaction personnelle reste au second plan: l'engagement n'est pas fait pour chercher "*des postes*" ou même se faire des amis.

L'engagement militant est donc plus **affaire d'épanouissement personnel** bien compris que de participation à une Cause qui dépasserait les individus et exigerait de leur part abnégation et sacrifice. Le ressort du militantisme est bien éthique et non moral. C'est un engagement sans devoir, sans obligation, où chacun doit finalement trouver son compte. On retrouve bien là les caractéristiques d'une éthique post-moderne marquée par le "crépuscule du devoir", le souci de soi, la sympathie et la tolérance. (Lipovetsky, 1992).

### **Peu politisés mais solidaires.**

Quand elle a lieu, la critique de l'université s'effectue sans grille préétablie, sur le modèle de l'action caritative ou humanitaire.

L'action militante ou associative implique bien une forme de lucidité face aux réalités de la vie universitaire. Marlène voit la Fac comme un milieu administratif opaque. Les profs ne sauraient motiver les élèves: ils ont plutôt une stratégie de découragement. Si motivation il y a, elle ne saurait venir que d'un projet personnel (comme pour Marlène, entrer à l'IUFM). Les évaluations auxquelles on est soumis en tant qu'étudiant s'avèrent peu fiables. Les profs font leur cours dans le vide. La Fac est un univers impersonnel, mais les étudiants contribuent à cette impersonnalité à cause de leur nombre et d'une attitude d'instrumentalisation de la Fac. C'est un univers anonyme: on rencontre quelques membres de son TD, mais les relations amicales se font à l'extérieur. Chez Marlène, ce pessimisme reste de l'ordre du constat. D'abord parce qu'il ne renvoie à aucune grille de lecture de type sociologique ou politique qui en permettrait la théorisation. Ensuite parce qu'il

n'implique aucun projet de changement global. Il est illusoire, dit Marlène, de vouloir agir sur l'université pour la faire changer. Elle est trop massifiée pour cela, trop *"théorique"* aussi, trop éloignée du concret. Par ailleurs, l'activité directement politique y est trop complexe et trop coûteuse: il faudrait participer à de *"gros mouvements"*.

L'absence de recul théorique borne l'analyse aux constats de dysfonctionnements et la peur de perdre son identité dans de *"gros mouvements"* risque de réduire l'action associative ou même syndicale à une simple *"aide"* sur le modèle de l'action caritative. Marlène, quant à elle, a choisi de militer, hors du milieu étudiant, dans l'aide aux prisonniers (GENEPI). Là, si l'on s'investit dans ce que l'on croit, cela seul peut faire changer les choses. Tandis qu'à l'université, la massification tue l'efficacité des croyances individuelles. Même Cécile qui milite en milieu étudiant (Maison de l'étudiant, Handi sup et Unef-ID), si elle reconnaît bien qu'il y a besoin *"d'informations et d'actions"*, ne conçoit pas son activité autrement que comme une aide aux autres.

Certains enseignants semblent s'interroger sur les nouvelles données de l'engagement étudiant. Henry Monod (54 ans, professeur SVT) croit constater que, pour l'adaptation, les étudiants se prennent en charge (les associations, le cercle naturaliste, la corpo qui fait des polyps...) mais sans activation de la représentation étudiante: *« quand il y a des problèmes, on ne pense pas aux délégués »*. D'ailleurs, les taux de participation au vote s'avèrent décevants. Jean Buffon résume bien la situation quand il décrit les étudiants comme peu politiques mais solidaires. Il constate une désaffection des structures représentatives, du vote étudiant: *"Ils ont peur de l'aspect politique des choses, de l'aspect revendicatif"*. Pourtant il y a une grande solidarité entre eux et *"quand il y a un problème, ils peuvent très vite cristalliser sur quelque chose"*. Mais ces engagements ne s'expriment pas dans une vision globale. Il y a une parcellisation de la vie universitaire. Et par rapport aux études qui sont morcellées et par rapport aux lieux de vie hors des centres, dans des campus.

**Un engagement sans labélisation ni prosélytisme.**

S'engager, n'est ce pas à la fois se distinguer de la masse et vouloir changer les autres? Comment militer sans créer de l'hétéronomie? En refusant d'abord tout prosélytisme. Chez Cécile, s'engager ou non relève d'un choix individuel. Certes Cécile voudrait faire changer les étudiants. Mais s'ils n'en ressentent pas eux-mêmes la nécessité, elle n'insistera pas: c'est "*tant pis*". L'échec de la persuasion renvoie immédiatement à la **dissociation de la sphère privée et de la sphère publique**. D'un côté, s'ils ne veulent pas changer, c'est leur affaire personnelle. De l'autre, l'indignation du militant reste de l'ordre éthique et non politique: c'est "*hallucinant*", ça "*horripile*". Aucune passerelle entre les deux sphères (comme le permettaient les idées de préjugé, d'aliénation). Tout se passe comme si la problématique du changement était renvoyée à une question de volonté (ou plus exactement de nature), sans qu'en soient considérées les pesanteurs sociologiques ou psychologiques. Le respect de la sphère privée va jusqu'au relativisme. Cécile s'interdit ainsi tout jugement de valeur à propos des investissements des autres étudiants: "*Celui qui veut faire de la planche à voile, il fait de la planche à voile, celui qui veut faire du syndicalisme, il fait du syndicalisme*".

Le fait de mettre **l'engagement militant au rang d'un hobby** en dévoile les ressorts dans la logique expressive de l'épanouissement du moi. Aucune cause ne saurait justifier que l'on force la sphère privée des natures individuelles. Mais si l'on s'interdit de hiérarchiser les investissements d'étudiants, c'est aussi pour ne pas sécréter de l'hétérogénéité. Certes chaque étudiant est différent: il y a de l'altérité. Mais aucun investissement n'est supérieur aux autres car chacun a le droit de chercher à s'épanouir selon sa voie: tout se vaut et nous sommes tous des étudiants. On comprend ainsi le souci de Cécile de ne pas trop se démarquer du reste des étudiants et de refuser toute labélisation. Cécile se veut une étudiante comme les autres, une étudiante "*lambda*". Sa seule différence est peut-être une meilleure connaissance des structures de l'université et une prise de conscience des enjeux du changement. Elle souhaite bien être reconnue comme militante, mais à partir d'actions réelles, et non à partir d'un statut. Elle veut bien un peu de reconnaissance: "*Quand tu as des gens qui s'intéressent un peu à ce que tu fais, c'est vachement agréable*." Mais là encore, le recours à l'inviolabilité de la sphère privée s'impose. On aura très peu de reconnaissance tant que les gens ne se rendront pas compte que "*ça leur sert*". Mais les gens à qui on rend service sont

libres de l'apprécier ou pas! Ce que Cécile refuse, c'est toute forme de substantification de son militantisme. Elle ne veut pas de "*place*", ne veut pas faire carrière. Elle se démarque d'un militantisme qui fracturerait l'univers étudiant entre des sermonneurs déçus d'agir pour des ingrats et la masse qui les percevrait comme des adultes qui "*bassinent*" et "*donnent des leçons*". S'il est vrai que le militantisme vient quelque peu bousculer le monde "cool" des étudiants, en dépassant les interactions "*superficielles*" que l'on opère ordinairement entre soi, il faut veiller à ce que ne soit pas fracturé ce monde d'appartenance. Cécile se dit "*étudiante avant d'être militante*" et militante parce qu'étudiante. C'est bien résumer à la fois ce qui menace l'homogénéité du groupe de référence et ce qui tente de la rétablir.

La question du militantisme et les tensions identitaires qu'il provoque, permet bien de repérer sur quels modes les tentations de l'hétérogène se voient conjurées par l'appel à l'altérité des personnes.

## **CONCLUSIONS**

A rassembler les propos tenus, aussi bien par les étudiants que leurs enseignants, à les organiser systématiquement, on voit se profiler un univers cohérent dont les lois évoquent irrésistiblement la monadologie de Leibniz. Dans cet univers, la nature ne fait pas de saut, la réalité obéit à un principe de variations continues, et les différences renvoient en dernier ressort à l'altérité des points de vue sur le monde que constituent les différents sujets, étudiants ou enseignants.

### **L'expressivité du moi.**

Ce qui surprend le chercheur habitué aux repérages classiques de l'hétérogénéité, c'est le soin que prennent les étudiants d'en minimiser voire d'en dénier les sources exogènes (les différenciations socio-culturelles, les écarts de fortune...) pour les rabattre sur l'unique plan d'une logique psychologique, expressive, comme de simples différences de styles, voire de natures individuelles.

Quand aux facteurs endogènes qui menaceraient de figer l'altérité des personnes, de la durcir en rivalité ou en gêne mutuelle, ils font l'objet d'un ensemble de régulations éthiques qui visent l'évitement des conflits par arrangements et ajustements circonstanciels.

Le fondement dernier des justifications comme des dénonciations étudiantes est le principe d'insubstituabilité des personnes (ou encore d'expressivité du moi) selon lequel chacun constitue un sujet singulier, dépliant spontanément sa nature et l'exprimant dans son style propre. Ce principe peut se décliner positivement comme un droit fondamental à être ce que l'on est ou à le devenir sans entraves, ou négativement comme un "noli me tangere", un interdit d'ingérence dans sa vie privée. Dans ces conditions, le meilleur des mondes possibles (ou en tout cas le moins mauvais) obéit à la loi du maximum de liberté individuelle pour le minimum "d'entr'empêchement". Comment de tels principes ne trouveraient-ils pas un écho favorable dans le libéralisme universitaire des enseignants de la génération 68?

Ils ont en tout cas pour effet de rabattre l'hétérogénéité sur l'altérité. Une fois reconnue l'idée de filières (les Ecoles, l'université) et dans l'université (les diverses "Facultés", les diverses disciplines) les étudiants s'efforcent de minimiser, de gommer voire de dénier les sources objectives d'hétérogénéité (financières, sociales, culturelles ou de capacités...) pour les redéfinir en terme de variables subjectives. La "mauvaise hétérogénéité" étant précisément celle qui résiste à sa retraduction en terme de style individuel dans les limites du principe de coexistence: c'est pourquoi elle se définit toujours en terme d'excès par rapport à un jeu tolérable de différences (un juste milieu).

Ce glissement de l'hétérogénéité vers l'altérité résulte bien d'une co-construction dans laquelle représentations d'étudiants et d'enseignants se rejoignent. C'est Michel Hessault (50 ans, enseignant à l'IUP), qui exprime le plus vigoureusement ce refus de l'idée d'hétérogénéité. Il faut cesser de penser uniquement rapport aux normes et tenir compte des vrais critères: la pensée, la créativité qui sont transversales aux filières et aux parcours scolaires. Bref *"Il n'y a pas d'hétérogénéité. Ça renvoie à l'histoire personnelle de chacun, donc ça renvoie à la constitution de chacun comme sujet..."*

## Une régulation éthique.

Chez nos étudiants, le rapport aux normes n'est jamais d'ordre moral. Aucune idée de devoir ne vient contrebalancer le droit fondamental à être soi-même. On ne peut pourtant parler d'anomie puisque sont à l'œuvre un ensemble de régulations éthiques. Ainsi, l'expressivité du moi ne donne-t-elle pas libre cours à une expansion sans limite mais semble obéir à un principe de retenue, ou de "non gêne" avec une exigence de réciprocité. S'exprimer sans écraser! La liberté s'arrête où commence celle d'autrui. Mais les frontières sont floues. Loin de jouer mécaniquement, le principe de retenue est ce qui permet de procéder au désamorçage des conflits par des arrangements circonstanciels, dans des marges de manœuvres acceptables. Les enseignants ne s'expriment pas différemment qui définissent un espace de tolérance à l'intérieur duquel les étudiants peuvent s'essayer, se chercher. La limite étant précisément le fait de gêner le bon déroulement des cours. Mais les gêneurs sont précisément ceux qui choisissent l'absentéisme ou l'abandon, ceux qui très vite, ne viennent plus en cours.

La limite est définie par les manquements graves aux principes de justice qui sont censés permettre l'égalité des conditions d'expression de chaque monade individuelle. Parler de monade n'implique aucun individualisme forcené, puisque le souci de soi et son expression exige au contraire le commerce entre égaux dans des réseaux amicaux (la *philia*) et le déploiement d'une sympathie diffuse entre pairs et entre étudiants et enseignants. A l'imputation des personnes ou des dispositifs sociaux, on substitue l'administration des choses: une meilleure organisation permet toujours d'améliorer la coexistence autour de "bons objets" et d'éviter problèmes et conflits. Ce refus d'imputation est extrêmement sensible chez les enseignants. Rares sont ceux qui osent tenir des propos critiques envers les étudiants (leur niveau, leurs façons de se conduire, leur mentalité). D'une manière générale, le discours des enseignants se caractérise par un pédagogiquement correct dont on n'a pas lieu de soupçonner à priori la sincérité. Plutôt que de mettre en cause la massification universitaire, les enseignants ont tendance à réclamer de meilleures conditions d'enseignement ou de meilleurs équipements. Si les enseignants sont critiques, c'est plus envers leurs collègues qu'envers leurs étudiants. En fait, dit Frank Chasles ( 55

ans, Professeur, Mathématiques), tous les profs ne sont pas d'accord sur le traitement de l'hétérogénéité. Si on est élitiste, on laisse faire et on pense que les meilleurs s'en sortiront. Sinon, on essaye de limiter l'échec en s'adaptant aux étudiants. De même, pour Jean-Claude Fontaine (50 ans, PRC en Psychologie), l'université n'arrive pas à intégrer les leçons du collège Haby. La population d'étudiants a évolué, le système, lui, a peu évolué. D'où une dégradation des conditions de vie des étudiants. Mais beaucoup de collègues ne perçoivent pas ce changement et continuent à faire cours comme avant. Comment peut-on être élitiste quand l'université se démocratise?

### **Les modèles d'identification: Jeunes et parents.**

A ce principe formel de coexistence pacifique, il faut joindre, des processus plus ou moins complexes d'identification. Chez les étudiants, ce qui est prégnant, c'est l'appartenance à une même génération, celle des jeunes, caractérisée par une communauté de goûts, de préoccupations, d'attitudes fondamentales devant la vie. De leur côté, les enseignants ont tendance à projeter sur leurs étudiants leurs attitudes de parents, tout en essayant de se remémorer les étudiants qu'ils étaient dans un autre contexte. Quand on leur demande s'ils souhaiteraient avoir des étudiants différents de ceux qu'ils ont, leur réaction est quasi unanime pour récuser la question. Beaucoup de profs voudraient avoir des étudiants de prépa<sup>4</sup>, dit Franck Chasles, mais moi je trouve que c'est à l'enseignant de s'adapter aux étudiants tels qu'ils sont. Il est absurde de raisonner en terme de seuil! Si cette interrogation n'a pas lieu d'être, c'est que les étudiants sont ce qu'ils sont, ce sont les nôtres. Comme l'exprime bien Jean Buffon (60 ans, prof SVT): *"ils sont l'équivalent de nos enfants.. alors on ne va pas dire qu'on va choisir"*. Double relativité: on les voudrait plus travailleurs, plus motivés mais ne peut-on en dire autant des enseignants? On les voudrait plus mûrs, mais qu'étions-nous à leur âge? Ils sont encore des enfants. Malgré leur passage à la vie étudiante, ils sont toujours très liés à la famille, ils rentrent chez eux tous les week-ends pour le *"coucounage"*, et la dépendance économique, car la vie étudiante est peut-être plus chère qu'avant. Comme l'indique

---

<sup>4</sup> Précisons, que nous n'avons pas trouvé de tels enseignants dans notre enquête. Ou plutôt, aucun enseignant ne nous a tenu un tel discours.

Jean Claude Fontaine, les étudiants attendent beaucoup plus d'encadrement. Ils sont beaucoup plus dans "*l'esprit secondaire*". Ils disent entre eux "*nous sommes des élèves*". A la fin du cours ils viennent vous voir, non pour poser des questions mais pour se rassurer, c'est un besoin de soutien affectif. Et on leur donne des béquilles. Or à 20 ans, ils devraient pouvoir être autonomes. Mais il faut avoir soi-même des enfants pour pouvoir comprendre ce qui se passe. Pour les enseignants, ce double rapport d'identification contribue à une attitude compréhensive envers les étudiants. Les universitaires se vivent comme des privilégiés par rapport aux difficultés de vie supposées de leurs étudiants qu'ils trouvent moins insouciantes, plus travailleurs et moins dilettantes qu'ils ne l'étaient eux-mêmes à leur âge, plus soucieux aussi d'une insertion socioprofessionnelle. Jeanne Bertaud (55 ans, Lettres modernes) se définit comme volontiers élitiste (élitisme républicain, corrige-t-elle!). Elle avoue garder la nostalgie du "bon étudiant": "*il a d'abord un petit quelque chose, il a un petit grain de plus, un petit coup de génie*". Mais quand on lui demande si elle ne pense pas que certains étudiants ne sont pas à leur place, elle se récrie: "*Pour moi, un étudiant qui n'est pas à sa place, je ne sais pas si j'ai jamais dit ça d'aucun étudiant*". Cependant, ajoute-t-elle, je suis assez méchante avec les feignants. Mais même les feignants peuvent se révéler sur le tard "*J'en ai même vus qui se sont révélés après le CAPES., qui ont eu le CAPES ric-rac et qui sont devenus de très brillants agrégatifs par exemple...*" Le garçon feignant mais génial, ce n'est pas seulement un stéréotype! L'élitisme républicain est soucieux de maintenir la qualité de l'enseignement supérieur, mais il est patient. Il compte sur le mûrissement.

Cette attitude compréhensive est bien exprimée chez Jean Buffon pour lequel l'étudiant d'aujourd'hui vit entre angoisse et docilité. Cet enseignant a une vision évolutionniste. Il pense que, par rapport au passé, chaque génération s'enrichit de la précédente. « Aujourd'hui, Il y a ainsi des connaissances plus larges et un souci de l'épanouissement personnel ». Son optimisme est cependant tempéré de nostalgie: autrefois on était plus dilettante et il y a une pensée théorique qui a disparu, "*mais ça les jeunes n'y peuvent rien*". Il y a surtout de gros dégâts psychologiques liés à la peur du chômage. La vie étudiante autrefois, c'était toute une expérience: la fête, l'aventure, l'imprévu, la liberté. On n'était pas cadré. C'était aussi la discussion, la pensée. Aujourd'hui c'est plutôt le travail à la chaîne entre deux contrôles. Le souci de trouver un job l'été pour gagner quelque sous: bref, "*ce n'est pas une sinécure*". Il

reste le week-end et les tonus: est-ce pour s'amuser ou pour oublier (dans l'alcool ou autre chose?). Les étudiants sont dans un stress permanent et dans une énorme docilité. Mais leur angoisse ne perce pas. On reste cependant positif: derrière la souffrance il y a quelque chose de neuf, on passe de la préhistoire de l'espèce à son histoire...

Bref, les anciens de l'université de 68, se **sentent à la fois très éloignés et très proches de leurs étudiants** qu'ils s'efforcent de comprendre en faisant la part des différences de contexte (culturel, social, économique). Très éloignés parce que les trente glorieuses permettaient de vivre plus facilement peut-être qu'aujourd'hui la parenthèse des études; très proches car, dans un monde où l'ascension sociale est devenue problématique, les enseignants du supérieur reconnaissent dans leurs étudiants, les attitudes, les aspirations et les déceptions aussi de leurs propres enfants.

## Métis et formation.

Dans tous les propos sont évacués les vocabulaires de la contestation, de la réforme ou de l'indignation devant la "mauvaise hétérogénéité". Le constat souvent lucide porté sur la Fac ne débouche sur aucune remise en question, mais s'exprime en des tautologies censées révéler des nécessités an-historiques (des essences) : l'administration c'est l'administration, les profs sont les profs...

Si métier d'étudiant il y a, il déborde largement le champ des études pour englober, sous la catégorie générale de la *Métis*, une compétence multiforme à la **débrouille intellectuelle, relationnelle, éthique**, une capacité à la gestion des transitions et des interférences entre les différents mondes de la vie étudiante, les choses étant ce qu'elles sont. Si les étudiants sont probablement capables de révolte, c'est sans doute uniquement pour ce qui touche à la liberté d'être ou de devenir soi. Leur vocabulaire est de part en part psychologique: connotant le développement (l'infantilisme, la maturité), la formation (grandir, essayer, accumuler de l'expérience) ou encore éthique (le souci de soi), jamais sociologique (pas de classes, ni d'héritiers, ni de reproduction). Ce vocabulaire psychologique de la formation est largement partagé par les enseignants. Tout se passe comme si les réalités de la massification masquait les catégorisations sociologiques pour ne laisser subsister que les préoccupations de formations individuelles. La vie étudiante est devenue un espace-temps de transition (d'initiation?) où il est admis que les jeunes font autant l'expérience de l'entrée dans la vie adulte que celle de l'apprentissage intellectuel. Un espace-temps d'éducation plus que d'instruction?

Les différents mondes qu'habitent ou du moins traversent les étudiants sont perçus comme des **systèmes flous**, souvent peu enthousiasmants, contraignants parfois, mais rarement écrasants. Ils n'offrent pas d'attraits suffisants pour permettre d'intenses investissements, ni de résistances assez grandes pour susciter la révolte, ni même de prises suffisantes pour la réforme. Le rapport au monde s'effectue plutôt ici sous la catégorie de la *Metis*, cette intelligence pratique qui fait fond sur la viscosité du système pour ruser avec lui, le détourner à son profit ou du moins l'utiliser. Le discours de la "débrouille" est omniprésent chez les étudiants et supplante tout autre vocabulaire. Aux antipodes de l'enthousiasme comme du fatalisme, le langage étudiant est pragmatique: il s'agit toujours (les choses étant ce qu'elles sont) de mobiliser toutes les ressources individuelles ou celles des réseaux

pour s'adapter. Il est aussi positif: apprendre à se débrouiller dans les difficultés c'est grandir! Mais que trouve-t-on d'autres chez les enseignants (souvent désenchantés par rapport aux réformes) si non une débrouille, individuelle le plus souvent, pour s'adapter aux nouvelles populations étudiantes sans rien sacrifier - du moins le déclare-t-on - aux exigences universitaires?

Les rapports de l'étudiant à l'institution universitaire sont ceux **d'un usager, de passage, à temps partiel**. La Fac n'est pas tout à fait un supermarché où l'étudiant développerait une attitude de simple consommation. D'abord parce qu'il n'est pas rare de constater un intérêt réel pour les études et la formation de soi sans que soient explicitement posées d'exigences particulières de rentabilité (en terme de diplôme ou d'emplois). Ensuite parce que si logique utilitaire il y a, celle-ci reste tributaire de projets d'avenir très flous, qu'on sait soumis à tous les aléas de la conjoncture, de sorte que c'est finalement le présent des études qui peut se voir, dans certains cas, paradoxalement revalorisé. Enfin parce que la Fac est plutôt considérée comme un service public (à l'instar de la poste ou des chemins de fer), qui doit rester de qualité tout en s'ouvrant à tous. Il est cependant difficile d'investir affectivement un service public et donc "d'habiter" la Fac qui devient plutôt l'un des pôles d'une condition étudiante ayant le souci, précisément de démultiplier ses formes et ses lieux d'existence.

### **Perplexités.**

Si la monadologie de Leibniz semble fournir un répertoire heuristique de concepts pour cerner cette expérience étudiante de l'hétérogénéité, ou plutôt de l'altérité, reste à comprendre comment les étudiants peuvent concilier les données de leur expérience sociale dans l'université de masse et les exigences d'engagement de soi dans l'espace public du débat d'idées qu'appellent les postures de recherche à l'oeuvre dans l'enseignement universitaire. Si tout semble réductible à des logiques subjectives et privées, comment concilier relativité des points de vue et visée de vérité? Dans l'espace intersubjectif, comment distinguer l'ordre du débat d'idées (conflit ou accord cognitif dans une quête d'objectivité) de celui des régulations sociales (consensus ou dissensus dans une quête de paix)? Bref, comment marier Habermas et Vygotski? Quand certains enseignants de premier cycle se laissent

aller, ils évoquent la difficulté de concilier leur double métier de chercheur et d'enseignant. On peut les comprendre!

D'autre part, rabattre l'hétérogénéité sur l'altérité, c'est bien sûr s'ouvrir aux logiques subjectives, aux histoires singulières, accepter le travail du temps, bref ouvrir la problématique de l'instruction sur celle de la formation personnelle. Mais, n'est-ce pas aussi s'économiser un travail de réforme qui irait au delà des simples bricolages adaptatifs individuels? Anna Legris (42 ans, MCF, Lettres modernes) parle même de sélection larvée. Pour elle, **l'idéologie de l'université, c'est qu'il est inutile de gérer l'hétérogénéité**. On maintient un semblant de haut niveau, mais on en rabat un peu pour que l'échec ne soit pas trop visible et que la sélection s'effectue en douceur. Inutile en effet de gérer une hétérogénéité que tous les acteurs s'évertuent à nier!

Si l'éthique de l'altérité a le mérite de ramener l'attention sur la dimension singulière des histoires de vies étudiantes, ne masque-t-elle pas, du même coup, les caractéristiques sociologiques des processus sélectifs?

## CHAPITRE II

### UNE SECONDARISATION

Patrick Rayou

#### INTRODUCTION

Notre choix, rappelons-le, a été d'appréhender la question de l'hétérogénéité à l'intérieur de l'université elle-même, comme écart réel ou supposé aux normes qui y régnaient avant les années de grande massification. La co-présence, dans les diverses facultés, d'étudiants aux trajectoires si diverses peut se légitimer par une acceptation des différences de chacun, se maintenir par des modes de fréquentation des lieux d'apprentissage et de socialisation universitaires en rapport avec les multiples modalités des projets singuliers. Le rapport aux normes académiques paraît quant à lui plus problématique. Car l'université est, par principe, autant lieu d'élaboration que de diffusion du savoir. Or les règles de production des connaissances paraissent a priori moins négociables que celles qui ont pour charge d'assurer la présence d'étudiants plus nombreux et plus dissemblables qu'autrefois. Il serait cependant naïf de penser que ces normes ne sont pas elles-mêmes travaillées par la présence des nouveaux étudiants, que des formes d'hétérogénéité dans le rapport au "savoir savant" ne se manifestent pas en permanence. De quelle nature sont-elles ? Comment l'université de masse s'y prend-elle pour concilier ses idéaux épistémiques et sa vocation nouvelle à accueillir des publics dont la scolarité antécédente laisse pressentir qu'ils ne sont pas immédiatement acquis à ses exigences intellectuelles ? Ce sont ces questions que la présente partie voudrait éclairer en procédant, comme pour l'ensemble de cette recherche, à une analyse des logiques et des moyens convoqués par les divers acteurs pour faire tenir ensemble des mondes à beaucoup d'égards très éloignés.

## I. DES PROJETS ET DES NORMES

### A. PROJETS ESTUDIANTINS ET ATTENTES UNIVERSITAIRES

Parmi les critères désormais nécessaires à la compréhension de l'hétérogénéité des étudiants dans l'université de masse figure, à côté de la vocation et de l'intégration la nature de leurs projet (Dubet 1994). Ceux-ci définissent en effet en partie leur mode d'implication dans les études car ils sont la "représentation subjective de l'utilité des études". Ces projets sont essentiellement de deux types, "professionnels" lorsqu'ils visent surtout la finalité des études, "scolaires" lorsqu'ils sont plus intéressés par la teneur même des études que par les débouchés qu'elles procurent. Les étudiants que nous avons rencontrés, très préoccupés par leur prise d'emploi à la fin de leur scolarité, se classent plutôt dans la première de ces catégories et entretiennent, de ce fait, une assez forte distance avec les attitudes et "postures" d'implication de soi que requiert en principe la spécialisation universitaire.

#### Des transactions

##### *Un indicateur d'hétérogénéité*

Interrogés sur le sens de leur présence à l'université, nombre d'étudiants des filières concernées se définissent comme "*en attente*". Ils entretiennent ainsi un décalage permanent entre les attentes les plus exigeantes de l'université et ce qu'ils estiment généralement suffisant en matière d'implication de soi pour être considéré comme un étudiant. Leur hétérogénéité par rapport à la norme universitaire provient ainsi d'une sorte de transaction destinée à vivre simultanément dans plusieurs logiques. C'est sans doute chez les étudiants en Lettres et Sciences humaines qu'on trouve le plus souvent incarnée cette figure d'étudiant, ni décrocheur avéré, ni passionné par la filière choisie.

Il s'agit en effet de concilier généralement trois types de considérations : en amont la dépendance financière par rapport aux parents, en aval la nécessaire

perspective professionnelle et, entre les deux, le légitime désir de se réaliser soi-même à travers la satisfaction d'un certain nombre d'envies.

La pression parentale sur la nécessité de poursuivre et réussir des études paraît généralement assez forte, suffisamment pour être intériorisée par les étudiants comme une dette appelant la réciprocité : les parents font des sacrifices financiers (d'autant plus importants que, par souci de justice, ils veulent consentir les mêmes pour l'ensemble de la fratrie), il faut donc faire soi-même des efforts (*"Ils paient mes études, donc j'estime quand même que j'ai un effort à faire aussi"*. Annabelle, DEUG2 de Psychologie). Souvent peu au fait eux-mêmes de la nature de la scolarité universitaire, ces parents, de milieux modestes, sont surtout sensibles à ce qu'ils possèdent un projet professionnel. Le pire serait d'apparaître à leurs yeux comme un *"glandeur"* qui irait à l'université pour passer le temps sans s'employer à accumuler le maximum de certifications (*"plus on a d'examens, mieux c'est"*) pourvoyeuses d'emploi et d'insertion sociale.

Le caractère composite du montage suscite inévitablement des écarts par rapport à une norme "forte" du système universitaire qui exige qu'on s'engage, pour la totalité du cursus, dans un secteur particulier du savoir choisi pour son intérêt intrinsèque. En effet, ces étudiants ne sont *a priori* pas là pour longtemps, ni non plus en raison d'un choix très affirmé de cette matière plutôt que de telle autre. Nos entretiens font apparaître à de très nombreuses reprises une double entorse à l'idéal universitaire dans ces projets élaborés par défaut et redéfinis au coup par coup. On en trouve l'expression presque caricaturale dans les propos de deux étudiantes de 1ère année de DEUG B refusées en IUT : *"Je me suis dit : "quitte à rien faire, autant aller à la fac "" (Laurence) ; "Quand je suis entrée à la fac, je savais même pas quoi prendre comme option, quoi. J'ai pris une option en fonction de ce que je vais faire l'année prochaine. Le bon plan, quoi! Mais il y a même des gens qui font fac, et puis qui passent en 2ème année et en 2ème année, ils savent toujours pas et en licence non plus"*. (Hélène). Ces logiques semblent très proches de celles du "cheminement" (Bautier & Rochex 1998) par lesquelles les lycéens ne valorisent les savoirs qu'en ce qu'ils permettent de faire face aux nécessités de la vie quotidienne, par opposition à celles de l'*"apprentissage"* qui ne réduisent pas les acquis cognitifs au seul suivi de la consigne scolaire. Il est à noter que cette position d'*"attente"* laisse ouverte la

possibilité de “mûrir” et de s’intéresser progressivement davantage aux études pour elles-mêmes.

### *Un effet filière*

La relative cécité des parents d’étudiants de l’université de masse à la nature même des études permet à ces derniers une certaine souplesse dans le choix des études. Une filière comme Psychologie paraît ainsi abriter beaucoup d’étudiants qui satisfont les attentes de leurs familles en acquérant un “niveau” (Bac + 2) suffisant pour passer divers concours, mais aussi accéder (si la passion s’éveillait) aux seconds et troisième cycles et, pour l’instant, glaner des connaissances qui aident à mieux se connaître soi-même. Nombre d’étudiants se disent ainsi prêts à redoubler une année ou aller jusqu’en Maîtrise si c’est le prix à payer pour entrer à l’IUFM. Tant que pourront être maintenus de tels montages, ces étudiants resteront à l’université, ajoutant une année de scolarité à l’autre dans l’attente de l’obtention d’un concours. Nous sommes là assez loin d’attitudes universitaires pour lesquelles chaque cycle ne tire sa logique que de la finalisation d’ensemble.

Ce type de transaction implique une forme de modération qui touche tout autant l’engagement universitaire que la vie personnelle. Annabelle se présente ainsi comme une étudiante “sérieuse” qui est là “*en attendant*”, mais ne souhaite pas “*rester sans rien faire*”, à qui il arrive de sortir, “*mais pas trop quand même*”. Une partie importante de ses loisirs est d’ailleurs consacrée à prendre des cours de guitare et de chant (sa vraie passion) qui ne compromettent pas son projet de devenir musicothérapeute et pour la poursuite duquel elle a l’accord de ses parents. De là vient vraisemblablement en grande partie le sentiment éprouvé par les enseignants de formes de “tourisme universitaire” prises par de telles trajectoires, voire de façons de s’acquitter d’une tâche plus que de faire des études.

Des filières plus “nobles”, comme le droit peuvent elles aussi se prêter à un découpage de la matière et du niveau dès lors qu’elles deviennent des ressources à mobiliser pour l’accès à un concours. Etienne (19 ans, DEUG2 de Droit) exprime ainsi sa présence-absence : Peu attiré par ce qui lui paraît être les valeurs des études juridiques (“*C’est assez spécial, c’est vraiment l’ambiance de la fac de Droit, enfin... Je...J’aime pas trop la mentalité, tolérance euh...C’est plutôt conservateur.*”), il se définit comme “cool” et le manifeste en se tenant en général au fond de l’amphi . Mais cette prise de distance assez affichée ne va jamais jusqu’à se couper des

exigences universitaires. Il ne s'agit pas de manquer le cours, et, aux derniers rangs, "généralement on entend aussi bien". Le cours fini cependant, il ne reste pas (on sait par ailleurs qu'il passe, en dehors des cours, son temps à la faculté des lettres) et s'il travaille, c'est "généralement chez moi, j'suis tranquille, j'ai le temps". Il se définit comme "sérieux", mais pas nécessairement "bosseur". C'est comme un juste équilibre entre distanciation limitée et adhésion minimale.

### Un projet "impur"

La trajectoire de Florence (22 ans, DEUG2 de Sociologie) est assez significative du type de transaction à laquelle se livrent beaucoup de "nouveaux étudiants" de premier cycle qui n'ont ni la filière qu'ils souhaitaient, ni le type de vie personnelle à laquelle ils aspirent.

Son véritable projet était de suivre un IUT Carrières Sociales. Elle était prête pour cela à aller n'importe où en France. Mais ses diverses candidatures n'ont pas été retenues. Elle a dû trouver autre chose : "Alors je me suis dit : "Bon, mince, il faut que je fasse quelque chose, mais quoi donc?". Son choix s'est opéré en termes de site (Nantes), puis entre deux matières (Psychologie et Sociologie). Ce n'est pas vraiment l'intérêt intellectuel qui a prévalu, mais l'expérience de sa sœur et une vague curiosité pour une discipline inconnue ("Psycho, y avait ma sœur qui l'avait fait et ça m'intéressait moins quoi. Comme je ne savais pas ce que c'était la socio, j'avais envie de découvrir")

Ce choix par défaut se voit aussi réduit par les contraintes liées à la survie économique pendant les années d'études. ("Je suis vraiment dépendante d'eux financièrement. Même avec les bourses ça le fait pas. En fait les bourses, ça me fait mon petit argent de poche, car je suis pas dans l'échelon vachement haut et puis ça fait mon petit argent de poche pour avoir une vie normale d'étudiante. Mais à côté, c'est quand même mes parents qui paient"). Même si ses parents acceptent de financer son projet, Florence révisé d'elle-même à la baisse ses ambitions : les difficultés financières qu'ils rencontrent, même si elles sont momentanées, la dissuadent en effet de poursuivre en licence en cas de succès au DEUG. Cela signifierait de nouvelles privations (elle en a déjà connu, puisqu'elle a redoublé sa première année et a perdu sa bourse : "Il fallait soit me restreindre, soit recommencer à demander un peu à mes parents"), un effort supplémentaire imposé

à sa famille, une dépendance prolongée.

Les considérations extérieures au monde universitaire proprement dit jouent ainsi un grand rôle et rendent le projet d'études lui-même assez "impur". Florence voit bien que d'autres autour d'elle rencontrent le même type de difficultés et s'orientent en tenant surtout compte de la signification sociale des fonctions auxquelles les diplômes peuvent permettre d'accéder : *"Moi j'avais des amis qui allaient à la fac et puis en fait ils étaient mécontents de ça, parce que bon...ils avaient pas de fric et donc..., alors ils ont laissé tomber pour des formations avec de l'argent. Moins que les filles, les filles c'est plus des concours pour assistantes sociales."*

Pour avoir un véritable projet, il faudrait pouvoir échapper à ce type de choix hétérodéterminé qui doit composer avec la double contrainte économique et intellectuelle et ne suscite que des attitudes d'entre-deux : le regard braqué sur les prochains partiels, des sacrifices lourds, mais pas assez pour garantir le succès. D'une certaine façon, il faudrait pouvoir sortir du système scolaire et y revenir, nanti à la fois de ressources financières propres et d'une intention désormais personnelle de faire tel ou tel type d'études. Pour se sentir vraiment dans ses études, Florence aurait besoin, comme elle le dit elle-même avec grande lucidité, de prendre du recul. C'est pourquoi elle envisage *"une formation en alternance. Enfin c'est une petite formation qu'est pas au niveau licence". (...)* Je me dis que quand j'aurai fait cette formation , quand j'aurai bossé un petit peu, quand j'aurai un peu galéré...Parce que, de toute façon, je pense qu'il faut aller sur le terrain, voir galérer et dire : *" bon, ah! J'étais pas si malheureuse que ça à la fac "*.

## Une étrangeté

### *Projets étudiants, structures universitaires*

La distance aux normes universitaires que créent nombre de ces projets par défaut ne concerne pas seulement une sorte de disposition générale que l'on pourrait modifier à force d'autosuggestion. Elle passe et se crée par une infinité de médiations insignifiantes pour qui partage *a priori* les objectifs de l'institution, mais déroutent les "nouveaux étudiants". La plupart des recherches en la matière insistent, à l'instar d'Alain Coulon (1997) sur ce temps de l'"étrangeté" que constitue pour beaucoup l'entrée à l'université. Nous avons nous aussi recueilli de très nombreux propos insistant sur la grandeur inhabituelle des lieux. Ainsi ceux de Vanessa (17 ans, DEUG 1 Psychologie), qui voulait faire elle aussi l'IUT et a dû se rabattre sur l'université :

*"Ben, au début, j'avais du mal à m'adapter ...euh.. C'est hyper-grand, on connaît personne, les cours magistraux c'est impersonnel, ben c'est affolant".*

Pour Marlène (21 ans, 2ème année de DEUG 2 de Lettres modernes) la faculté est un milieu administratif opaque. Les épreuves auxquelles on y est soumis sont peu fiables, peu rejouables. Alors qu'on cherche justement à définir un projet personnel, les professeurs ont, selon elle, des stratégies de découragement pour éliminer les étudiants peu performants et garder les meilleurs. On n'y existe pas comme personnes, les profs "*font leur cours dans le vide*", sont des "*machines à parler*". Mais les étudiants contribuent aussi à cette impersonnalité, à cause de leur nombre et parce qu'ils sont eux-mêmes, du fait de leurs projets composites, dans des situations d'inauthenticité peu propices à la rencontre avec les enseignants.

La difficulté à trouver sa voie à l'université tient aux fortes différences avec le lycée souvent soulignées par ces étudiants. Selon eux, la motivation, le projet y venaient des nombreux dispositifs de contrainte et d'aide qu'on doit trouver soi-même ou inventer à l'université. C'est désormais un monde plus libre, mais qui suppose un pouvoir d'autodétermination qu'aurait peu préparé le second degré. A l'instar de Marlène, les étudiants rencontrés s'accordent pour voir dans la massification un fait irréversible, dont il faut s'accommoder. Agir sur l'institution demanderait de "*gros mouvements*" très coûteux en investissement personnel, peu

compatibles avec la juxtaposition des trajectoires singulières qui caractérise ce secteur de l'université.

A l'incertitude de son propre projet fait pendant le peu de clarté apparente des attentes des enseignants. D'autant qu'aucune mise en forme nationale ne semble susceptible, aujourd'hui, d'aider les étudiants de première année à savoir ce qu'ils ont à faire<sup>5</sup>. Les "nouveaux étudiants" disent en particulier avoir du mal à savoir ce qu'ils ont vraiment appris jusque-là et qui pourrait leur être utile. Les notes, beaucoup moins fréquentes ne permettent pas de savoir ce qu'on vaut, ni de deviner ce que veulent réellement les professeurs. On ignore souvent même la forme que revêtira l'examen : dissertation, épreuve de synthèse? Faut-il "rabâcher", attend-on surtout de la "réflexion". Il est d'autant plus difficile de répondre à ces questions pour évaluer à quelle distance on se trouve des normes que les enseignants, présentés comme souvent peu explicites, voire ambigus, se contrediraient entre eux, en particulier à propos des nouvelles modalités induites par la semestrialisation de l'année.

Les enseignants avec qui nous nous sommes entretenus confirment souvent cette vision des choses. Pour Céline Martin (40 ans, Maître de Conférences de Psychologie), par exemple, si nombre de désajustements proviennent d'une sorte de malentendu sur le rôle de recours de l'université dans le problème de l'emploi des jeunes, d'autres dérivent aussi de carences internes, comme la pauvreté des équipements qui n'installent qu'assez peu les conditions d'une activité intellectuelle: *"Ce qui manque cruellement et énormément à l'université, c'est qu'il n'y a pas de salles de travail pour travailler seuls ou à plusieurs, fumer ou ne pas fumer, manger. Il manque une cafétéria de taille convenable, des lieux de travail où la promiscuité n'empêche pas l'instauration de débats un peu vifs"*. Pour Franck Chasles (55 ans, Professeur de Mathématiques), une des caractéristiques principales des "nouveaux étudiants", à savoir leur passivité, s'explique aussi largement par des dysfonctionnements dans l'organisation de l'enseignement :

---

<sup>5</sup> Une recherche de Georges Férouzis (*Les nouvelles inégalités à l'université. Parcours étudiant et organisation des études dans trois disciplines universitaires*. Rapport pour le Commissariat Général du Plan. Université Victor Segalen, Bordeaux II, octobre 1998) met en évidence, au sein d'un effet de filière relatif à des situations particulières de Droit, Sciences de la matière ou Géographie dans le "marché" universitaire, des politiques propres à chaque site, génératrices, pour des filières identiques, d'attentes sensiblement différentes.

*“Ils réagissent très peu, ils essaient en fait de s’en tirer comme ils peuvent, souvent ils essaient de s’en tirer individuellement, ce qui est quand même une assez mauvaise façon d’aborder le travail!”*

Les carences matérielles jouent leur rôle dans ce découragement, mais, selon lui, la primauté accordée, de fait, dans la carrière d’un enseignant chercheur, à ses activités scientifiques favorise un immobilisme en matière de pédagogie :

*“On cherche pas, disons l’institution ne cherche pas à valoriser les rapprochements avec les étudiants et euh...les efforts d’enseignement et ça je crois que c’est un problème, parce que euh, ce qui valorise le plus un universitaire, c’est sa recherche et ça..., pour qu’elle soit efficace, ça veut dire consacrer le moins de temps possible à l’enseignement.”*

### *Un conflit de calendriers*

En fait, l’étrangeté du monde universitaire est d’autant plus grande qu’elle est entretenue par l’ensemble des acteurs. Elle l’est tout autant par des statuts d’enseignants et des structures universitaires déphasés par rapport à la situation actuelle de l’enseignement supérieur que par les attitudes d’étudiants dont les projets professionnels priment largement sur les projets scolaires. Il est assez significatif de voir, de ce point de vue, que les manières de décrire l’investissement des étudiants dans les études sont les mêmes chez les uns et les autres. Les enseignants présentent très souvent leurs étudiants comme des jeunes sans projets, qui vont à l’université parce qu’il est aujourd’hui établi qu’on va à l’université et qu’ensuite seulement on s’y inscrit dans telle ou telle filière. Céline Martin utilise pour qualifier leur mode de présence une expression récurrente dans les propos des étudiants eux-mêmes : ils sont “en attente” : *“En tant qu’enseignante, je vois toute la partie des étudiants qui ne sont pas motivés par les études mêmes de psychologie, qui sont là en attente d’autre chose, de concours”. La matière s’efface derrière le niveau et sa discipline, la psychologie devient une “étape en attendant que se réalise la formation réelle de l’étudiant”*. Autrefois, selon elle, avoir un projet professionnel “faisait vieillir”. L’étudiant ne savait pas *“s’il voulait devenir enseignant/chercheur, psychologue clinicien, psychologue chasseur de têtes ou autre chose. Tout était ouvert. Là, j’ai l’impression qu’ils se donnent déjà une trajectoire”*.

Cette fermeture paraît la caractéristique la plus étrangère à une éthique universitaire plus préoccupée par la formation de l’esprit aux incertitudes de la recherche que par l’assurance d’un avenir professionnel stable pour une génération.

Obsédés par leur métier futur, les étudiants *“se ferment”*. Céline Martin déplore leur manque de curiosité, le fait qu'ils n'aillent pas chercher eux-mêmes les informations, manquent d'autonomie intellectuelle. Ils attendent *“le bec ouvert”*. Elle les voit *“comme...pas comme des consommateurs, mais comme des éponges. C'est encore plus péjoratif. C'est-à-dire que ceux que je vois comme des éponges, c'est qu'ils attendent. Ceux que je n'aime pas parmi mes étudiants, ce sont ceux qui attendent la vérité. On n'a aucune vérité à dispenser, je crois que c'est justement notre mission. (...) Je sens vraiment la mission telle que je la définis de l'universitaire qui leur montre qu'il ne faut pas prendre les choses crûment et bêtement, mais qu'il y a plein d'interprétations possibles et qu'il faut faire attention à des tas de choses. Là ça devient intéressant, parce que là ils sont concernés”*.

Ces étudiants, plus attentistes que *“je m'en foutistes”*, participent donc eux aussi au brouillage du contrat didactique universitaire. En attente d'un job, ils le sont aussi d'un secours des enseignants semblable à celui qu'ils ont trouvé jusque-là. Ils se plaignent de l'anonymat, mais, ne se prenant pas en charge, le reconstituent par leur propre passivité. François Jacob (55 ans, Professeur de SVT) se plaint du *“mur”*, de la *“frontière”* qu'instaurent les étudiants, jusque dans les TP où le desserrement de la contrainte du nombre devrait pourtant leur permettre d'être plus exigeants, de *“profiter de la science de leurs enseignants en en demandant plus!”*. Leur désir d'avoir les mêmes contacts avec les enseignants qu'au lycée est voué à une déception annoncée, du fait des structures et des moyens de l'université de masse, mais aussi parce que cette demande constitue comme une impureté eu égard à une éthique universitaire surtout secourable pour qui, d'une certaine manière, s'est déjà trouvé. Ce qui paraît ne plus s'harmoniser ce sont les calendriers universitaires et étudiantins. L'hétérogénéité relèverait ainsi fondamentalement du conflit entre la temporalité théoriquement ouverte des études désintéressées et celle que cadennasse l'inquiétude face à l'avenir professionnel. La plupart des enseignants rencontrés ne diagnostiquent pas une incapacité foncière des nouveaux venus à adopter des postures plus universitaires, ils pensent très souvent, comme Céline Martin que, si on leur laissait le temps, ils pourraient, *“au fur et à mesure des années, mûrir de ce point de vue-là et puis être capable d'être vraiment universitaires tels qu'on l'entend classiquement”*.

## Des catégories

### *Etudiants ou élèves?*

Les notions et expressions utilisées par les enseignants pour analyser les attitudes et pratiques de leurs étudiants sont très proches. La perception du hiatus entre lycée et université est générale et peut se résumer aux propos d'Arlette Boursier (49 ans, Maître de Conférences, Sciences de l'éducation) : *“La forme que prend le travail universitaire n'est peut-être pas adaptée à certains étudiants (...) Certains ont du mal à passer le..., à franchir ce pas quoi, où ils sont relativement entourés encore pendant leur année de lycée hein , en Terminale et puis ils se retrouvent comme ça lâchés à l'université”*. Les enseignants qui fréquentent depuis le plus longtemps la filière universitaire tombent d'accord pour les dépeindre comme plus physiquement présents qu'autrefois (malgré le caractère de fait non obligatoire des cours), mais beaucoup moins participatifs, peu dérangeants, mais peu investis. Ils tendent, même dans le domaine des sciences expérimentales, à chercher le savoir dans les livres, à tout prendre, selon François Jacob, *“pour parole d'évangile”*. Ils n'ont, selon lui toujours, que très peu l'idée de l'importance du débat scientifique et, du fait de leurs stratégies très individualistes, ne travaillent pas en groupe. Les filles paraissent plus coopératives, mais inscrivent leur travail dans le cercle très restreint du copinage. Pragmatiques avant tout, dotés surtout de projets à court terme, ils tendent, selon Bernard Mars (44 ans, Professeur de Psychologie) à se centrer sur le contenu des cours, à ne pas beaucoup lire à côté. Il faut se faire à l'idée que ce sont, pour beaucoup, encore des lycéens : *“On a l'impression que, en fait, l'adaptation se fait de plus en plus lentement, c'est-à-dire que maintenant on a l'impression d'avoir plus affaire à des lycéens que...en première année, que...qu'à des étudiants. Et euh...disons qu'on a l'impression qu'ils attendent plus d'encadrement de notre part, plus, disons, plus de directives, alors qu'en fait nous on essaie de les euh... de leur laisser une certaine autonomie et il faudrait qu'ils apprennent à gérer cette autonomie, c'est pas évident”* (Franck Chasles, 55 ans, Professeur de Mathématiques).

Pour certains enseignants, le qualificatif “étudiants” ne peut s'appliquer qu'à partir de la licence. Selon Yvan Rédu, professeur d'économie, il y a les *“dilettantes”*, qui viennent à l'université sans trop savoir ce qu'ils veulent faire de leur vie, la

grande masse de “ *ceux qui sont en attente*”, parce qu’ils ont d’autres projets que l’université et enfin ceux qui sont en licence ou maîtrise , “ *qui ont passé quand même une phase de sélection, qui ont fait des choix*”. Peut-on appeler ces derniers “vrais étudiants”. Yvan Rédu ne va pas jusque-là (“ *J’aurais pas envie de dire ça*”). Il craindrait que l’on confonde les qualités intellectuelles et les motivations. Or ceux qui ont atteint le niveau de la licence l’ont fait essentiellement parce qu’ils étaient motivés pour cela. il y a bien une hétérogénéité des étudiants, mais qui ne procède pas tant de l’inégalité des aptitudes que de la décision de les mettre en œuvre.

### *Des filières plus fragiles*

Exposée tout entière à ce type de désappropriations, l’université de masse n’est cependant pas confrontée, dans chacune de ses filières, aux mêmes difficultés. Plus sensibles sans doute que leurs étudiants aux disparités des différents secteurs, les enseignants produisent des catégories d’analyse qui leur permettent, sinon de résoudre les problèmes rencontrés, du moins de les nommer. C’est le cas en AES où se retrouvent beaucoup d’étudiants qui visaient originellement la filière courte des DUT ou BTS, mais n’avaient pas les acquis scolaires nécessaires à leur admission. Pour eux, le fossé à franchir est particulièrement important. Jean Nègre (Chargé de cours, AES) parle à leur propos d’“ *écart trop grand*”, déplore qu’il n’y ait “ *pas d’étape*” pour les aider à se mettre à flot. Pour beaucoup, “ *la marche risque d’être trop haute*”. Les étudiants d’AES cumulent les difficultés qui les éloignent de la norme universitaire. Scolairement peu dotés, ils proviennent aussi souvent de régions éloignées de la faculté : la moitié sont “ *déportés*” à St Nazaire. Le taux de boursiers est plus fort chez eux, beaucoup d’étudiants ont des “ *problèmes économiques réels*” qui expliquent en partie qu’ils soient sous-réalisateurs. Par rapport aux “vrais” étudiants, ils ont d’autres qualités, mais ils sont plus passifs, ils subissent peut-être plus, ont perdu en “ *impertinence*,” ont “ *tendance à appliquer des recettes* ”.

Cette distance à la norme paraît renforcée par une autre forme d’hétérogénéité, interne cette fois à la branche considérée. La filière AES<sup>6</sup> est déjà elle-même tellement peu identifiée qu’elle ajoute à l’“ *impureté*” des projets estudiantins. Pour Jean Nègre, c’est en quelque sorte une hétérogénéité qui se combine à une autre :

---

<sup>6</sup> Christian Le Bart et Pierre Merle ont bien montré dans *La citoyenneté étudiante*, Paris, PUF 1997, l’importance de la nature de la filière (dans leur étude, AES, Droit et IEP) sur les attitudes des étudiants en matière d’intégration, de participation et de mobilisation.

*“Y a pas d’agrégation d’AES...Il n’y a pas de professeurs d’AES...Tous les êtres hybrides, enfin, à mon avis, toutes les disciplines qui sont à la croisée de disciplines...Toutes celles qui sont pluridisciplinaires ou transversales sont difficiles à faire vivre (...) Donc AES, ce sont de mauvais juristes pour les juristes, ce ne sont pas des gestionnaires pour les gestionnaires ou pour les économistes ”.* Dans ces conditions, il n’est pas facile de trouver des enseignants, car enseigner en AES n’est pas perçu comme noble et il faut, de plus, se rendre à l’antenne universitaire. Les locaux eux-mêmes sont empruntés tantôt aux Lettres et Sciences humaines, tantôt au Droit . Ce sont là beaucoup de conditions défavorables aux échanges et les dispositifs de remédiation mis en place, comme le tutorat ne sont pas *“miraculeux”*.

Un autre cas de figure, propice à la fabrication de ce qu’on pourrait appeler de *“grumeaux”* dans le monde universitaire est celui des filières qui ne sont pas le prolongement d’enseignements du second degré. Elles servent ainsi en partie de refuges à des lycéens prolongés, sans projet véritable et pour qui le prétexte de découverte de l’inconnu peut alimenter des formes de tourisme universitaire qui désespèrent les enseignants. Paul Guimblat (38 ans, Professeur de Psychologie) déplore ainsi le quiproquo dont fait fréquemment l’objet sa discipline : beaucoup d’étudiants de 1ère année viennent, selon lui, chercher autre chose qu’une discipline scientifique. Ils assimilent psychologie et psychanalyse et, à défaut de trouver leur véritable voie intellectuelle, espèrent se trouver eux-mêmes. A côté d’une population d’étudiants qui montrent *“de bons réflexes”*, seront capables de faire de la recherche avec leurs professeurs, coexistent des jeunes qui méconnaissent largement la nature même de la discipline. Le malentendu est profond et on ne voit pas vraiment ce qu’on peut faire pour eux :

*“Quelqu’un qui vient dans un magasin d’alimentation pour acheter une voiture, ça marche pas. Si j’étais vendeur, j’serais gêné, parce que je vois bien qu’il a envie d’acheter une voiture, mais c’est pas là qu’il faut aller quoi et j’peux rien faire pour ça”.*

### *Parisiens et provinciaux*

C’est encore en termes d’attitudes différentes dans l’implication de soi que sont perçus les étudiants de province par rapport à leurs homologues parisiens. Amenée à les comparer, Anna Legris, Maître de Conférences de Lettres modernes qui a fréquenté les deux, décrit les seconds comme plus motivés, mais aussi plus

agressifs à l'égard des professeurs. Les interactions étaient plus difficiles à soutenir, mais aussi plus stimulantes :

*“Ici ce que je trouve épuisant, c'est qu'ils sont inertes. C'est à dire qu'on sait qu'ils y a une hétérogénéité, mais qu'elle n'est pas du tout visible en surface puisqu'ils ne disent rien. (...) Alors, évidemment, il n'y a jamais aucun problème de discipline, on n'est jamais mis en défaut. Jamais ! Jamais ! Jamais ! Mais c'est pas normal ! Enfin, j'estime que c'est pas normal que la parole du prof soit reçue dans un consensus qui est tellement un consensus que ça n'en est même plus un ! C'est une indifférence. D'une certaine manière, parfois on a l'impression d'une indifférence à l'égard du contenu et moi ça me déprime beaucoup parce que je trouve que c'est pire que l'agressivité l'indifférence”.*

L'adhésion critique des parisiens semble susciter des comportements qui mettent plus en évidence les différences et les aspérités que ceux des provinciaux, plus homogènes, mais aussi plus distanciés.

## B. DES CRISES D'IDENTITE

### Chez les étudiants

#### *Que valent les étudiants?*

Les disjonctions entre les projets des étudiants et les réalités universitaires ne sont évidemment pas sans conséquences sur le "moral" des étudiants. Il y a même, semble-t-il des périodes critiques de l'année, en particulier autour des résultats aux premiers partiels, particulièrement propices aux décrochages. Les étudiants y font l'épreuve de la tension entre un idéal d'autonomie intellectuelle qui traverse, ils le sentent bien, l'université et un passé d'élèves fortement encadrés par le lycée. François (19 ans, DEUG 1 de Droit) a, comme d'autres, compris tout de suite *qu'"il faut quand même se bouger, faut aller voir aux panneaux s'il y a des trucs affichés et tout. Personne ne dit rien. Bah, c'est clair, ça nous force à aller de l'avant."* Mais ce n'est pas si facile lorsqu'on a perdu les repères habituels. Ceux des notes régulières, par exemple, dont la quasi disparition fait que, selon Séverine (DEUG 1, Psychologie), *"on ne sait pas quel niveau de travail fournir"*. Elle pense d'ailleurs que ce qui est mis à l'épreuve en DEUG ce sont surtout les capacités d'assimilation et qu'après d'autres qualités seront nécessaires. On se trouve, de façon générale, dans un univers qui paraît incommensurable à ce qu'on connaissait :

*"Si tu t'arrêtes au milieu, euh, t'as rien quoi. Au lycée, t'as un début, t'as une fin. A la fac, t'as pas de milieu, quoi, c'est tout, donc faut beaucoup de motivation"*

( Romaric, DEUG A).

Habités à une équivalence assez stricte entre quantité de travail fourni et gratifications scolaires, les étudiants de premier cycle se trouvent souvent déstabilisés par la rareté des épreuves avant les examens. Anne Barrère (1997) a bien mis en évidence l'intérêt d'un "équivalent-travail" qui permet aux lycéens d'avoir confiance dans une légitimité démocratique, non fondée sur le don, de l'école ainsi que de s'auto-évaluer. La perte de ce repère engendre le sentiment d'une anomie et d'une injustice. Selon Séverine, la toute nouvelle semestrialisation aboutit à une diminution des évaluations et donc à un accroissement de l'aléatoire :

*"Au lycée, c'est du contrôle continu... J'veux dire, quand on travaille toute l'année, ça va quoi. Mais euh... à la fac, c'est vraiment sur euh... sur*

*deux semaines quoi : en janvier et au mois de mai et euh... ça juge toute une année de travail et c'est vrai que c'est pas évident quoi. Y en a qui travaillent deux semaines avant les examens et qui réussissent très bien, c'est pas pour autant qu'ils ont travaillé toute l'année... Et à mon avis, le contrôle continu... Enfin, pour moi, ce serait mieux quoi, je préférerais avoir du contrôle continu en plus au moins ! Y en a qui révisent un thème et ça tombe là-dessus. Y en a qui ont travaillé énormément et qui se plantent et enfin... C'est un peu bête, quoi, sur un exam..."*

Cet effacement des indicateurs habituels est d'autant plus dommageable qu'il frappe les étudiants les plus fragiles, les plus enclins à se repérer dans ce que l'institution leur dit de leur valeur et que leur rareté en renforce la valeur d'oracle. Florence dit avoir eu du mal la première année à se "mettre dedans". C'est l'exigence des examens qui a seule pu l'y contraindre :

*"Je m'y suis vraiment mise que pour les partiels, c'est pas bien, je sais (rires), mais bon, et puis en fait c'est là que j'ai découvert ce que c'était et ça m'a plu".*

Son attitude rappelle celle que conseillait Pascal à qui n'était pas touché par la grâce : en se mettant à genoux et en priant, on pouvait espérer la recevoir un jour. Bien qu'ayant acquis "des bases", Florence a quand même eu, lors de sa deuxième première année, un "moment de crise", ne savait plus si elle voulait continuer. C'est après les vacances de Noël qu'elle a "piqué sa crise". Au vu des premiers résultats, elle pensait qu'elle n'y arriverait pas, qu'elle ne savait pas grand chose, même après une première année. L'hétérogénéité des normes académiques engendrait un sentiment d'étrangeté tel qu'elle estimait qu'une année passée en Sociologie, malgré le travail accompli, ne lui avait rien apporté : "J'avais l'impression d'être au niveau de ceux qui sortaient du bac et qui ne connaissaient rien à la socio. C'était affreux, je me disais : c'est de la folie, je vais arrêter et puis j'ai vraiment, vraiment piqué ma crise, j'étais pas du tout bien".

*Plus ou différemment ?*

Le trouble ressenti vient vraisemblablement de ce qu'il faut, à l'université, travailler davantage ou (pire) autrement. Même s'ils ne le font pas, beaucoup d'étudiants en ont l'intuition plus ou moins claire et, s'ils s'indignent parfois de la difficulté des examens, ils savent bien qu'on attend d'eux qu'ils sachent parer à toutes les situations. Ils demandent cependant l'indulgence due à tout débutant et se

retranchent derrière le fait que les enseignants du lycée ne les ont pas préparés à cette métamorphose :

*“C’est peut être aussi au lycée, ils ne nous expliquent pas assez comment se déroule la fac. Tu sais que tu vas à la fac, tu vas à la fac quoi, ils te disent pas vraiment ce qui va se passer là-bas, comment tu vas être obligée de travailler? Ils te disent pas, ‘fin tu sais que tu vas être obligée de travailler différemment, ça tu le sais mais comment, ils te le disent pas”*

(Hélène, DEUG B).

De fait, c’est sans doute dès le lycée que ces deux types de contrat didactique coexistent. L’enseignement supérieur ne fait que les révéler davantage, car s’il est possible de considérer qu’un baccalauréat est “un” baccalauréat, les différences de séries ou de mentions n’étant que de degré, il devient plus délicat de ne pas voir qu’on se trouve, dans le supérieur, dans un type de rapport au savoir qualitativement différent. Si certains lycéens se comportent déjà comme de futurs étudiants, d’autres (qui, pour une grande part rejoindront l’université de masse) se contentent, comme ils le disent, d’*“assurer”* et ne se préparent pas *a fortiori* à affronter d’autres types de difficultés. Or cela ne s’improvise pas. Pour Arlette Boursier, *“il faut avoir appris à travailler avant d’arriver à l’université. Je pense à la fille d’une amie. J’ai essayé de voir avec elle ce qui ne collait pas et manifestement, c’était quelqu’un qui essayait d’apprendre, qui passait 8 h parfois sur ses cours et puis qui, à chaque fois, se ramassait des sales notes parce que manifestement il y avait des lacunes au niveau des méthodes de travail. Jusqu’au baccalauréat, elle était relativement encadrée manifestement et puis..., mais elle n’avait pas acquis...une autonomie suffisamment grande par rapport au travail, je crois, pour s’en sortir à l’université”*.

### *La “pression”*

Une des contradictions semble fréquente chez les étudiants rencontrés : ils disent tous que le passage à l’université implique avant tout davantage de travail personnel, mais, invités à préciser ce qu’ils font, ils font souvent état d’activités assez répétitives et assez peu autonomes. Les différences avec leur passé de lycéen se manifestent essentiellement d’un point de vue quantitatif, comme si, par une occupation de plus longue durée, ils éludaient la question des finalités et des remaniements qualitatifs que pose l’enseignement supérieur. C’est par exemple

Joachim, DEUG1 A, qui estime que le lycée était *“plus tranquille”*, qu’il *“Y avait pas trop besoin de bosser quoi pour rester dans la moyenne et un peu plus quoi. Alors que là, bon, pour suivre, il faut bosser quasiment tous les soirs ! Et ça je suis pas habitué, quoi.”* Ou encore Lauriane, DEUG B, qui dit avoir fait la *“connerie”* de se mettre dans les cours un mois avant les partiels. C’était possible au lycée (les mercredis et samedis après-midi), plus ici : il faut *“ingurgiter”* tous les soirs car il y a beaucoup plus de connaissances à posséder.

Pour supporter ce qui apparaît surtout comme une *“pression”* supérieure, on peut recourir à des ressources très extérieures, comme les médicaments. C’est ce que fait Séverine , qui a d’ailleurs du mal à qualifier sa pratique tant il n’est pas évident de considérer les difficultés universitaires en termes de maladie : *“C’est des p’tites pilules... Des p’tites choses pour calmer... C’est pas un calmant non plus quoi (rires), mais euh... ouais”*. On peut aussi -mais ce n’est pas exclusif!- augmenter son volume de travail : commencer plus tôt la journée, la finir plus tard, se mettre aux révisions bien à l’avance. Annabelle dit ressentir physiquement cette situation nouvelle :

*“Ah! Oui, j’dors moins bien, oui c’est clair!. J’ai du mal à m’endormir”*.

Le diagnostic (la pression) comme le remède (la quantité de travail) ressemblent à une reconnaissance-méconnaissance du hiatus introduit par l’enseignement universitaire dans la carrière scolaire. Le trouble est assez fréquemment ressenti, mais plus difficilement interprété comme un changement de l’exigence qualitative en même temps que quantitative de travail. Ce que les étudiants donnent à voir aux enseignants est plutôt une sorte de front uni dans un traitement homogène de ce trouble par un accroissement de la quantité de travail ou une culpabilisation de ne pas faire assez :

*“Leur dénominateur commun, c’est ce problème de prendre une initiative et de choisir. Il est évident qu’ils ont des différences de cultures familiales, ça aussi on le voit, mais c’est comme si j’étais plus frappée par un dénominateur commun”*.

Clara Pinot, Maître de conférences de Psychologie

L’hétérogénéité de leurs provenances, de leurs trajectoires, les remaniements identitaires suscités par la confrontation à des horizons intellectuels nouveaux semblent déniés par des formes de passivité commune, qui invisibilisent les différences.

## Chez les enseignants

### *Enseignants et chercheurs*

De même qu'ils sont plus enclins à repérer des différences entre les étudiants des différentes filières que ces derniers ne le sont, les enseignants, du fait de leur réalité mixte de pédagogues et de chercheurs sont très sensibles à ces exigences qualitativement différentes. Il s'agit en effet, à l'université, d'enseigner les procédures et les résultats de la recherche, ce qui relève d'un genre relativement différent de tout ce qui a précédé jusqu'au baccalauréat. Or l'écart à la norme des nouvelles générations d'étudiants met fortement en cause ce double statut et tend à effacer le second aspect, ce qui ne va pas sans poser de graves problèmes identitaires à ces enseignants venus surtout à l'université pour y faire de la recherche. Il leur est sans doute plus difficile qu'aux étudiants de "fermer les yeux" sur les désajustements liés à l'hétérogénéité car si eux-mêmes sont venus à l'université, c'est, très souvent semble-t-il, en raison d'une véritable passion pour la discipline d'élection.

Céline Martin se dit ainsi aux prises avec une forte contradiction. S'affrontent en elle en effet l'envie de voir ces étudiants quitter l'université et celle de leur venir en aide. D'un côté, elle a l'impression avec eux *"de faire de la maternelle, d'encadrer des petits jeunes qui ne savent pas se débrouiller tout seuls, alors qu'ils ont quand même 17, 18 ans, qu'il suffit d'aller lire les panneaux, faire des recherches bibliographiques, de relire ses cours, de réfléchir un peu"*. Au fond, la situation de ces étudiants retentit en elle en crise identitaire. D'un autre côté, si elle les regarde tels qu'ils sont, elle sait que beaucoup *"vont être largués parce qu'ils n'ont pas un coup de pied aux fesses régulièrement pour travailler"*. Elle a donc l'impression, quoi qu'elle fasse, de trahir sa mission, voire de ne pas rendre service aux étudiants eux-mêmes, car trop les aider peut revenir à les infantiliser. Faut-il, par exemple, prendre au sérieux les Méthodologies du Travail Universitaire qu'elle doit enseigner ? Elle se dit *"un peu perturbée", "très mitigée", "un peu perdue" "en porte-à-faux" : "Je vous avouerai que je ne suis pas à l'aise avec tout cela, je ne suis pas à l'aise . Ça me pose le problème de ce que je fais là."* Le trouble des étudiants est donc contagieux : *"Ils sont là parce qu'il faut être là, il faut bien être quelque part. Et alors là ça me fait de la peine, ça me dérange beaucoup"*.

Pour certains enseignants-chercheurs, il faut même, à un moment donné, arrêter de réfléchir à la situation des étudiants, comme si l'entrée dans la pluralité de leurs mondes risquait de dissoudre la nature même de leurs missions :

*“Il faut vraiment qu'on se recentre sur notre tâche il me semble, parce que, surtout en psycho, si on commence à réfléchir au fait qu'il y en aura pas un sur cinquante qui aura un poste de psycho à la fin, ce n'est pas possible. De fait on ne peut plus fonctionner, donc on a intérêt à penser que, quelles que soient les raisons pour lesquelles ils sont là, il faut leur apporter ce qu'on peut leur apporter au minimum, c'est-à-dire des savoirs et un intérêt pour les disciplines”.*

Lise Dubart, Maître de conférences de Psychologie

Le risque lui paraît grand de voir le rôle professionnel se scinder entre plusieurs aspects qui s'autonomisent du fait de la présence de ces nouveaux publics :

*“On leur demande d'être sur trois tableaux à la fois et c'est quasi-impossible. On leur demande d'être des chercheurs de pointe, on leur demande d'être des enseignants de pointe et on leur demande d'être des administratifs de pointe. Or il me semble que le plus honnête ou le moins honnête des Maîtres de Conférences est obligé de dire que, s'il fait les trois à la fois, il en néglige au moins deux sur trois”.*

*Epauler ou jeter?*

Comme beaucoup de ses collègues, Lise Dubart se sent agir à contre-emploi : elle se voudrait une adulte et une universitaire face à ses étudiants. Cela supposerait qu'eux-mêmes se présentent en adultes, posant spontanément des questions en liaison avec ce qu'ils sont venus chercher à l'université. Cela ne se passe pas ainsi, elle les contraint donc à rendre compte du travail qu'elle leur donne, ce qui la laisse très insatisfaite.

Ce dérangement concerne autant les contenus que la méthode. Les premiers sont affectés parce qu'ils ont été conçus pour des étudiants qui effectuent la totalité du cursus universitaire, ce qui n'est plus, et de loin, le cas : *“en DEUG, on enseigne des choses qui sont fausses actuellement. On leur enseigne les bases et c'est après, en DEUG2, en licence ou en maîtrise qu'on remet à jour. Donc ils partent dans la nature avec des informations qui datent des années 50. On leur parle de l'historique, mais ça ne va pas très loin et ça me gêne beaucoup”.* D'un point de vue méthodologique, si elle se réfère à sa propre expérience, elle estime que la motivation pour les études devrait remplacer très avantageusement les aides au

travail. Dans cette logique, ceux qui ne savent pas se débrouiller n'ont pas leur place à l'université *"parce que l'université, c'est aussi savoir être autonome . Je me dis que c'est du temps perdu. L'université n'est certainement pas faite pour tout le monde"*. Il faudrait, en toute rigueur, les exclure. Si elle adopte une posture plus compréhensive, elle admet que leur présence est légitime et qu'il est possible, en les prenant là où ils en sont, de les faire progresser : *"En même temps, c'est bien, il faudrait essayer de leur montrer. Après tout, il suffit de leur donner quelques ficelles"*.

## II. DES ETUDIANTS EN QUETE DE CERTITUDES

*De l'inconnu au déjà connu.*

Privés de repères, tant sur le sens que sur les modalités des études universitaires, les étudiants de l'université de masse tendent à trouver des formes de rassurance dans la façon d'aborder le savoir, les cours qui y donnent accès, le travail à fournir pour être un bon étudiant et l'évaluation qui permet de savoir où on en est et de franchir les étapes du cursus. Une caractéristique commune à ces quatre approches paraît être l'envie de ramener l'inconnu au connu. Les "nouveaux étudiants" retrouveraient ainsi la philosophie meyersonnienne de la connaissance, cette réduction du nouveau à l'identique<sup>7</sup> contre laquelle Gaston Bachelard<sup>7</sup> essayait de promouvoir un nouvel esprit scientifique ouvert à la différence et à la complexité. Joachim DEUG1 A, l'exprime assez clairement en essayant de ramener les nouvelles matières ou les nouvelles approches à ce qu'il a déjà pu voir au lycée :

*"On a TD techniques de communication. Enfin, ça ressemble à du français quoi. Le français qu'on faisait au lycée justement. Ben là on voit, on voit des textes, puis on essaie d'analyser en fait comment les auteurs ont essayé de communiquer avec les lecteurs et tout ça quoi. Sinon, euh, de l'astrophysique. Bon, ça, ça ressemble plus à de la physique, justement et c'est surtout des exos aussi."*

De ce point de vue, les étudiants manifesteraient comme une régression contraire à l'évolution des "sociétés ouvertes" envisagée par Basil Bernstein<sup>8</sup>. Pour ce dernier, en effet, les sociétés à solidarité organique, comme les nommait Durkheim, tendaient à adopter des systèmes d'enseignement moins segmentaires, plus ouverts, insistant sur le décloisonnement des connaissances et les capacités transférentielles des personnes formées plus que sur l'apprentissage passif et la régurgitation de connaissances nettement délimitées. On assisterait alors à un mouvement assez contradictoire : alors que les postures de la recherche tendent à "descendre" dans le second degré (le rapport Bourdieu-Gros (1989) n'incitait-il pas à

---

<sup>7</sup> En particulier dans le Chapitre 5, "L'identité continuée" de *Le rationalisme appliqué*. Paris, PUF 1949.

<sup>8</sup> Basil Bernstein, "Ecoles ouvertes, société ouverte?", in Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de*

enseigner désormais les contenus du savoir et leur épistémologie pour en permettre l'approche critique?), beaucoup d'étudiants de notre enquête cultivent la nostalgie de savoirs sans incertitudes (Derouet 1999) qu'ils auraient appris au lycée et tentent d'en retrouver, voire d'en imposer l'existence à l'université. Cette "construction" paraît, de fait, aller de pair avec l'approche précédemment décrite du parcours universitaire en "niveaux" : si les formations sont perçues comme des squelettes faits de segments et d'articulations, il est alors possible de les garnir d'une chair venue d'ailleurs et de considérer les exigences du DEUG comme une simple complication du second degré.

C'est ici, semble-t-il que peuvent s'articuler une approche didactique des processus d'apprentissage et une étude sociologique des contraintes de situation. Les savoirs universitaires semblent en effet requérir un passage supérieur à la problématisation exigeant, de la part des sujets apprenants, une réorganisation identitaire forte. Cela paraît difficile, car le conflit avec ses propres représentations, et *a fortiori* avec celles des autres, s'accommode mal de formes de socialisation qui évitent une mise à l'épreuve de soi-même et du groupe des pairs. Accepter sans restriction les normes académiques, ce serait admettre qu'elles peuvent opérer des distinctions légitimes dans et entre les personnes. Ce point de vue étant massivement exclu, il est plus vraisemblable de sortir "par le bas" du conflit entre normes intellectuelles et principes de sociabilité en réintroduisant à l'université des modalités d'apprentissage pour lesquelles la responsabilité du sujet dans la construction et la problématisation du savoir était moins engagée.

## A. UN RAPPORT AUX SAVOIRS UNIVERSITAIRES

### Dilettantes, bons élèves et constructeurs

La typologie présentée par Bernard Mars (Maître de Conférences de Sciences économiques) rejoint celle de beaucoup de ses collègues et permet de comprendre les modes de rapports au savoir entretenus par les étudiants.

Selon lui, une première catégorie serait celle des dilettantes. Quantitativement peu significative, elle reproduit des traits assez classiques de ces étudiants *qui "sont là pour s'amuser"*. Socialement protégés ils *"s'font pas d'bile pour leur avenir"*, prennent les études comme *"une bonne période, quelque chose de plaisant"*.

La grande majorité, celle pour laquelle le rapport au savoir fait précisément problème, essaie de s'*"adapter au mieux"*, d'être les *"bons élèves"*, qui reproduisent ce que font les enseignants. *"C'est l'étudiant qui va être capable de faire une bonne version, qui sera apprécié par son prof ou qui va être capable de faire un commentaire de texte qui s'ra apprécié par son prof. Pourquoi? Parce que son prof aurait fait de la même façon"*. Celui qui, comme Laetitia, considère la faculté comme une *"boîte à diplômes"* et voit dans la reproduction du modèle le seul type possible d'exigence intellectuelle.

Pour ces étudiants, les savoirs universitaires, ce sont surtout des termes nouveaux, des notions nouvelles qu'il faut assimiler. Alors que l'enseignement supérieur devrait en principe apparaître comme l'étude plus approfondie de thèmes moins nombreux, il est souvent perçu comme une extension du champ du savoir qui met à l'épreuve les capacités d'assimilation. Ainsi, pour Céline, (18 ans, DEUG 1, Lettres modernes) *"C'est plus approfondi au lycée, tandis que là, en fait, il faut que l'on voie beaucoup de livres"*. L'inquiétude se porte surtout sur les aspects nouveaux de telle ou telle discipline, la linguistique, par exemple pour les littéraires, beaucoup moins sur le fait que l'on va considérer différemment des notions ou des auteurs déjà fréquentés au lycée. Le savoir universitaire est très rarement évoqué comme le résultat de ce que peut dire la recherche à un moment donné, mais plutôt dans les termes "classiques" de la culture scolaire, comme quelque chose qui transcende la personne des étudiants et des apprenants et qui rend incontestables les propos de

ces derniers. Il paraît exister quelque part comme une totalité qu'il faut essayer de s'approprier le plus complètement possible.

Les étudiants essaient bien de faire leur l'impératif universitaire d'autonomie dans le travail ("*Il faudra vous débrouiller tout seuls*"), mais ils semblent l'interpréter dans le sens de la mobilisation "quantitative" d'eux-mêmes plus que dans celui de l'investissement intellectuel personnel. Etre autonome, c'est surtout remplacer le cadrage institutionnel du lycée ("*c'était plus dirigé*"), pratiquement absent à l'université, par le sérieux et l'assiduité dans le travail. La motivation est beaucoup plus comprise dans le sens de ce qui fait venir en cours, lire, préparer les examens que dans celui d'une mise à l'épreuve de ses idées et de ses passions. Dans le travail quotidien, il ne s'agit apparemment pas de confronter des types de savoir, *a fortiori* d'en produire de nouveaux, mais de restituer ce qui n'a pas été pris en cours ou d'en développer les allusions, les logiques sous-jacentes. Il faut, dit Céline, "*compléter, voir pourquoi il a pris ce livre comme exemple, ne pas hésiter à aller à la BU pour faire des recherches à côté euh Enfin, c'est des petits trucs*".

Une troisième catégorie, très minoritaire, est faite de ceux qui "*construisent un petit peu leur formation eux-mêmes en faisant un certain nombre de choix et en sachant où ils veulent aller*". Mais ces étudiants se retrouvent plutôt dans le secteur "fermé" de recrutement, tel celui de l'IUP, en Management et Culture où exerce Bernard Mars :

*"Ils ont chacun leur projet et ils vont prendre des briques à droite à gauche, les enseignants étant là pour mettre un peu de cohérence dans toutes ces briques et dans leur projets et puis les nourrir avec un certain nombre d'informations"*.

Le rapport aux savoirs universitaires tire en définitive son hétérogénéité d'écartements importants entre ses composantes épistémique, identitaire et sociale (Charlot 1998). Il s'agit en effet tout à la fois d'adopter une nouvelle "posture" cognitive, d'assumer un choix scolaire qui engage un choix professionnel, d'assurer sa relation aux autres en tant que fils ou fille, étudiant et pair. Trois tâches que les conditions de l'expérience des étudiants de l'université massifiée ne favorisent pas spécialement.

**Quel contrat didactique?**

La transmission des savoirs fait, selon les didacticiens, l'objet d'un paradoxe : si l'enseignant ne veut pas vider de tout son sens la situation d'apprentissage, il ne peut dire à celui qui apprend ce qu'il veut précisément qu'il fasse. Un "contrat didactique" (Brousseau 1983) se négocie ainsi, qui détermine en partie explicitement, mais surtout implicitement ce que chacun a à faire. C'est dans cet intervalle que se déploient des interprétations sensiblement différentes en fonction des trajectoires singulières et, surtout, de la conception que se font les étudiants du passage du lycée à l'université.

Pour beaucoup, en effet, être étudiant consiste à se comporter encore comme un candidat bachelier, c'est-à-dire, au sens péjoratif "bachoter" : selon les enseignants qui dénoncent ce comportement comme illégitime à l'université, ils ont tendance à considérer que ce qu'ils font en cours est suffisant. Or ils estiment que ce qu'ils transmettent en cours, ce sont des méthodes, des pistes à approfondir. Il faut certes lire le cours, mais pas simplement en vue de restitution pour les partiels, il faut aussi lire les bibliographies. Ce qui est en jeu, c'est, selon François Lablache, Maître de conférences en Géographie, un contrat nouveau, *"la capacité de remettre en question, c'est-à-dire la capacité à ne pas accepter la parole du maître ou du professeur comme étant absolue, mais toujours de se dire : 'mais, finalement, est-ce que c'est vrai ?' "*.

Etre à la faculté, c'est prendre conscience qu'il faut franchir une sorte de Rubicon universitaire, accéder à un monde qui possède ses propres règles de fonctionnement avec des exigences intellectuelles précises qui font que savoir n'est plus seulement apprendre :

*"Il faut qu'ils sachent qu'ils sont en train de grandir, qu'ils ne sont plus au lycée et qu'ils sont passés dans un autre monde qui a des règles de fonctionnement dont la base est la recherche, la bibliothèque. Il faut qu'ils sachent ça, il faut qu'ils s'aperçoivent qu'il y a une différence (...) On peut les mater un peu et essayer de faire quand même en sorte qu'ils ne se perdent pas trop, mais je pense qu'il y a des limites à ne pas dépasser".*

*Lise Dubart, Maître de conférences de Psychologie*

Une clé d'accès privilégié au "vrai" contrat didactique est certainement la notion de transversalité entre les différentes spécialisations du savoir. Pour Julie Terrat, Maître de conférences de Géographie, *"Les étudiants ont une représentation très*

*précise de ce qu'est la géographie et dès qu'on leur propose des approches bon, quand on leur dit que la géographie c'est une science sociale et que c'est à l'intersection des sciences de la terre et des sciences sociales, quand ils entendent parler de la sociologie par exemple, ils disent : " Ah! Mais nous on n'est pas là pour faire de la sociologie! "* ". L'accès à cette transversalité a ses réquisits : il faut savoir faire une bibliographie, aller chercher des livres, faire une fiche de lecture, comprendre ce qu'est un raisonnement ou une méthode. Il faut savoir écrire, rédiger, s'exprimer, traiter les informations, constituer des bases de données pour répondre à une question qui porte sur un sujet donné. Mais aussi travailler en petits groupes, se retrouver à l'extérieur de l'université pour échanger des ouvrages, des fiches, pour travailler, rédiger ensemble les dossiers<sup>9</sup>

Accéder à une transversalité des apprentissages, c'est aussi, une fois perçue la spécificité de la "forme universitaire" des savoirs, savoir les relier au monde réel auquel ils permettent d'accéder. Selon Louis Duprat, ATER de Sociologie, les étudiants doivent échapper à un malentendu sur le caractère "non professionnel" des savoirs universitaires. Dire que "*l'université ça n'a pas de valeur professionnelle*" peut être illusoire, car la sociologie, "*ça peut très bien devenir un métier*". S'ils ne font qu'annexer la sociologie à leur stratégie de survie, ils passent à côté du fait qu'elle est aussi une pratique sociale, un métier qui exige une implication réelle. La forme universitaire que peut être la sociologie (et toute autre spécialité) ne peut constituer une fin en soi et on évaluera aussi les apprentis sociologues à l'aune du métier auquel elle prépare. De même, pour François Lablache, la saisie des règles intellectuelles propres à la géographie n'exclut pas, mais présuppose une mise en relation avec les événements du monde réel et il est regrettable qu'après un cours entier consacré aux forêts, la plupart des étudiants ne soit pas capable de le rattacher aux informations journalistiques sur les incendies en Indonésie.

Nombre d'enseignants font remarquer que l'accès à ce "contrat de transversalité" n'est guère favorisé par l'évolution des conditions de contrôle de connaissance : Selon plusieurs interlocuteurs enseignants, la semestrialisation tend en effet à "*saucissonner*" l'enseignement universitaire et à le dénaturer. Elle conforte ainsi les étudiants dans des pratiques de cloisonnement dont ils ont par ailleurs bien

---

<sup>9</sup> Il n'est d'ailleurs pas certain que cette norme qui organise en principe la communauté scientifique soit attendue par tous les enseignants chez leurs propres étudiants. Le travail de Séraphin Alava (CREFI)

du mal à se défaire. On peut, au passage, faire l'hypothèse que l'accord passé entre F. Bayrou, ministre de l'Éducation nationale et les organisations étudiantes sur la semestrialisation a pu se faire facilement, car, il facilite les procédures de réorientation et donne ainsi satisfaction aux néo-bacheliers soucieux de ne pas s'enfermer dans des choix irréversibles. Il laisse cependant dans l'ombre les conditions nécessaires à une bonne validation des exigences cognitives.

### La fin des Héritiers

Le passage à l'université ne semble pas avoir résolu pour tout le monde la difficulté, pointée au collège (Charlot, Bautier et Rochex 1992), à ne pas être *dans* la situation d'apprentissage, mais à agir *sur* elle. Nombre d'étudiants ne paraissent pas s'autoriser la position d'"exotopie" (Lahire 1995) que suppose, en sciences sans doute comme en lettres, l'attitude critique face aux savoirs. Or, précisément, sont décrits comme les meilleurs étudiants ceux qui parviennent à prendre un tel pas d'extériorité. Clara Pinot, Maître de conférences de Psychologie stigmatise, comme la plupart de ses collègues, une passivité étudiante qui exclut l'appropriation critique :

*"A L'université il est interdit de dire : "Je n'ai pas compris". C'est ça qui est très grave. C'est ça la passivité ; Quand on leur dit : "si vous n'avez pas compris, s'il vous plaît, manifestez- vous", il y a un silence de plomb. Il y a cette espèce de stéréotype quand on est entré dans le temple de la culture. Alors il est évident que quand on est entré dans un milieu sacré, on ne va pas commencer à interpeller les tout-puissants en leur disant : "Écoute, explique-moi ça """.*

Une sorte de paradoxe veut que les étudiants qui ont connu une trajectoire linéaire depuis le lycée (à l'exception, évidemment, de ceux qui contournent les filières de masse) ne présentent pas les caractéristiques attendues. Du temps des "Héritiers", le passage direct du lycée à l'université était plutôt garant du succès. Aujourd'hui, l'étudiant "de l'intérieur", avec son instrumentalisme sans grande envergure, paraît en être la caricature. Pour s'approcher des attentes universitaires, il vaut mieux être sorti, à un moment donné, du système, c'est, apparemment le moyen de trouver aux études un sens qu'on ne sait pas voir si l'on reste immergé

---

semble faire apparaître une sorte de curriculum caché qui correspond davantage au profil des "autonomes" qu'à celui des "socio-apprenants".

dans le système. Peu susceptible de s'épanouir au sein d'attitudes qui dénie massivement l'hétérogénéité, la singularité nécessaire à l'attitude de recherche prise par les enseignants peut naître hors des sentiers balisés de la vie ordinaire à l'université. Ceux qui réussissent sont souvent présentés comme ayant une responsabilité de vie, de couple ou d'enfant(s), un désir d'arriver à un but précis pour lesquels ils se donnent les moyens. Pour Pierrette Bourdieu, *“les étudiants les plus brillants sont des étudiants du Service d'Enseignement à Distance. Eux alors, c'est tout ou rien, ou bien ils travaillent ailleurs et alors ils ne travaillent absolument pas leurs cours et donc ils ne réussissent pas ou bien ils travaillent ailleurs forcément et on voit une espèce de maturité, de compréhension de la vie et du système, qui fait qu'ils réussissent et que c'est un plaisir de les avoir là !”*. Chaque spécialité paraît cultiver en quelque sorte ses minoritaires, comme les étudiants en reprise d'études, qui ont vécu autre chose à l'extérieur du système, sont porteurs d'un projet, entrent dans les débats, paraissent plus intéressants. En Psychologie, les garçons peuvent ainsi apparaître plus actifs que les filles, sans doute parce que les débouchés “féminins” de la filière ne peuvent être leur motivation principale.

### Le choix de Sophie

Bien que n'appartenant pas à un tel secteur, Sophie (19 ans, DEUG2 de Psychologie) fait l'hypothèse d'un autre contrat didactique :

*“Je crois qu'on sait jamais trop ce qu'ils veulent, mais je crois qu'en fait j'arrive bien à cibler, qu'il faut pas rebrancher le cours et qu'il faut avoir un peu plus d'analyse. Euh...Je pense que euh..., j'ai pas beaucoup de connaissances, en fait j'ai pas retenu beaucoup de choses de ce que j'ai appris, mais j'arrive bien à expliquer et à avoir le raisonnement”*

Elle ne passe pas, comme d'autres, tout son temps libre à la BU, mais semble faire son miel de tout ce qui, dans la vie universitaire, peut nourrir son double projet scolaire et professionnel. Elle ne sait pas encore si elle sera CPE ou psychologue, mais, dans tous les cas, elle sait que sa formation passe par l'initiation à la recherche :

*“T’arrives à l’université, c’est quand même un autre cadre quoi, euh..., si c’est pour finir, si tu fais un DEA ou un DESS, c’est pour faire de la recherche quoi, ou, ici, pour devenir psychologue...Il faut que tu t’habitues à ça dès que t’arrives en DEUG”.*

Ce changement d’attitude devant le savoir suppose une transformation de son rôle d’élève. Nombre de ses collègues admettent bien que les enseignants, confrontés à autant d’étudiants, ne peuvent s’intéresser à chacun d’eux. Sophie partage cet argument, mais en ajoute un autre, très distinctif : non seulement ils n’ont pas le temps, mais ce n’est peut-être pas non plus leur rôle :

*“Il y a des gens euh, ils participent pas, euh..., ils disent : “ Ouais, le prof il fait rien pour moi ”. Ouais, parce que le prof il va pas aller voir chaque élève un par un pour leur dire : “ Est-ce que ça va? T’as pas besoin que je t’explique? ” C’est à eux et non aux euh...C’est le but de la fac”.*

Une telle implication de soi ne va pas sans difficulté, car on prend le risque de se faire mal juger par certains professeurs, *“mais on n’est plus au lycée quand même (...) Je pense qu’il faut complètement changer d’état d’esprit quand tu rentres à la fac, quoi.”.* Sophie pense d’ailleurs que la plupart des enseignants apprécie les étudiants qui, comme elle, osent questionner, voire tenir tête. Lorsqu’elle croise des professeurs de l’année passée, aux cours desquels elle participait activement, Sophie se sent très gratifiée parce qu’ils la reconnaissent et lui adressent un petit signe, *“ça montre quand même que t’es reconnue, ouais, t’es un peu sortie du lot, je sais pas...”*

Une telle attitude ne va cependant pas de soi, car elle suppose une mobilisation permanente et peut rencontrer l’hostilité de la masse des étudiants pour qui elle risque de constituer comme une trahison. *“Maintenant c’est vrai que la fac ça peut aussi être lassant quoi, c’est-à-dire que, euh..., je trouve que c’est bien, c’est responsabilisant et tout, mais comme il faut toujours démarcher, justement, ça demande beaucoup d’efforts, et il y a un moment où tu te lasses”.* D’où l’intérêt à mener une vie à investissements multiples :

*“J’ai pas du tout envie d’être qu’une bonne élève quoi, j’ai envie de profiter aussi, la fac c’est tes meilleures années je dirais, donc je vais pas non plus m’enterrer dans un monceau de travail et euh...Ouais! la réussite scolaire, enfin, universitaire, la réussite pour moi, ouais, c’est tout ça!”*

Ceci permet aussi de faire face à une pression régulatrice des pairs qui craignent que certains se mettent en avant. C'est difficile "*de se retrouver devant toute une classe qui te dévisage*". Sophie doit faire œuvre de diplomatie, elle dit intervenir en amphi "*en rigolant*" et affirme que "*c'est une participation qui peut être bénéfique pour tout le monde*". Pour sortir du lot tout en respectant l'impératif étudiant de "*se fondre dans la masse*", il faut montrer qu'on partage avec les autres des valeurs juvéniles incontestables ("*s'amuser, rigoler, pas être à fond dans son travail*"). Sophie se défend d'être une "*lèche-cul*", une "*privilegiée*", elle essaie d'"*assurer*" sans cependant se couper de ses pairs dont elle sait aussi qu'ils lui pardonneront son investissement si elle les rassure sur sa propre normalité et si elle effectue aussi un important travail de "réparation" en leur passant notamment, sans rechigner, ses notes de cours.

## B. UN RAPPORT AUX COURS

### Le plus sûr recours

On pourrait presque dire que le cours est surtout le plus sûr recours. Il constitue en effet comme un circuit fermé : avec lui, le professeur est censé donner l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur une question et il va servir de base à l'évaluation terminale dont on ne voit pas comment elle pourrait porter sur autre chose que ce qui a été traité devant les étudiants (*"Ca va être le même style d'exercice"*, assure Annabelle (DEUG 2 de Psychologie). Tout le travail personnel gravite autour du cours, qu'il s'agisse des lectures, sélectionnées, faute de temps, parmi celles qui le complètent (*"Ben par rapport à certains points qui me paraissent importants dans le cours, par rapport à des auteurs qu'ont été cités dans le cours, qui reviennent le plus souvent"*) ou du travail de mise au propre dont Annabelle attend une meilleure visibilité de ce qui est important, mais aussi une mémorisation (*"Oui, parce que je me rappelle mieux de ce que je dis, donc euh...C'est plus facile pour les révisions après"*).

Le cours semble être ce qu'on abandonne en dernier<sup>10</sup>. Même ceux, comme Romaric ( DEUG1 B : *"J'suis un peu décroché quand même, enfin même beaucoup quoi. Enfin moi, j'continue à bosser les cours, j'me dis que ça me servira quand même"*), qui ont pratiquement décidé que leur première année est fortement compromise et qu'il faudra la recommencer ne peuvent se résoudre facilement à "sécher" totalement les cours. Y assister, c'est remplir la clause minimale par laquelle on est reconnu étudiant, c'est aussi assimiler quelques connaissances dont on espère qu'on pourra un jour les rentabiliser. Les étudiants tendent ainsi, à l'instar de Laurence, DEUG1 B, à développer des comportements de présents-absents tout à fait particuliers : *"Ben j'évite, parce que je sais que si je commence..., j'ai pas fini. Enfin, si ça m'arrive..., ça m'arrive pas mais, ...j'évite carrément de louper, je préfère aller en cours et suivre qu'à moitié, mais quand même prendre tout en note..."* Cette

---

<sup>10</sup> Selon Christophe Michaut (IREDU), les étudiants de notre échantillon commun déclarent, en moyenne, suivre 87,9% des enseignements. Leur assiduité reste, pour lui, "le facteur le plus structurant de la vie estudiantine".

présence “malgré tout” ne cesse d'intriguer les enseignants, car elle suppose un travail incontestable que ne peut expliquer un intérêt tout relatif pour la discipline.

Le principal problème intellectuel posé par le cours paraît celui de l'accès à sa totalité. Les littéraires, par exemple, estiment que la littérature française, ce n'est pas en soi, difficile, mais qu'il faut arriver à “*retenir*”. Cet effort est pourtant d'autant plus nécessaire que ce qui figure dans le cours ne saurait être suspect. Car le savoir universitaire passe essentiellement par la médiation du professeur. Les connaissances sont d'autant plus sûres qu'il les cautionne. Céline (DEUG1, Lettres Modernes) fait ainsi bien la distinction entre les notes qu'elle prend sur les livres (“*quand on en prend nous-mêmes par rapport à un livre, à la limite, on n'est pas sûr que ce soit les points importants.*”) et celles que l'on prend en cours (“*Les notes que l'on prend en cours...Euh...enfin déjà on est sûr (rire) parce que, finalement,...*”). Quand elle arrive à faire des synthèses de ses cours, elle est rassurée :

*“Là, c'est vrai, c'est pratique! J'ai les idées, euh...Les bonnes idées”.*

L'attitude des étudiants lors des prises de notes devient même, pour les enseignants, un indicateur qui permet de savoir dans quelle catégorie les ranger :

*“En DEUG 1, ils grattent continuellement, en maîtrise on voit bien que, de temps en temps, ils attendent et puis ils écrivent après. (...) En DEUG, on peut voir les étudiants qui commencent une phrase et puis qui copient sur les autres pour avoir la fin. Donc c'est la copie littérale, quoi !”*

Elisabeth Fournet-Bellon, Professeur de Psychologie

## **CM versus TD**

Si les travaux dirigés, voire les travaux pratiques ont les faveurs des étudiants, c'est sans doute surtout parce qu'ils ramènent la relation entre enseignants et enseignés, ainsi qu'entre étudiants, à des proportions plus “humaines”. Car, concernant leur valeur de préparation aux épreuves, ils accordent plus largement leurs suffrages aux cours magistraux. Les enseignants confirment et déplorent souvent ces façons de voir : les étudiants, en SVT en particulier, ne comprendraient pas tout l'aspect formateur des TP, qu'ils jugent inférieurs aux cours. Au lieu de profiter de leur souplesse pour se rapprocher de la recherche et de l'enseignant, ils

tendent plutôt à en réduire en toute impunité (parce qu'ils se sont formellement acquittés de la tâche) l'horaire imparti en quittant les séances avant la fin du temps prévu par l'enseignant. François Jacob (Maître de conférences de SVT) se désole ainsi de voir peu prise en compte son incitation à exécuter des schémas à partir des observations. Cette façon de fixer pour chacun la signification d'une activité de recherche, fait peu recette, les étudiants préfèrent le "baratin" qu'ils pourront resservir à l'examen. Même diagnostic pour Denis Lacoste, Maître de conférences de Géographie :

*“Le problème des schémas en géographie ce n'est pas le dessin. Le problème de base, c'est faire un travail intellectuel, car il faut construire, formaliser une légende et, par rapport à ça, vous êtes obligé de structurer votre pensée, votre raisonnement, d'éliminer les éléments inutiles, de faire du classement, de la hiérarchie et on va le traduire d'une façon visible et lisible. Mais une fois qu'on a acquis ça, on a fait un travail de formation extrêmement important.”*

D'autres formes d'enseignement à la périphérie ne semblent pas connaître un succès plus grand. Ainsi du tutorat, dont la désaffection est attestée par tous dans la quasi totalité des filières concernées par notre enquête. Il est jugé trop loin du cours et apparaît donc comme la perte d'un temps précieux qu'il vaut mieux consacrer à préciser et mémoriser le contenu des CM. De la même manière, les enseignants se disent assez peu interrogés par les étudiants pendant ou après le cours malgré une disponibilité généralement affirmée (ce que confirment beaucoup d'étudiants qui disent que *“finalement”* leurs professeurs ne sont pas si inaccessibles qu'ils l'imaginaient). On peut faire l'hypothèse qu'en plus des craintes déjà analysées de *“sortir du lot”*, ce genre d'interrogation risquerait d'accréditer l'idée assez menaçante de savoirs jamais achevés.

Certains étudiants (ou les mêmes à certains moments) perçoivent cependant qu'un autre contrat didactique traverse les apprentissages universitaires. Dans leurs propos, la hiérarchie entre TD ou TP et CM se renverse alors. Marielle, qui, nantie d'un BTS de biochimie, considère le DEUG comme une formation moins *“scolaire”* que ce qu'elle a connu jusque-là, se livre ainsi à une sorte de psychanalyse des attentes des enseignants à travers les TD : *“En TD, c'est fait pour approfondir un peu plus : bon maintenant on vous a donné les bases, vous allez pouvoir élargir vos*

*connaissances en apprenant d'autres trucs. 'fin non! justement c'est mieux quoi. Moi, j'aime mieux comme ça, ça nous fait découvrir plus de choses, c'est peut être pour ça qu'ils font des travaux pratiques, pour qu'on puisse approfondir".*

La façon de hiérarchiser les modalités d'enseignement a des répercussions sur l'emploi du temps, car le TD, à la différence du cours, permet, quand les exercices à faire sont connus à l'avance, d'anticiper, de se placer dans une situation d'extériorité à la tâche qui en assure aussi la maîtrise. C'est ce qu'explique Paola (DEUG1 B) qui, contrairement à beaucoup de ses pairs, redoute le trop-plein d'un cours surabondant ("*ça remplit vite*") , réduit le temps consacré à son recopiage en faisant des fiches et libère ainsi du temps pour la préparation des TD. Beaucoup d'étudiants se retrouvent cependant dans une position intermédiaire semblable à celle d'Antoinette (DEUG1 A), qui a mis un semestre pour comprendre que le cours préparait le TD et qu'il fallait donc s'intéresser à ce dernier. Cette réhabilitation n'en est cependant pas une véritable, car le TD devient un moyen de comprendre et assimiler encore mieux le cours magistral.

Le rapport aux cours des étudiants paraît ainsi très significatif de leur rapport général au savoir. L'importance qu'ils accordent au cours magistral ne signifie pas en effet quelque chose comme une allégeance à l'institution ou une sacralisation des connaissances dispensées. Le cours est un objet de mémorisation plus maîtrisable que les autres, délimite des contours plus assignables, semble se prêter davantage à des épreuves d'examen. Y assister, c'est, évidemment développer une forme de passivité, mais aussi contrôler à la source l'information, la limiter à ce qui apparaît comme le minimum exigible. La ressemblance avec des formes de déférence en usage à d'autres époques est toute extérieure, l'utilisation sélective, par les étudiants, des modalités d'enseignement empêche fortement que les savoirs puissent être un principe d'organisateur hégémonique de l'expérience universitaire.

## C. UN RAPPORT AU TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Lorsque nous avons demandé aux étudiants de nous raconter la façon dont ils travaillent, leurs propos ont généralement fait écho à cette conception très statique du savoir. Ils peinent à trouver des modalités de l'activité intellectuelle autres que quantitatives pour s'approcher des normes de l'université.

### Du travail à la tâche

Il est évidemment plus facile de "s'acquitter" (Bautier et Rochex 1998) de sa tâche scolaire que de s'impliquer dans un travail intellectuel, en droit infini. D'autant que le confort est tout à la fois intellectuel et social puisque la différence entre s'acquitter et s'impliquer n'est pas immédiatement perceptible et qu'il suffit de mimer les gestes de l'occupation intellectuelle pour donner le change aux autres et peut-être à soi-même. Il ne s'agit en effet pas nécessairement de mauvaise foi, mais d'une méprise sur la signification même du "travail" intellectuel. Les néo-étudiants ne tentent-ils pas de la rapprocher de ce qu'on met en général sous cette notion dans le monde plus instrumental de la vie quotidienne, c'est-à-dire des habiletés et aussi une façon d'être socialement actif et solidaire? Rien ne serait pire que d'être perçu comme oisif dans un monde où il est si difficile d'avoir un travail c'est-à-dire un métier. Etre au travail tend alors à se suffire à soi-même, car cela apporte toujours quelque chose comme l'affirme Hélène (DEUG1 B) qui, interrogée sur la façon dont se passe sa première année universitaire, répond immédiatement : *"Euh...bien. A partir du moment où tu travailles, c'est comme partout"*. Cette conception porte à l'évidence la marque de la transaction à laquelle se livrent les étudiants entre les différents mondes familiaux, amicaux, académiques dans lesquels (entre lesquels) ils vivent. Pour Florence ( DEUG 2 de Sociologie), lors des "crises" de doute sur sa longévité universitaire, ce qui l'a soutenue, c'est, en plus du réconfort de ses proches, l'idée qu'une tâche commencée doit être achevée : *"Je me disais : " bon, j'ai repiqué mon année, c'est pas pour la laisser tomber en cours de route"*.

Se tenir à son travail - il vaudrait mieux dire "à la tâche" - n'est-il pas le meilleur moyen, le plus visible en tout cas, de montrer aux autres et à soi-même qu'on respecte le contrat, qu'on pourra certes échouer, mais qu'on aura fait ce qu'on

pouvait ? Les étudiants savent dire en général assez facilement combien ils travaillent par jour, savent augmenter ou diminuer, en fonction des périodes et des échéances de l'année, une journée de travail dont ils essaient d'établir la légitimité, par comparaison avec celle des autres ou en la rapportant au type d'engagement qui a été le leur vis-à-vis de leur famille. Ils apprécient alors les enseignants qui leur disent exactement ce qu'ils attendent d'eux en matière de travail :

*avance, qu'on fasse à peu près deux heures d'exercices chez nous, on en a un tous les quinze jours, donc c'est faisable".*

Lauriane, 18, DEUG B

C'est sans doute pour ces raisons qu'aller en cours leur apparaît comme l'activité de base, celle qu'il faut préserver, même si on doit réduire un peu ses envies de "*faire la fête*". On y rencontre ses pairs, avec qui on se rassure sur ce qui doit être fait, on y prend le cours dont nous avons vu le rôle central qu'il est censé tenir dans la scolarité, on y échappe aux affres que pourrait susciter l'utilisation d'un temps plus libre avec ce que cela impliquerait de choix et d'engagements.

### **Un travail de complémentation**

Lorsque les étudiants exposent leur calendrier de l'année, ils le font en général en décrivant un travail plus ou moins soutenu, très rarement en évoquant des manières différentes de travailler. Leur emploi du temps lui-même est très largement annexé à la progression des cours, à leur succession dans la semaine et l'année. Les étudiants estiment que le plus dur sera de tenir toute une année à un certain rythme. L'activité intellectuelle est donc scandée par des événements institutionnels comme la rentrée où l'on risque d'être déstabilisé, le moment des partiels ou, désormais, des fins de semestre, où le découragement risque de grandir. Peu d'étudiants disent avoir un plan d'études propre, voire un programme pour la semaine : ils vont au cours et le retravaillent quand ils peuvent. C'est la difficulté d'assimilation des matières ou leur coefficient qui décide de l'effort à consacrer. Céline dit ainsi :

*”Des fois, des cours je les bosse directement après, euh...Enfin, ça dépend desquels, si c’est euh...comme la linguistique, je la bosse juste après, l’après-midi car là euh, c’est encore des notions...C’est tout frais”.*

Les examens sont ainsi de puissants accélérateurs de l’activité. Ils poussent à travailler plus longtemps et à essayer d’avoir le cours le plus complet possible. Préparer l’examen c’est rarement prendre de la distance (en travaillant avec des annales par exemple, ou en confrontant des points de vue), mais plutôt combler des lacunes qu’on a, un peu par négligence, laissé s’accumuler jusque-là.

Une partie du travail est donc bien un travail sur soi, mais destiné à se rendre plus conforme à la façon dont l’enseignement est distribué. Très souvent habités par un impératif d’exhaustivité, les étudiants essaient de prendre la plus grande partie possible du cours. La difficulté de ces derniers n’est pas tant présentée comme tenant à leur conceptualité qu’au manque de repères (eu égard à l’expérience lycéenne) ou à la rapidité du débit de l’enseignement qui rend problématique la prise de notes. Il faut donc acquérir une technique, ce qu’a fait Céline, parmi beaucoup d’autres et avec des difficultés semblables :

*“C’est vrai qu’au début c’était difficile, surtout qu’il y a certains profs qui sont carrément euh..., Carrément (rire). Et il y a un cours où on a toujours vraiment du mal parce qu’elle est très, très, très rapide, mais en, général ça va, enfin on s’y est bien fait. Donc, euh..., Au début, on avait du mal à travailler les cours à côté, vu que déjà pour les prendre en notes (rire) ça devenait trop hard. Mais maintenant ça va!”.*

Il est assez surprenant de voir que beaucoup de ces ex-lycéens s’accordent tout autant sur l’idée que *“la fac, c’est carrément différent”* que sur celle qu’on doit pouvoir y arriver avec davantage de travail. Surprenant aussi de les entendre dire qu’une partie très importante de leur travail personnel est consacrée à recopier le cours *“au propre”*. Comme gage de son sérieux, Annabelle (DEUG 2 de Psychologie) affirme à plusieurs reprises, lors de notre entretien, qu’elle recopie tous ses cours :

*“Je recopie tous mes cours. Donc heu...Faut quand même que je m’y mette assez tôt parce que... heu... Moi c’est en écrivant que j’apprends, donc, heu...Voilà”.*

De fait, la priorité absolue accordée à la saisie et à l’apprentissage du cours gouverne son emploi du temps ordinaire comme la préparation des examens consacrée à la complémentation. Cette façon de prendre une première fois au

brouillon puis de recopier est en fait une technique qu'elle a expérimentée au lycée : *“Ben oui, j’repréends la même méthode, j’fais exactement pareil”*.

A d'autres moments cependant, Annabelle a des comportements plus transitionnels, moins passifs, devant le travail universitaire : elle utilise la recopie pour *“repréendre les points essentiels”* ou pour *“synthétiser”* les cours lorsqu'ils n'ont pas de plan. Elle dit hésiter entre deux attitudes *“Ben...J’essaie de comprendre le cours... et heu...Ouais, j’essaie d’apprendre quelques, des (hésitations)...des parties par cœur. On peut pas faire autrement.”*. Cela dit, le re-travail du cours semble, pour l'essentiel, une restauration : se contraindre à surligner titres et sous-titres de différentes couleurs, c'est souvent essayer de retrouver une logique un peu brouillée, soit parce qu'on n'a pas été perspicace en prenant les notes, soit parce que l'enseignant a été confus. Dans les deux cas, il s'agit, par-delà les faiblesses des uns ou des autres, de rétablir un sens qui ne semble pas, pour lui-même, devoir être remis en question.

### **Des ressources mobilisées**

Cette vision du travail mène à des mobilisations particulières des ressources<sup>11</sup>. La bibliothèque, universitaire ou de section, est assez fréquentée, certes parce qu'elle propose des livres, mais aussi, et peut-être surtout, parce qu'elle est un lieu proche des amphis où travailler entre deux cours. Ce lieu de travail paraît particulièrement propice à la conception et à la pratique du travail décrites. Il permet en effet de travailler dans une enceinte où il est évident qu'on est un étudiant au milieu d'autres. On n'y consulte pas nécessairement des ouvrages, on s'en sert beaucoup comme d'une sorte de salle d'attente des cours où on ne perd pas de temps. On y est *“dans le bain”* il y a une véritable *“ambiance de travail”*.

Il faudrait se livrer à une investigation plus systématique des livres empruntés et de leur utilisation, mais les quelques témoignages sur ce thème laissent penser que les étudiants vont, en la matière, à ce qu'ils considèrent comme l'essentiel. Pour Céline, les ouvrages les plus intéressants sont les anthologies, car elles permettent

---

<sup>11</sup> Faisant état d'un phénomène de “normalisation de l'assiduité” chez les nouveaux étudiants, Valérie Erlich (1998) rend compte elle aussi de ces activités studieuses mais peu impliquées qui se traduisent notamment par une fréquentation de la bibliothèque universitaire de plus en plus orientée vers la photocopie, de moins en moins vers la recherche de documents ou l'emprunt d'ouvrages.

de *“tous les connaître à peu près quand même. (les auteurs) Et c’est vrai que les anthologies c’est bien pour ça quoi”. Et autrement tout ce qui est, euh... ouais des textes précis euh... Des ouvrages s’il y a des extraits.*). Ce type d’outil, recherché à la BU ou dans la bibliothèque de sa mère, est significatif à la fois du souci de complétude (l’anthologie offre une synthèse déjà faite, un panorama) et du faible intérêt apparemment accordé au fait de se confronter aux versions intégrales. Ce sont aussi les ouvrages qui paraissent incontournables car souvent cités comme exemples par l’enseignant : *“Le prof se réfère souvent aux Faux monnayeurs de Gide et plusieurs fois, dans plusieurs cours. Donc, je l’ai pris et je vais essayer, justement, de voir par rapport au cours pourquoi il a pris l’exemple et euh...ben, voir ce qui est important dans le livre, ce qui fait ces points particuliers”*.

Les livres n’auraient ainsi pas vraiment la valeur intrinsèque d’introducteurs à des problématiques qui peuvent déborder du cadre de tel ou tel programme universitaire. Ils sont abandonnés lorsqu’ils compliquent le travail au lieu de le simplifier, comme l’explique Joachim (DEUG1 A) :

*“Je suis allé à la BU pour essayer de prendre d’autres livres et tout ça. Mais je comprenais pas plus (rire). J’ai laissé tomber, puis en fait je préfère réviser sur les cours que j’ai quoi. Et puis c’est aussi simple quoi. J’sais pas, y a pas mal de trucs à laisser de côté quoi. Parce que quand on prend un livre, y pas mal de trucs qu’on fait pas en cours. Ça sert à rien de les voir et tout ça.”*

Antoinette (DEUG1 A) estime elle aussi que les livres ne sont pas très efficaces, parce que *“c’est pas du tout ce qu’on voit en cours”*. Ils concernent les facultés, mais aussi les classes préparatoires et les écoles d’ingénieurs, *“donc on n’a jamais vraiment ce qu’on veut. Les profs font des bons polys d’exercices corrigés, donc on s’en contente”*. Les livres sont bien ici un élément dans la transaction sur les contenus d’enseignement, mais au lieu de constituer un outil de contrôle<sup>12</sup> de l’activité des enseignants - ce qui supposerait une certaine position de force - ils sont plutôt abandonnés en raison du surcoût d’investissement qu’impliquerait leur utilisation comme des concurrents possibles de la parole magistrale.

---

<sup>12</sup> Comme le faisaient les étudiants en médecine étudiés par Becker et Geere (1998), en évaluant, grâce à eux, le statut de “faits médicaux de base” de ce qu’enseignaient les professeurs et leur opposant le contenu s’il leur semblait que, dans leurs cours, ils s’éloignaient trop des programmes.

## Un conflit de normes

Aucun des enseignants rencontrés n'a sérieusement mis en question le côté "travailleur" des étudiants. Les plus anciens dans l'université comme Jeanne Bertaud (55 ans, Maître de Conférences, Lettres modernes) qui n'a connu que l'enseignement supérieur, sont catégoriques :

*"J'ai perçu un accroissement du sérieux des étudiants, absolument évident. Il me semble qu'ils sont de plus en plus travailleurs, de plus en plus acharnés, surtout si j'ai le souvenir des étudiants des années 70, qui étaient quand même très différents des étudiants de maintenant. Alors je pense que la crainte du chômage y est pour beaucoup. Il y a un sérieux, un investissement dans les études qui me frappe depuis un bon nombre d'années."*

Les élèves "de niveau moyen " compensent leurs lacunes de base par les heures de travail.

Mais ce qui est difficile, "c'est, pour leur boulot, de comprendre les exigences du travail, peut-être même pour certains malheureusement de comprendre ce que c'est que du travail intellectuel. (...) Je veux dire qu'au niveau de l'université la restitution du cours c'est en général pas très bien vu par le professeur. enfin, ça dépend des cours, des matières et des disciplines, mais enfin on attend autre chose, on attend plus que la restitution du cours. (...) Ça m'est arrivé un petit peu aujourd'hui même où je corrigeais un de ces fameux devoirs de grammaire de licence où il y en a qui ont tout bon et qui ont treize au lieu d'avoir vingt. Pourquoi? Parce qu'il n'ont pas mis l'explication qu'il fallait". A l'évidence, plusieurs normes se superposent et si les exigences de licence traversent déjà les enseignements de premier cycle, il y a fort à parier que le malentendu est assez grand sur la nature du contrat didactique et que, malgré la tolérance manifestée à l'égard des "nouveaux étudiants", sérieux mais besogneux, l'image des "vrais" étudiants habite toujours les jugements<sup>13</sup> :

*"Un bon étudiant, c'est quand même...Non, ce n'est pas un étudiant travailleur, ce n'est pas vrai. Un bon étudiant, il a d'abord un petit quelque chose, il a un petit grain de plus, il a un petit coup de génie". (...)*

---

<sup>13</sup> Ce qu'atteste, par ailleurs, la recherche de Marie-Pierre Trinquier (CREFI) pour qui une des divergences importantes entre les représentations des enseignants et celles des étudiants tient à ce que les seconds pensent que leur investissement est insuffisamment évalué, alors que les premiers déplorent le manque d'investissement des étudiants.

*“Quelqu’un qui arrive à conceptualiser facilement, qui atteint facilement un certain niveau d’abstraction, qui ne reste pas rivé directement sur l’objet d’étude, qui peut voir un petit peu, faire ses synthèses et tout ça. C’est de ce côté là que je verrais ce qui ferait un bon étudiant”.*

### **Des contrats différents**

Il serait intéressant de pouvoir mettre en relation les différents types d’attitudes devant le travail universitaire et les résultats en terme d’obtention du DEUG et de suivi d’études au-delà. Notre enquête ne le permet pas. Elle fait cependant apparaître des différences entre le rapport au travail précédemment décrit et des attitudes qui préfigurent des basculements vers la recherche. Déjà, les redoublants de 1ère année commencent à perdre la sérénité qu’ils avaient réussi à installer dans leur vie, passé les premiers chocs du temps de l’étrangeté. Nous avons retrouvé ici cette réintroduction de l’inquiétude notée par Georges Felouzis (1997) qui, il est vrai, ne suffit pas toujours à faire sortir de la conception quantitative du travail comme l’indique bien Laurence (1ère année DEUG B) : *“Y en a qui font leur deuxième première année et eux, ça se voit bien, ils travaillent, ils travaillent beaucoup plus.”*

Le raisonnement le plus fréquemment entendu, notamment chez les étudiants de sciences encore pleins du ressentiment d’avoir fourni des efforts importants pour passer un bac S sans pouvoir entrer dans l’école ou l’IUT de leur choix, met en rapport le sacrifice à consentir et le niveau de la satisfaction procurée par l’affectation effectivement obtenue. D’autant que les programmes des DEUG de sciences de la matière paraissent particulièrement abondants, alors même que les étudiants qui s’y engagent ont (contrairement à ce qui se passe pour beaucoup d’autres filières universitaires) acquis des bases en la matière au lycée. Selon Georges Felouzis (1998), le caractère massif des connaissances à acquérir serait responsable d’une part des importants échecs dans cette filière qui nécessite une moyenne de 2,6 ans pour valider le DEUG. Le rapport au travail donne lieu à trois types de transaction peut-être plus visibles ici qu’ailleurs. Décidés à récupérer de l’effort de leur classe de terminale et déçus de leur affectation dans la faculté de masse, une grande partie des étudiants préfèrent *“relâcher la pression”*:

*“On serait censé mieux réussir en DEUG, sorti de ...du lycée, parce qu’on a été habitué à travailler, et en plus on nous demande moins de travail..., mais étant donné qu’on en a tellement eu, on en a ras-le-bol,*

*alors on bosse pas . Rien faire toute l'année, quoi, c'était pas trop mon but, mais j'étais obligée de..., de décompresser après le lycée, enfin, après le bac, je, enfin, d'arrêter un peu, de pas trop travailler. Ouais, faire une petite pause...et on m'a dit que c'était normal, enfin, j'vois...Y en a plein qui font comme moi!"*

(Hélène, DEUG1 B).

L'investissement dans le travail est alors lié à ce qui reste d'une envie que la déception n'a pas encore tuée.

Ceux qui ont encore une appétence relative gardent le contact avec le système au prix d'un rabatement du travail sur la tâche et préservent encore la possibilité de rebondir. D'autres s'usent assez rapidement et alimentent le désormais bien connu phénomène d'"évaporation" des effectifs au long des semestres.

Une troisième catégorie d'étudiants, moins empêtrée dans le conflit entre aspects cognitifs et identitaires, accepte d'envisager d'autres règles du jeu. C'est, par exemple, le cas de Marielle (1ère année DEUG B) qui attache, comme tous ses pairs, une grande importance à la prise du cours, mais voit bien que, pour nécessaire qu'elle soit, cette tâche n'est pas suffisante<sup>14</sup> :

*"Je les recopie, je les mets au propre et je les apprends en même temps et après je compare ce que j'ai fait en cours avec ce que j'ai fait en TD, donc je reprends les exercices en TD. Mais surtout, je lis beaucoup, n'importe quelle revue ou alors je vais à la BU pour voir les revues qu'il y a et les lire et puis voilà j'apprends quoi".*

Apprendre, c'est pour elle discriminer ce qui est de l'ordre du "par cœur", comme en biologie animale et ce qui, tout en le supposant, nécessite aussi, comme en chimie, un autre type d'attitude :

*"Tu as certaines formules à apprendre par cœur, ce qui est normal mais c'est surtout le raisonnement, comprendre le raisonnement. A partir de là si tu as compris ça tu peux faire plein de choses, ce qui est normal".*

Tout "naturellement", chez ces étudiants, se mettent en place des modalités de travail beaucoup plus proches des attentes universitaires classiques. Tandis qu'Antoinette, DEUG1 A, estime qu'"en sciences, y a pas besoin forcément de l'opinion de l'autre puisque de toute façon...", Marielle découvre dans le travail de groupe auquel elle participe quelque chose qui non seulement rassure, mais prépare au débat scientifique :

---

<sup>14</sup> Christophe Michaut (IREDU) note lui aussi que, si l'activité principale pendant les CM se réduit essentiellement à la prise de notes, les pratiques diffèrent, la majorité des étudiants essayant de tout prendre, une minorité ne sélectionnant que ce qui lui paraît important.

*“On se disait ça doit être ça, ça doit être ça! Et puis on se rendait compte que ce n’était pas la bonne réponse et puis on se disait Ah! c’est ça. C’est comme ça qu’on le retenait. C’est vraiment une sorte de débat en fait, on se disait non ça ne peut pas être ça et puis c’est là qu’on se disait : “ bon ben voilà, c’est ça maintenant, j’ai bien compris c’est comme ça que ça marche ””.*

La mise en perspective du cours par l’importance attachée aux TD ou par son re-travail collectif permet aussi de se tenir à un véritable agenda qui ne soit pas le décalque de l’emploi du temps officiel. Pour Betty, elle aussi en première année de DEUG B, mais qui a eu l’expérience de Pharmacie, il est parfois souhaitable d’anticiper sur ce que font les enseignants. L’enseignant chargé du TD de chimie passe parfois, selon elle, trop de temps à ré-expliquer des choses qu’elle connaît déjà. Elle n’utilise donc ces TD que comme un moment à l’intérieur de son propre plan de progression :

*“C’est vrai qu’en chimie, ben avec pharma on a fait énormément de chimie et c’est vrai que je maîtrise bien mon cours et c’est vrai que les exos qu’il y a c’est assez basique donc euh je les fais, mais le problème c’est que, lui, il laisse du temps pour que tout le monde les fasse et après il les corrige et que, souvent, il y a des questions. Alors moi, j’avance et puis je suis et quand il a mis le résultat, je regarde si c’est bon, si c’est pas bon, je corrige à partir de la correction. Mais c’est vrai qu’en général, j’ai quelques exos d’avance, je vois une fois, j’ai eu la grippe, il y a trois semaines, j’ai raté ben deux séances de TD, j’avais du coup deux exos de retard sur quand même trois heures de cours”.*

### **“Mettre au propre”**

Etienne (19 ans, DEUG 2, Droit) paraît assez caractéristique de ces étudiants obsédés par le souci de bien faire et, surtout, de tout faire. Ce qui signifie, pour lui, “prendre le cours”. Il ne voit pas l’intérêt d’emprunter des livres à la BU ( “Ben, généralement, les cours suffisent”) et consacre donc l’essentiel de son travail à assister aux cours et à les assimiler. Comme la masse d’informations lui paraît importante et qu’il n’écrit pas très bien, il le fait en deux temps : un premier où il tente de saisir le plus possible du discours de l’enseignant, un second où il met au “propre” (“J’essaie de noter à peu près tout c’qu’ils disent et euh...et je recopie ensuite”. Certains de ses collègues sont capables d’“écrire directement au propre...Direct, direct euh...tirer les traits tout de suite”. Lui-même y parvenait en Terminale, mais il est désormais dépassé. Le problème que lui pose la prise de

notes est avant tout quantitatif : il s'agit "*de ne rien perdre*", d'avoir "*toutes les idées*", de "*compléter*" par la suite. La première prise de notes appartient plutôt au genre "*linéaire*"<sup>15</sup> du brouillon, car les remaniements sont très faibles dans la seconde. Cette méthode paraît être la seule qu'il connaît : au lycée, même pour une matière qu'il aimait, l'Histoire, il procédait ainsi : "*Euh, dans certaines matières, l'Histoire, ben là j'complétais à chaque fois, j'adorais ça. Si, ça m'arrivait au lycée aussi de compléter...Ouais, j'ai toujours fait comme ça. Par contre, c'est nouveau de recopier euh...enfin le brouillon, puis après de recopier au propre en complétant. Au lycée, c'était...directement au propre.*". A cette complémentation s'ajoute un travail de mise en forme, qui passe en particulier par la soulignaison des titres : "*Ah oui, pour les titres, ah oui c'est vachement bien organisé les titres, y a cinq niveaux d'écart avec la marge, ah oui, c'est...*"

Le problème évident posé par cette technique est la perte de temps qu'elle entraîne ("*Ça m'arrive d'être débordé, j pense pas que ce soit la meilleure technique*"). On voit qu'Etienne ne peut régler cela que d'un point de vue quantitatif, sa principale trouvaille d'étudiant étant l'introduction d'abréviations : "*Sur le plan des abréviations là euh, enfin, je..., j'en fais plein alors qu'au début de première année euh j'avais du mal à tout copier, donc je me suis dit : "faut faire des abréviations", pis là : "maintenant tu peux écrire en abréviations quoi, sinon, à part ça, euh..."*"

Son seul recours aux livres vient de ce que, parfois, malgré ses efforts, il ne parvient pas à restituer le cours dans sa totalité : "*Quand j'comprends pas, quand y a vraiment un truc où j'ai du mal euh.... j'vais voir un peu...Pis un bouquin en général c'est mieux expliqué (rires) et puis, ben euh, j'complète , puis j'fais mon cours*". Le cours et le livre ne sont pas, pour Etienne, des apports de nature différente. Ils concourent l'un à l'autre à ce qu'il "*fasse son cours*", c'est-à-dire restaure dans son intégralité le savoir nécessaire sur une question. Le cours paraît surtout un gain de

---

<sup>15</sup>Martine Alcorta, dans "Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire". In Brossard M. et Fijalkow J. (éds.) *Apprendre à l'école : perspectives piagetienne et vigotskyenne*, Presses Universitaires de Bordeaux. distingue entre le brouillon *linéaire*, qui présente une structure déjà assez rédigée dont différera peu le texte final et le brouillon *instrumental*, composé de morceaux d'énoncés, voire de mots isolés. Ce dernier constitue une complexification du processus d'écriture.

temps quand il est assimilable directement, pas une réflexion vivante menée par un chercheur.

Lorsqu'il trouve un cours vraiment mauvais, le livre lui permet "*d'avoir plus de choses*". Mais il recourt aussi aux notes de ses camarades qui y assistent, qu'il "*recopie*", car "*vu que c'est plus ou moins d'la dictée, c'est pareil pour tout le monde, donc euh..., y a pas d'difficultés à comprendre*". Si Etienne ne communique pas lui-même ses propres notes, ce n'est pas parce qu'il tient à garder pour lui un travail très personnel dont il ne voudrait pas faire profiter les autres, mais parce qu'il écrit très mal au brouillon. Ses copains, "*une fois qu'ils ont vu le cours*" n'insistent pas.

## D. UN RAPPORT À L'ÉVALUATION

De nombreuses recherches consacrées aux lycéens nous les montrent aux prises avec de grandes incertitudes et devant, pour faire face, déployer un véritable métier. Or, devenus étudiants, eux-mêmes ils présentent plutôt leur scolarité antérieure, nonobstant la pression du travail, comme beaucoup moins déstabilisante que ce qu'ils connaissent désormais. Pour rendre compte de cette distorsion, il est possible de faire l'hypothèse suivante : les néo-étudiants tendent à éliminer ces éléments de la remémoration de leur scolarité précédente, car un aspect important de leur expérience a désormais disparu, il s'agit des fréquentes évaluations que le lycée distribue et qui peuvent servir de boussole dans un univers par ailleurs peu certain en matière d'orientation et de sens des études.

### Des pertes de repères

Par leur rareté même et leur caractère de "couperet", les évaluations, réduites la plupart du temps aux examens, scandent la vie universitaire. Ces périodes sont, nous l'avons vu, des moments décisifs de décrochage ou de ré-adhésion. Les étudiants qui sont engagés dans des stratégies d'obtention de "niveaux" pratiquent une sorte de navigation à vue qui les mène de partiel en partiel, de semestre en semestre. C'est le cas de Florence, qui, fortement démotivée, a "raccroché" parce que son copain lui a fait valoir des arguments liés à la réussite d'un objectif (proche) de validation d'un niveau universitaire (*"Arnaud m'a motivée, m'a dit : " Allez, essaie de faire les partiels, passe les examens ". Il me disait " Mais si, essaie, parce que si ça se passe bien, tu passeras en deuxième année et puis t'auras peut-être ton DEUG "*). D'où le désarroi devant des examens souvent décevants parce qu'ils pourraient ne pas permettre une réelle évaluation de soi.

Du fait de leur caractère ponctuel, les examens paraissent aléatoires. Il suffit que l'on soit "stressé", que l'on possède mal tel ou tel sujet précis pour qu'ils paraissent irrattrapables. Le contrôle continu est souvent jugé préférable. Selon Hélène, DEUG1 B :

*"Ta copie, tu la revois plus, à moins de faire des demandes et tout, et ben, tu sais pas, tu sais toujours pas ce que tu vaux (rire), t'as eu une*

*note, t'as peut-être eu 8, t'as peut-être eu 16, m'enfin bon : tu sais toujours pas..."*

A ce système de validation proche de la loterie, elle oppose celui de l'IUT , où on sait en temps réel ce que l'on vaut :

*"Là, t'as l'avis du prof. Tu sais que, quand t'as un truc compliqué, il va te donner son avis et tout. Là, en fac, tu sais pas en fait, tu sais pas ce que tu vauX, c'est peut-être ça le problème."*

Les examens sont perçus comme aléatoires, mais aussi comme partiels au sens où ils ne prennent pas en compte la totalité du travail fourni sur le semestre pour assimiler le cours. Laurence, DEUG1 B, regrette cette disproportion :

*"En biologie animale, on a un poly qui est assez épais et il nous demande une question euh, sur un sujet précis, ça doit faire une page quoi. Alors faut s'en souvenir et puis, faut, faut voir ça quoi. C'est pas évident."*

Le travail le plus régulier ne semble pas permettre de se mettre à l'abri. Les sujets semblent s'ingénier à porter sur des points qu'on ignore ou dont on ne pouvait pas penser qu'ils étaient suffisamment importants pour donner matière à examen. Marielle, DEUG1 B, a essayé de tout couvrir, *"Mais bon c'est pas évident, j'en connais plein c'est pareil, ils étaient un peu déboussolés en sortant de l'examen, ils disaient ben mince, j'ai pas vu ça est ce qu'il fallait le voir?"*. Elle s'est fiée au polycopié, mais cela n'a pas suffi :

*"C'était...je sais plus trop...c'était surtout ce qu'on a eu cette année, c'était surtout les invertébrés, c'était une question de cours sur les gastéropodes ou un truc comme ça, et c'était vraiment on se disait : " mais ça sort d'où? ", parce que dans le cours, en fait, on avait un polycopié et ce polycopié résumait vraiment tous ce qui était sur les gastéropodes et donc je me suis dit ça va être là-dessus, ça va vraiment être sur l'essentiel et puis non! Je sais plus trop la question qu'ils posaient mais ça n'avait vraiment rien à voir (rire)".*

Même lorsqu'ils font crédit aux enseignants de rechercher l'originalité sans intention pernicieuse de sélectionner, les étudiants, compte tenu de la signification de l'épreuve, ne parviennent pas plus à prendre de la distance par l'humour qu'à adopter une position "exotopique" dans leur travail :

*"En mécanique, ils ont essayé de nous faire un truc marrant : ils nous ont pondu un sujet avec Tarzan qui sautait au-dessus d'une rivière avec une liane, savoir les forces qui s'exerçaient sur Tarzan, c'était super. Et*

*puis après, il fallait faire la même chose pour savoir s'il tombait dans la rivière ou pas. Donc forcément là personne n'a su le faire ou quasiment, donc... Ils essaient de faire des sujets originaux, mais ça déroute plus qu'autre chose.*

*C'est pas assez collé aux cours ?*

*Ouais, ben voilà ! Un Tarzan qui saute d'une liane à l'autre, la liane n'était suspendue à rien”.*

Lauriane, 18, DEUG1 B

### **Un organisateur**

Très redoutés, les examens n'en sont pas moins très attendus, car, après un semestre sans grande visibilité sur la valeur de son travail, on a enfin de premiers critères qui permettront éventuellement, si on est encore assez mobilisé, de rajuster, de changer telle ou telle méthode de travail. Encore faut-il pouvoir percevoir ce qu'il peut y avoir de formateur derrière ce qui apparaît comme une gigantesque machine à produire des notes.

Mis à part leur fonction de “rendez-vous”, les examens contribuent en effet à une structuration particulière de l'année scolaire et, sans doute, au brouillage des normes universitaires réelles. Si, de l'avis de plusieurs enseignants, leurs étudiants sont devenus plus scolaires, cela vient aussi de ce que le tronçonnage du cursus par les évaluations en accentue l'aspect segmentaire et suscite les stratégies instrumentales. Pour Bernard Mars, cela tient en effet à *“cette tendance croissante que j'ai pu observer sur une vingtaine d'années à donner d'importance aux examens, à fractionner les cours en cours de plus en plus p'tits et à contrôler chacun de ces éléments du cours, même s'ils représentent que douze heures, par des examens. (...) C'est même à la limite caricatural que les étudiants passent leur temps à réviser pour les examens très, très rapprochés. Donc ils ont pas le temps de faire, disons, de nous faire de synthèse et ça, c'est quelque chose qui n'est pas de la faute des étudiants. Ils sont plus scolaires parce qu'on leur a coupé les choses en morceaux de plus en plus petits. On leur demande d'apprendre par cœur finalement dans un grand nombre de domaines où finalement...Bon, peut-être qu'on faisait un peu plus confiance à leur capacité à faire des synthèses ou des choses comme ça”*. C'est d'ailleurs une espèce de cercle, car les enseignants, eux-mêmes déstabilisés par les évolutions de l'université de masse, tendent à chercher des solutions individuelles

qui passent, entre autres, par la stricte délimitation de leur enseignement et sa reconnaissance par une évaluation appropriée.

Ainsi s'expliquerait une partie du malentendu didactique : le pilotage de la scolarité par les examens contrarie les attentes de l'université. Les étudiants établissant une série de discontinuités entre des aspects que la posture proprement universitaire suppose au contraire liés : Pour François Jacob, leur comportement tend à être instrumental. Ils visent la moyenne, pratiquent un "*opportunisme d'examen*", interprètent le travail des enseignants comme lui-même limité à la préparation des examens. Ils se sentent ainsi fondés à ne faire qu'apprendre le cours. Il n'y a pas de principe de continuité sur l'année, qui supposerait, par exemple une assimilation régulière des notes prises en cours. Quoique restant dans cette logique instrumentale, les filles paraissent toujours plus "*sérieuses*".

L'approche spontanée des examens par les étudiants est confortée par ce que leur organisation finit par en faire. Lorsqu'ils les prennent au pied de leur lettre la plus administrative, ils en viennent à ne viser que la sacro-sainte moyenne, contrariant ainsi vraisemblablement le développement d'un autre type de rapport au savoir et à la mise à l'épreuve de soi, ce que résume bien Jacques Legrand, Maître de conférences de Lettres modernes :

*"Ils ne semblent manifester d'intérêt que pour la note. Surinvestissement de la note, et la note c'est 10. C'est pas 12 ou 14. C'est 10, Ils visent 10 et, si possible 9,88, en espérant que ça passe".*

Mais les examens peuvent constituer des occasions privilégiées d'auscultation de la norme universitaire et de décisions de faire ce qu'il faut pour s'en rapprocher. Le premier semestre sonne souvent l'alarme, car les nouveaux arrivants sous-estiment en général la difficulté des épreuves. Ce que confirme Laetitia (DEUG1 de Sociologie) :

*"Ben euh..., moi je trouve ça assez simple en fait comme examen, c'est pas forcément ce que je veux vraiment, mais ouais, c'est du rabâchage de cours et puis point final".*

Les examens peuvent arracher au sommeil dogmatique de la première 1ère année au cours de laquelle on tend à minimiser les difficultés : on pense souvent que "*quand on a bossé*" cela suffira, on s'aperçoit, après la proclamation des résultats, que d'autres attentes n'avaient pas été identifiées. Ce réalisme est facilité lorsque des exercices fréquents préfigurent l'examen et y préparent. C'est le cas en

sciences, plus qu'en lettres, où les étudiants "sérieux" disent trouver des repères fiables sur ce qu'il y a à faire pour réussir. Pour la plupart des étudiants de DEUG B rencontrés, les exercices sont une boussole pour le travail quotidien. Ils travaillent sur les feuilles d'exercice qu'on leur donne, les font les uns après les autres, vérifient s'ils ont fait des erreurs et savent alors s'ils ont bien appris et compris. Alors les formules "*finissent par rentrer*". Grâce aux exercices, les TD peuvent même changer de signification : plusieurs étudiants insistent sur la nécessité d'y arriver en ayant déjà fait les exercices - comme cela leur est recommandé - de manière à ne pas subir la correction. Le cours est normalement passif, le TD actif même s'il constitue toujours une activité très encadrée.

Lorsqu'elle ne décourage pas, la spéculation sur les sujets d'examen à venir permet de ne pas s'en tenir uniquement à ce que disent les professeurs : on va, par exemple, voir dans les annales pour délimiter les types de sujet qui sortent :

*"Ca permet de savoir ce qu'ils attendent de nous. Tu vois c'est pareil là, j'ai regardé les annales, j'ai vu qu'en informatique, en général, on avait un algorithme, je sais pas si tu vois comment ça marche. Et c'était soit faire un programme, soit marquer ce qui s'affichait à l'écran, enfin c'est une simulation, comment ça marche, fin tu vois à peu près ce qu'ils demandent. On a vu que c'était des exercices comme on faisait en TD en chimie. En biochimie, il y avait un peu du cours et des exercices mais c'est des applications de cours. En biologie cellulaire, c'est des QCM, que des QCM, et puis maths c'est quelques exercices, par contre il y a beaucoup de statistiques alors que statistique c'est une petite partie du programme donc on était un peu étonnés, mais toutes les années c'est ça donc, ... bon".*

Betty, DEUG1 B.

Par-delà la visée stratégique de ces décryptages, une sorte de "ruse de l'examen" peut mener les étudiants qui s'y livrent à prendre de la distance et à trouver du sens à leurs apprentissages.

Mireille (DEUG2 de Langues étrangères appliquées) est furieuse : elle vient d'apprendre qu'elle devra repasser une épreuve annulée pour cause de fraude. Des étudiantes auraient dénoncé une tricherie auprès des enseignants qui ont pris la décision de refaire passer l'examen. Somme toute, une mesure de justice..., mais qui paraît à Mireille le comble de l'injustice. En effet, l'organisation de l'épreuve

n'était selon elle pas conforme : pas de vérification des cartes d'identité, pas assez de places pour séparer les candidats. De plus, pourquoi prendre cette décision un mois après le dépôt d'une plainte dont elle doute même de la réalité? Cette fois, *“c'était carrément plus dur, quatre fois plus dur que la dernière fois. On était dégoûtés. En plus, c'est vrai, j'te jure, j'avais hyper bien réussi. On avait tous bien réussi. Et puis là...J'me suis pas plantée, mais bon, y a de l'injustice quoi !”*.

Mireille a-t-elle vraiment les moyens de savoir si les résultats de tous seront pires ? Certainement pas. Ce qui la révolte, c'est qu'une norme implicite a été bafouée : celle qui admet que la triche fait partie intégrante des examens dans un système où on s'en débarrasse et où tous les moyens sont à peu près bons pour cela. Les enseignants sont des hypocrites, car selon elle, ils tolèrent d'ordinaire ces pratiques, mais ont décidé de ne pas fermer les yeux parce qu'“ils voudraient avoir le label. Il paraît qu'il y a des labels qui sont donnés pour des diplômes. Donc c'est pour ça qu'ils ont fait refaire l'examen, car la réputation...” Les étudiantes dénonciatrices, elles, ont eu une attitude inexcusable :

*“La triche, il y en aura tout le temps, il y en a toujours et puis ce sera toujours comme ça. Si à chaque fois il faut refaire l'examen, moi je refais tous mes examens, c'est cool!”*

L'événement paraît tellement grave qu'une sorte d'assemblée générale s'est tenue pour questionner les plaignantes sur la raison de leur (incompréhensible) geste :

*“Quand je lui ai demandé moi à la nana : mais attends, tu vas pas me dire que t'as jamais triché, ne serait-ce que jeter un regard sur la copie du voisin ? Non, elle a juré que non, devant tout le monde, que jamais, jamais, jamais!”*

Son comportement paraît totalement extravagant car les examens ne devraient mettre aux prises que des individus et une institution qui délivre des diplômes. Malgré le sentiment qu'on ne peut ériger la triche en norme, Mireille ne peut considérer l'université comme un lieu qui mérite l'investissement important inhérent aux préoccupations de justice :

*“On est en fac, tu vas pas dire que l'autre il a triché. Tu le vois, tu le sais, mais tu vas pas aller rapporter. Et puis je m'en fous si l'autre il triche. C'est vrai que c'est pas normal, mais à la fac c'est comme ça : tu t'occupes pas du voisin...”*

Mireille plaide pour une sorte de dépénalisation de la triche aux examens. Celle-ci est renvoyée à une affaire privée liée à un rapport instrumental aux études. Pour garantir des conditions de passation acceptables, il vaut mieux s'en remettre à des dispositifs extérieurs (*“c'est pas nous les coupables ils n'ont qu'à prévoir d'autres surveillants”*) que de prendre le risque, par l'appel au civisme, de mettre en évidence des fractures dans le groupe des étudiants.

### III. PERSPECTIVES DE SECONDARISATION

Etudiants et enseignants-chercheurs se trouvent confrontés, pour des raisons différentes, à des formes d'écarts à la norme qui les mènent à rechercher des adaptations. Ces dernières, bien que par des voies différentes semblent se ramener, pour l'essentiel, à une sorte de "secondarisation" des premiers cycles universitaires. Il y aurait ainsi comme une entre-construction, résultat d'ajustements multiples, d'un ordre curriculaire, incluant la délimitation des savoirs légitimes, la façon de les enseigner ou de les assimiler, celle de les évaluer ou de les valider qui s'appuie fortement sur ce que ces "lycéens prolongés" ont connu dans le second degré. C'est dire que, si "*réussit qui est affilié*" (Coulon 1997, p.197), la contribution à sa réussite (si l'on entend par là le fait de franchir les étapes qu'on avait prévues) suppose sans doute, en plus de la compréhension des codes du travail intellectuel, une action qui les rende plus accessibles<sup>16</sup>.

Howard Becker, Blanche Geer et Everett Hughes<sup>17</sup> ont utilisé la notion de "perspectives" pour tenter d'expliquer comment les étudiants en médecine d'une université américaine faisaient face collectivement aux conditions de la vie universitaire, tempérant les exigences académiques des professeurs et de l'institution par des considérations issues de leur expérience sociale. Il semble qu'une telle notion puisse être ici aussi féconde, car elle peut rendre compte des multiples transactions dont fait l'objet le "curriculum prescrit" de l'université. Ces perspectives ne seront cependant pas considérées comme faisant l'objet d'un accord explicite des étudiants, elles seront, de plus, attribuées non seulement aux étudiants, mais aussi à leurs professeurs, les uns et les autres faisant effort pour définir et construire ensemble un (ou des) monde (s) possible(s).

---

<sup>16</sup> Le travail de Séraphin Alava (CREFI) fait par exemple apparaître une forme de détournement du tutorat, principalement fréquenté par les "autonomes" alors qu'il est, en principe, centré sur la relation d'entraide entre les étudiants et des pairs.

<sup>17</sup> *Making the Grade. The academic Side of College Life*. New Brunswick, New Jersey, Transaction 1995.

## A. UNE CONSTRUCTION AVEC LES PAIRS

### Les copains comme recours

Les étudiants paraissent très attachés au groupe d'âge dont ils sont membres. Ils poursuivent en cela ce qu'ils avaient commencé lors des années lycée, au cours desquelles, face à la dureté de leur vie "publique" de lycéens, ils avaient découvert le réconfort que pouvaient leur procurer les rapports de "philia" avec leurs pairs<sup>18</sup>. Le passage à l'université ne paraît d'ailleurs pas changer fondamentalement la nature "existentielle" de ces rapports. La vie universitaire ne se résume pas à la vie à l'université et les activités plus ou moins festives partagées avec les copains jouent manifestement un rôle important de soupape de sécurité pour supporter les diverses et fortes pressions liées aux études. Ainsi, pour Romaric, DEUG A, on peut quand même sortir de la fac avec des copains, dire : *"Bon, on va se faire un ciné... On va boire un coup en ville ; ou même bouffer". Tu fais quand même des liens, même en dehors de la fac quoi, comme ça tu bosses pas tout le temps à la fac quoi*. L'idée très forte du partage d'une même condition s'impose en effet et paraît fonder le succès maintes fois constaté de la formule des "binômes" mis en place dans les filières scientifiques. Pouvoir s'appuyer sur un pair pour le travail et le retrouver dans les loisirs est une chance dont on se réjouit :

*"Avec le binôme, ouais, on travaille pas mal ensemble quoi. Et comme je connais mon binôme, enfin ma binôme, je la connais quand même bien, eh ben, on se retrouve après. C'est pas juste : "binôme on bosse et puis après on laisse tomber", quoi*".

Laurence, DEUG1 B

Là où le dispositif du binôme n'est pas imposé, il tend à se créer de lui-même, dans sa double fonction d'appui intellectuel et de rassurance affective<sup>19</sup>. Il faut préciser que, sur le premier point, les étudiants ne le considèrent que rarement comme la possibilité de profiter de la présence de jeunes ayant choisi la même filière pour faire du travail de groupe, mener un débat intellectuel sur les thèmes au programme, mettre à l'épreuve leurs idées sur tel ou tel aspect. Là encore, leur rapport collectif au savoir est très peu bachelardien : on n'utilise pas tant la présence

---

<sup>18</sup> Patrick Rayou, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan-Débats/Jeunesses, 1998.

<sup>19</sup> Séraphin Alava (CREFI) montre ici même que les étudiants mobilisent cependant différemment leurs pairs : les "décrocheurs" préfèrent apprendre en groupe, mais n'attachent pas de valeur au

des autres pour compliquer sa vision des choses que pour compléter son cours. C'est ainsi que procède Séverine (DEUG1 de psychologie), dont les copains l'aident à compléter les lacunes de ses prises de notes et, plus généralement, compléter ses connaissances (*"j'essaie un peu de voir avec eux si j'ai pas compris des trucs, qu'ils m'expliquent quoi !"*), car le recours à leur diversité n'a pas pour but de susciter des points de vue différents et problématiques sur le savoir enseigné, mais, au contraire d'en donner la vision la plus complète possible :

*"Les gens comprennent des choses différentes quoi, c'est... On comprend pas forcément pas tout, ou de façon différente et ça permet un peu d'expliquer des points qu'on n'a pas compris quoi".*

On ne cherche pas dans le pair la différence qui enrichirait son point de vue, mais, au contraire, la similitude qui met en confiance pour demander l'explication de quelque chose qu'on n'a pas compris. Paola, DEUG B, a déjà procédé comme cela au lycée. Cela lui paraît bien, parce que ça permet de compléter et de se faire expliquer par quelqu'un qui est "à notre portée". Le prof est plus "distant", ne va peut-être pas savoir "trouver le mot" pour expliquer. C'est plus facile de travailler avec quelqu'un qui est "à notre niveau", qui "nous explique avec sa logique à lui, qui est plus proche de la nôtre". La devise paraît alors être : "un copain dans chaque cours". On est ainsi certain de couvrir la totalité du savoir disponible.

*"On essaie de bosser à plusieurs " déclare Céline. Pour quoi faire? Pour voir ce que...enfin, si on n'a pas compris quelque...euh, quelque chose que l'on n'a pas compris, voir avec les autres. Généralement on arrive (rire) à s'en sortir à peu près.. Céline connaît désormais "des personnes dans tous les cours. Donc c'est pas trop difficile à rattraper".*

Elle préfère travailler seule, mais se met avec d'autres pour combler les lacunes. Les copains permettent de multiplier la puissance de travail dans la tâche de complémentation, mais aussi - et les filles semblent y réussir plus que les garçons - de trouver le soutien moral nécessaire à la survie universitaire. Ainsi, celle que Céline présente comme une amie "est les trois quarts du temps dans les cours. Donc, on est assez souvent ensemble à travailler les cours, on va souvent à la BU toutes les deux". Se rassurer de façon "existentielle", c'est surtout mettre en commun ses angoisses. On n'est plus alors "toute seule dans un coin", le travail paraît plus facile car "on est tous dans les mêmes conditions". C'est ce que semble

---

débat, les "socio-apprenants" aiment coopérer dans le travail, les "autonomes" n'éprouvent pas le besoin de la présence des autres dans les apprentissages.

révéler cette mise en commun qui permet de savoir qu'on partage le même stress, de voir comment les autres le "gèrent", de se "rassurer" . Une partie de la préparation psychologique à l'examen paraît consister dans leur relativisation en commun ("se dire : "j'vais pas mourir si je me plante aux exams"), voire dans la dénonciation de la façon dont ils passent à côté de la vraie valeur des personnes.

### **Des effets universitairement pervers**

Une telle mobilisation des autres étudiants, même circonscrite à des cercles assez restreints de proches, participe d'une vision largement partagée sur la légitimité de la présence de tous les étudiants au sein de l'université, quels que soient leurs projets et leurs niveaux. On voit qu'elle privilégie ce qui se rapproche sur ce qui divise et que, de ce point de vue, elle évite soigneusement de susciter des modes d'engagement dans le travail qui permettraient de rendre visibles les différences de conception ou les hiérarchies liées à l'avancement dans les savoirs. Une sorte de consensus paraît régner sur le fait que les étudiants de l'université de masse, souvent orientés dans des filières peu conformes à leurs souhaits initiaux, peuvent très normalement limiter leur investissement personnel. Une sorte d'éthique des rapports entre désir personnel et obligation institutionnelle se développe ainsi, chaque nouvelle vague d'arrivants se convaincant très rapidement, par l'observation des pratiques des plus anciens, de la pertinence de cette mise en équivalence :

*“J’ai rarement vu des gens qui apprenaient autant que...autant qu’au lycée. C’est pas possible. Enfin, faudrait vraiment avoir envie et puis être hyper-responsable pour pouvoir bosser tant d’heures tous les soirs, personne ne fait ça. Moi je connais personne qui fait ça!”*

Hélène, DEUG 1 B

Dans beaucoup de cas, l'aide existentielle apportée par les pairs semble émousser les normes universitaires d'apprentissage. Le choix (lorsqu'il est possible) du compagnon idéal de travail tend vraisemblablement à opérer un "lissage" des aspects les plus dérangeants de l'hétérogénéité . Ce traitement très doux des différences comme des inégalités autorise, avec les enseignants, des interactions au sein desquelles tout ou presque peut se produire, de l'auto-élimination de ceux qui

n'arrivent pas à se convertir en étudiants, à la maturation parfois lente mais effective de ceux qui finissent par se rendre plus ou moins conformes.

## **B.CONSTRUCTION AVEC LES ENSEIGNANTS**

### **Garder tout le monde**

Prompts à dénoncer les lacunes des étudiants, surtout lorsqu'ils évoquent leur "sur-moi" de chercheurs, les enseignants sont aussi très généralement convaincus de la nécessité de faire un bout de chemin vers eux, comme si leur génération concevait une sorte de culpabilité devant la situation créée par les problèmes d'emploi des moins de vingt-cinq ans et les attentes qu'elle suscite vis-à-vis de l'école : ils disent très souvent comprendre les jeunes d'aujourd'hui par rapport auxquels ils ne veulent pas apparaître comme des donneurs de leçons, car eux-mêmes, à leur âge, n'étaient pas perturbés par la perspective du chômage. Ils pensent souvent que le changement d'attitude vis-à-vis des études est étroitement lié aux problèmes de l'emploi :

D'autant que nombre d'enseignants-chercheurs en exercice sont ou ont été récemment parents d'étudiants et ont ainsi une connaissance assez directe de leur situation. Pour Claude Fontaine PRCE de Psychologie, *"Il faut quand même avoir des enfants pour comprendre ce que sont les étudiants. Moi j'ai du mal à concevoir un métier où il y a beaucoup de gens qui n'ont pas des enfants et jugent"*. Ils sont, pour Jean Buffon , professeur de SVT, *"l'équivalent de nos enfants et., alors on ne va pas se dire qu'on va choisir. On les voudrait parfois sûrement plus motivés, plus heu..., travaillant davantage, s'intégrant davantage, analysant davantage ce qu'ils font. (...) Alors on voudrait qu'ils sachent pourquoi ils sont là réellement afin de leur donner, c'est vrai, leur itinéraire, on ne peut quand même faire respecter ici le fait qu'ils soient là, on n'a pas non plus à faire une analyse critique de la chose. Je crois qu'il faut essayer au contraire de les structurer, d'essayer de les intéresser absolument et d'avoir une relation quand même pédagogique avec eux"*. Il faut prendre acte de leur dépendance matérielle et affective à l'égard des familles et l'intégrer à la vie universitaire. Très présents à l'université dans les moments

désignés par l'emploi du temps, ils restent en contact téléphonique permanent : *“Quand ils sont sur Toulouse, ils appellent, euh ils ou elles appellent (c'est plutôt elles d'ailleurs là aussi) maman quasiment tous les soirs”* (Pierrette Bourdieu, Maître de Conférences de sociologie) et reviennent dans leur famille dès qu'ils le peuvent : *“Quand on voit les routes et autoroutes quand on sort de Toulouse le dimanche soir, ils rentrent tous enfin, ils sont bien contents de partir chez papa et maman et le 'coucounage' alors qu'avant..., enfin, bon, cet état d'esprit, il est là, euh... Il faut faire avec”* (Jean Buffon , professeur de SVT). “Faire avec”, c'est, par exemple, supprimer les cours du samedi matin, ce qui fait des emplois du temps très serrés, mais leur permet d'aller chez *“papa maman”*.

### **Leur laisser leur chance**

La position majoritaire des enseignants semble donc être d'éviter de dire, dès la première année, que certains étudiants sont à leur place et d'autres non. La constatation que leurs niveaux sont pourtant loin d'être identiques ne débouche pas sur la discrimination, mais sur une tolérance : il faut laisser à chacun le temps de donner sa mesure. Certains vont, comme Michel Hessault, vacataire AES, jusqu'à mettre en cause l'existence même de ces disparités, qui ne seraient que le produit des normes universitaires assez arbitraires : *“Il n'y a pas d'hétérogénéité. Ça renvoie à l'histoire personnelle de chacun, donc ça renvoie à la constitution de chacun comme un sujet ! Donc là, chacun est complètement différent (...) Si les gens sont parfois bloqués, vont moins vite, etc., c'est que progressivement ils ont été mis en situation d'échec, parfois dans des calculs qui n'ont vraiment pas d'intérêt, vraiment”*. Les “mauvais” étudiants ne sont tels que parce qu'ils ne peuvent, faute d'orientation positive, adhérer véritablement à leur propre projet.

Les “nouveaux étudiants” sont donc, au moins par principe, acceptés. Interrogés sur le fait de savoir s'ils préféreraient avoir d'autres étudiants que ceux qu'ils ont, les enseignants font très souvent des réponses proches de celle de Bernard Hateur (44 ans, Professeur de Psychologie):

*“Non, ceux-là ils m'conviennent! Ça m'va bien moi, parce que c'est euh...J'ai l'impression qu'on a en psycho une grande partie des gens qui euh..., qui auraient pas fait d'études par le passé. Je pense qu'on récupère une partie importante des jeunes qui aujourd'hui vont à*

*l'université et qui avant s'en allaient...Donc c'est intéressant, et p'is c'est amusant".*

Il est difficile, pour ces jeunes, de se trouver eux-mêmes à un âge où on se cherche, dans des conditions de scolarisation de masse avec l'anonymat des amphis, le spectre du chômage et du RMI : il vaut mieux pour eux être dans les murs de l'université. Aux enseignants d'essayer de leur faire comprendre ce qu'ils y font. C'est, de toute façon, une condition de l'élévation générale du niveau de la société. Leur laisser leur chance est alors bien plus important que d'organiser le passage d'une élite à une formation supérieure. C'est leur permettre de s'essayer, de ne pas passer totalement à côté d'une instance quasi obligatoire de la socialisation de la jeunesse contemporaine. Ainsi, pour Anna Legris, Maître de Conférences de Lettres Modernes, *"humainement, ce qui compte, c'est si je leur ai quand même redonné confiance par rapport à leurs capacités de relation au savoir, de leurs capacités d'entrer dans le savoir, j'ai pas perdu mon temps. (...) En première année, ils ne peuvent pas savoir, il faut quand même leur laisser leurs chances, leur laisser essayer le système puisqu'il n'y a pas de numerus clausus, donc c'est ouvert à tout le monde. Donc Je pense qu'il faut vraiment accueillir tout le monde et leur donner les moyens de s'accrocher à quelque chose, après, s'ils s'accrochent, tant mieux, s'ils s'accrochent pas, ils s'en vont"*.

Pour généreuse qu'elle soit, cette façon de laisser le temps au temps, de protéger le rythme de maturation de chacun, n'est pas dépourvue d'ambiguïté car, pour certains, l'auto-élimination est au bout du processus. C'est ce que dénonce Anna Legris :

*"On maintient un niveau qui est pas trop haut pour pas en éliminer trop tout de suite et puis pour que ça ne soit pas trop visible et on maintient un niveau qui est plus ou moins admis par tout le monde, de telle sorte qu'on va garder la frange supérieure avec un peu de moyens qui, éventuellement s'ils ne s'éliminent pas les premières années, c'est en licence de toutes façons. Donc ce n'est pas la peine de gérer l'hétérogénéité parce que, de toutes façons, le but, en dernier lieu, c'est qu'ils s'éliminent tout seuls"*.

Enseignants et étudiants se retrouvent ainsi sur la nécessité de laisser sa chance à chacun, mais c'est, au bout du compte, une stratégie d'élimination par l'usure qui se dessine. L'hétérogénéité entre les étudiants, leurs façons de se donner ou pas au travail universitaire, reflète ainsi largement l'hétérogénéité introduite dans l'institution elle-même par son ouverture à des logiques qui entrent en forte tension.

Les premiers cycles universitaires se trouvent, d'une certaine façon, pris dans les mêmes difficultés que le collège unique, qui depuis 1975, accueille la quasi totalité d'une classe d'âge, toutes catégories sociales confondues (Baluteau 1999), mais prépare aussi à des scolarités qui n'ont de commun que le qualificatif de "lycéennes". La difficulté à tomber d'accord, en collège comme en DEUG, sur les savoirs à enseigner n'est pas ainsi intrinsèquement didactique, mais renvoie aux difficultés rencontrées par les générations "aux affaires" dans leur définition de la nature et des fonctions du système éducatif.

### **Un immobilisme pédagogique**

Un tel processus semble d'autant plus pernicieux que le respect des diversités ne paraît pas s'accompagner de la diversification des pratiques professionnelles des enseignants qui pourrait l'accompagner. La pédagogie universitaire ne paraît pas bouleversée par la massification. Les changements intervenus semblent plutôt consister en des rapprochements avec les habitudes de travail des néo-étudiants - ce qui est peut-être une explication au fait que les ex-lycéens, pour résorber la fracture universitaire, importent les façons de faire qui leur avaient réussi jusque-là - qu'une adaptation des exigences de la recherche universitaire pour des publics hétérogènes. Tout à fait d'accord pour les accueillir, Bernard Hateur, Professeur de Psychologie, est forcé de constater, dans sa pratique et dans celle des collègues de son département, une répétition quasi à l'identique de ce qu'ils ont toujours fait jusque-là :

*"Disons, que j'ai pas pris la décision de, du type modifier profondément la manière de faire les cours ou...au niveau des exigences pour sanctionner. Non.(...) Par rapport aux cours que j'ai reçus, c'est pas tellement éloigné parce que d'abord, ça fait pas tellement longtemps que je suis plus étudiant. Ils sont de plus en plus nombreux, mais euh... le fonctionnement global des études est toujours à peu près le même. Bon, il y a toujours des cours, il y a toujours des TD, y a toujours pas de tutorat".*

L'affirmation de la souhaitable et nécessaire démocratisation d'accès au supérieur ne lui paraît pas relayée par une réflexion sur les contenus et les pratiques. D'où sa constatation mi-désabusée, mi-tragique des disparitions :

*“S’ils s’adaptent pas, ils disparaissent (rire). Bon enfin j’rigole, mais ils s’adaptent pas si bien que ça parce qu’y en a pas mal qui disparaissent. Donc, j’m’excuse, mais ça veut dire qu’ils s’adaptent pas”.*

Etudiants et enseignants se retrouveraient d'autant plus dans ce traitement très doux de l'hétérogénéité que les premiers, sans déroger au principe de maintien de la grande majorité “dans les murs”, sauraient, aux dires des plus critiques de nos interviewés, tirer un profit certain de la situation. Au fond, même si nombre d'enseignants regrettent de n'avoir pas des étudiants plus motivés, ils finissent aussi par tirer parti de leur passivité. Pour Bernard Mars, les étudiants les plus impliqués, ceux qui “construisent” leur formation, ne sont pas les plus faciles et donc pas toujours les plus recherchés. Ils ont en particulier une propension à tout négocier, les horaires notamment, parfois pour le seul plaisir. Ils se considèrent comme des professionnels, prennent leur carnet de rendez-vous dès qu'on leur propose quelque chose. Ce n'est pas pareil avec les autres :

*“C’est beaucoup plus facile d’avoir de bons étudiants adaptatifs qui vont essayer de faire la même chose que vous et qui s’estimeront contents quand ils auront réussi à reproduire c’que vous vous auriez fait. Bon, pour un enseignant c’est facile, c’est la chose la plus facile qui soit”.*

Pour Bernard Mars, l'université se caractérise par une multiplicité de conceptions possibles des fonctions d'enseignant-chercheur. Les stratégies de certains enseignants pourraient ainsi alimenter la secondarisation des premiers cycles puisqu'ils peuvent “choisir l’endroit, la niche dans laquelle ils vont s’y mettre”. Il y aurait alors comme une correspondance terme à terme entre typologie estudiantine et profils d'enseignants : ceux qui trouvent gratifiant le travail “un peu compliqué” à faire avec les étudiants “à projets”, ceux “qui vont s’y réfugier dans les endroits traditionnels de l’université où ils vont s’y contenter de dispenser leur savoirs et de vérifier qu’les étudiants ont acqu...sont bien conformes. On peut faire tout. J’pense qu’il y a, à l’intérieur de l’université, pas mal de mobilité contrairement à c’qu’on pense. Quant aux étudiants ‘joyeux drilles’, ceux-là on a toujours su les traiter”.

## **Un pas des enseignants**

Confrontés à de nouveaux publics, les enseignants-chercheurs sont amenés à décliner le curriculum prescrit et à le rapprocher des compétences réelles ou supposées de leurs étudiants. Faire un pas vers eux, ce peut être décider que le DEUG constitue une sorte de sas dans lequel on remet ou (plus modestement) met en place les apprentissages fondamentaux avant de pouvoir passer à des modalités plus distancées de rapport au savoir. A quoi sert-il, par exemple, d'introduire les étudiants aux bouleversements intervenus dans la géographie contemporaine, dont le but d'unification et d'identification de la discipline passe très largement au-dessus de la tête de qui n'en possède pas les techniques élémentaires?

Un autre rapprochement consiste aussi à aider les étudiants à discriminer l'essentiel de l'accessoire dans la masse des programmes. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur se caractérise en effet par le passage d'un monde clos à un univers infini. H.Becker et B.Geere (1961) ont montré quels types de résistances des étudiants en médecine pouvaient opposer à des professeurs qui leur présentaient chacun comme indispensable un plan d'étude démesuré ou une bibliographie démentielle. Or certains enseignants semblent en quelque sorte prévenir de telles transactions en réduisant d'eux-mêmes et explicitement leurs ambitions, en termes de quantité tout au moins. Ils sont alors très appréciés des étudiants qui y voient une corroboration de leur analyse des difficultés universitaires en termes de "pression" et un allègement autorisé de cette dernière. Ainsi pour Hélène, DEUG 1 B :

*"Y a des choses que t'as pas vues en TD et que le prof te dit que c'est pas nécessaire d'apprendre, alors t'apprends pas. C'est sûr que tu peux pas tout apprendre".*

Mais la diminution du volume des contenus enseignés n'implique pas nécessairement un abaissement des exigences intellectuelles. D'autres pratiques enseignantes paraissent franchir le cap en renonçant plus ou moins à une pédagogie de situations problèmes qui sous-tend en particulier l'organisation des TP dans les disciplines scientifiques. Bernadette Lamarck, Maître de Conférences SVT, va ainsi jusqu'à supprimer tout ce qui pourrait, dans l'observation d'une préparation, trop surprendre les étudiants. Il paraît plus simple de faire du TP une application très encadrée du cours que l'occasion de la construction d'aptitudes intellectuelles :

*"Ils sont censés avoir bien lu le TP avant, parce qu'on leur distribue un topo, donc ils sont censés avoir lu le TP, lu le topo. On leur pose, on fait une petite interrogation qui est un contrôle continu et ils doivent*

*répondre à des questions qui sont toutes bêtes, qui sont déjà dans le topo. Pour ceux qui n'ont pas trop lu, je leur refais un petit rappel du topo et ensuite on passe à l'observation des diapositives et ensuite je leur fais faire l'observation des lames, mais en général, je fais toujours, je rentre pas directement dans l'observation des diapositives sans leur avoir expliqué, je leur explique toujours un peu avant ce qu'ils vont voir et comment ça fonctionne, comment les tissus fonctionnent, quelle est la structure du tissu". (souligné par moi, P.R.)*

Se rapprocher des nouveaux lycéens, c'est aussi les considérer comme des personnes, s'enquérir de leur niveau, de leurs difficultés, en tout cas, être disponible lorsqu'ils sollicitent l'écoute. Beaucoup, parmi les étudiants rencontrés, font état de leur surprise devant la sollicitude des enseignants. Si l'université apparaît globalement comme un monde très bureaucratique, c'est plus en raison de sa taille que de la mauvaise volonté de ceux qui ont la charge de la faire fonctionner. Lorsqu'il se trouve dans des conditions proches de celles de la classe de lycée, dans les TD ou TP<sup>20</sup>, l'enseignant se comporte comme ceux auxquels on avait affaire dans le second degré. Antoinette, DEUG1 A, DEUG A, se dit ainsi surprise, car les "profs de fac" contrairement à ce qui se dit, ne négligent pas les "élèves", surtout ceux de TD, qui s'intéressent "à l'individu, pas qu'au groupe" :

*"Ca se passe exactement comme au lycée, si tu comprends pas, tu poses la question, tu fais des exercices, t'as la correction. J'trouve qu'ça s'passe très bien, ouais"*

Même si les enseignants sont souvent convaincus que les nouveaux venus n'ont pas les qualités d'autonomie requises pour faire des études véritablement universitaires, ils ne pratiquent pas, semble-t-il, une politique de la terre brûlée qui détruirait toute possibilité de les mener vers autre chose et acceptent l'installation d'un certain flou entre le registre de la connaissance et celui de la relation :

*"On se rend compte qu'il y a certains étudiants qui parlent presque..., disons, ils se sentent mal à l'aise et ils veulent un peu parler à l'enseignant pour se rasséréner, c'est-à-dire, ils ont l'impression qu'ils ont des difficultés et, à la limite, ils cherchent, je ne dis pas un tuteur, mais ils cherchent un point d'appui et les questions, bien souvent, qu'ils posent, on se rend compte qu'elles n'ont pas grand chose à voir avec le cours direct, mais on se rend compte qu'ils ont besoin d'un confort, quasiment de culture générale et que leurs questions montrent qu'eux-mêmes ressentent des difficultés à s'insérer dans l'université".*

---

<sup>20</sup> L'étude de Christophe Michaut (IREDU) fait apparaître que le nombre moyen d'étudiants effectivement présents en TD est de 29,7, ce qui rend les conditions de ces enseignements très proches de celles du lycée.

## Un super-lycée

Une telle compréhension de la part de leurs maîtres explique en partie l'agréable surprise des étudiants qui constatent une disponibilité des enseignants très supérieure à ce qu'on leur en avait dit au lycée. Ceci intervient sans doute dans le fait qu'ils parlent très fréquemment d'eux-mêmes en termes d'"élèves" et non d'"étudiants". Si, à d'autres époques, les nouveaux promus affichaient avec ostentation leur supériorité sur les lycéens qu'ils étaient encore quelques mois auparavant (on peut penser aux élèves des classes préparatoires qui revendiquaient, dans leur lycée, des droits spécifiques attachés au statut d'étudiant), les "DEUG première année" (et au-delà) éprouvent plutôt le besoin contraire de faire reconnaître leur appartenance maintenue à un groupe social encore peu émancipé de la tutelle scolaire.

Le travail d'un enseignant comme Vincent Lwoff, professeur de SVT, consiste précisément à s'appuyer sur ce qu'ils savent au lieu de leur signifier que le savoir véritable ne commence qu'à l'université :

*"Bon, il faut revenir beaucoup sur les choses : "vous avez vu ça l'an dernier ? Ah bon...". Oui, ils l'ont vu une fois et puis quelques fois relativement légèrement et il faut revenir dessus... et moi je crois qu'il faut revenir sur les bonnes notions d'enseignement, les choses qui ont été apprises... On commence à voir un petit peu la chose, on dit maintenant qu'il faut l'avoir vue au moins trois fois pour la posséder".*

Tout se passe comme si, peu sûrs que leurs étudiants acquièrent à l'université des savoirs qui les font "grandir" à coup sûr, les enseignants s'attachaient à effacer la rupture dans les modalités d'apprentissage ainsi que le caractère initiatique des épreuves qui en sanctionnent l'acquisition. La grande satisfaction d'étudiants comme Antoinette, DEUG1 A, provient précisément d'une dédramatisation de l'examen qui en résulte :

*"Ils nous disaient : "préparez bien ça, ça a de grandes chances de sortir", on s'était bien préparés quoi".*

C'est comme un "super lycée" qui émerge de cette co-construction. Déçus de ne pas le voir se dessiner suffisamment, certains étudiants de sciences notamment expriment leur profond regret de n'avoir pu obtenir l'IUT qu'ils demandaient. Hélène,

DEUG1 B, souhaite ainsi *“arrêter la fac”* où elle estime ne pas travailler assez et se présenter à nouveau dans un IUT . Elle plaint les étudiants des filières littéraires qui sont encore moins suivis et doivent effectuer un travail plus personnel :

*“Même les exos sont pas obligatoires, personne vient regarder derrière toi, bon, même si je les fais forcément, mais c’est pas du tout pareil, et puis c’est moins convivial. Il y a des gens qui se plaisent à la fac, moi j’y vais, je vais en cours et puis je repars. Donc, en, plus, je m’emmerde!”*

Le second degré offrait, selon elle, un double encadrement : la guidance du professeur et la convivialité du groupe classe. Le charme de l’IUT tient au maintien de cette double assurance par les maîtres et les pairs. A l’IUT, le changement de socialisation se fait dans une continuité : on passe dans l’enseignement supérieur, mais avec des méthodes proches de ce qu’on a déjà connu, on est toujours dans une classe à effectifs proches de ceux du secondaire. On gagne souvent, en plus, une indépendance par rapport à sa famille (ne serait-ce que par l’éloignement) qui permet un épanouissement de la vie juvénile.

Les étudiants rencontrés ont souvent brossé un paysage universitaire organisé en fonction de la proximité ou de la distance entretenues avec le lycée par les divers établissements. Après l’IUT, les Sciences sont encore la filière qui ressemble le plus à ce qu’on a connu. Faisant contre mauvaise fortune bon cœur, Romaric, DEUG1 A, se félicite d’y être, car il sait exactement ce qu’il doit y apprendre. Il est aidé en cela par les photocopiés en vente à l’*“Assos”*. Ils contiennent le contenu des CM et des TD, ainsi que les exercices à faire. Le professeur joue le jeu en les reproduisant fidèlement. Il y a aussi des annales d’examen qui permettent de réviser efficacement. Comme beaucoup d’autres, en revanche, il n’a pas *“pris le tutorat”*. Cette structure, précisément destinée à rapprocher du monde universitaire, serait-elle désinvestie parce qu’elle n’est pas normalement présente au lycée ?

Paola, DEUG B, est, elle aussi, toute heureuse de retrouver les méthodes de travail déjà rodées : *“Ce semestre le prof il copie ce qu’il dit”*. La plupart, selon elle, procèdent ainsi. Il y a de plus les photocopiés :

*“Donc on suit avec le photocopié et puis des fois on rajoute des notes sur une feuille blanche”. En TD, “ce sont des exercices, il faut les chercher et prendre la correction “Puis voilà”.*

Le polycopié, outre son rôle de capitalisation du savoir assure aussi (et peut-être surtout) que l'enseignant ne débordera pas, tenu qu'il est à ce qu'il a lui-même écrit avant même de faire cours.

Ces modalités très secondarisées du travail tiennent vraisemblablement beaucoup plus au type de recrutement des filières scientifiques de masse qu'à la nature même de cet enseignement. Betty, DEUG1 B, nous permet ainsi de comparer SVT et Pharmacie, d'où elle vient après un premier échec. Les exigences des deux filières lui paraissent très différentes, car procédant, l'une d'une attitude bienveillante à l'égard des étudiants, l'autre de comportements tatillons liés à une évidente volonté de sélectionner :

*“Mais en fait, ils attendent quand même, si tu veux, ils attendent de nous un dix pas un quatorze c'est, il y a moins de pièges aussi, parce que c'est vrai qu'en pharmacie il va y avoir des trucs, ça va être tout con, entre un « il faut » et un « on doit » ça va pas être la même chose et si t'as, par exemple, un QCM où il y a dix réponses et il faut en trouver six, si tu en mets cinq, tu n'as que la moitié des points et tu en as une de fausse, tu as zéro. C'est tout pour éliminer les gens, c'est un système particulièrement..., puis ce que j'apprécie surtout en Sciences c'est l'ambiance parce que les gens, ils sont pas chacun pour sa pomme : « je dois réussir, les autres, je dois faire tout pour qu'ils se plantent ». C'est quand même beaucoup plus sympathique. Ils sont pas là pour nous coincer, ceux qui bossent, ils font, à la limite quelque part, tout pour qu'ils réussissent, tout pour qu'ils y arrivent. Ils font tout ce qu'il y a en exercices, et ben en fait tous les exos types possibles, donc en fait, bon sauf les matières de par cœur : biologie animale et biologie végétale, faut connaître les choses, tu peux pas faire autrement parce que c'est comme ça qu'on a eu les spongiaires - c'est les éponges - il fallait tout sortir sur les éponges ben si tu savais pas les éponges et ben tu peux rien mettre. Mais autrement, les exercices c'est vraiment..., bon ils les compliquent un petit peu pour voir si on a compris, ils vont pas la tourner de la même manière, mais résultat : le déroulement de l'exercice va être pareil. Et euh, je pense qu'en bossant, tu y arrives. Les limites sont là tu as un cours, il faut que tu saches ton cours mais t'as pas besoin d'aller chercher ailleurs sauf si tu n'as pas compris, si tu veux voir une autre façon d'expliquer, tu vas voir ailleurs mais autrement tu as ton cours et c'est tout ce qu'ils te demandent”.*

Par leur attitude, les étudiants comme ceux de Sciences contribuent à mettre en place un mode d'accueil proche de ce qu'a pu être le projet d'école primaire supérieure pour les enfants des classes populaires sérieux et travailleurs (Derouet et Dutercq 1997). Une pédagogie fondée sur un entraînement régulier à l'aide d'exercices répétitifs et progressifs était censée y faciliter les acquisitions. C'est une

sorte de “secondaire supérieur” que décrivent en particulier ces étudiants de Sciences qui, peu capables de se fixer et de suivre un planning sur la longue durée, préfèrent s'en tenir au rythme imposé par les exercices. Avoir un exercice à faire, c'est en effet savoir immédiatement ce qu'on sait et ce qu'on ignore et pouvoir y remédier. Pour Betty, DEUG1 B, il ne suffit pas d'apprendre, il faut aussi “avoir le raisonnement” et, pour cela, rien ne vaut les exercices :

*“Ben parce que c'est des applications, parce que connaître les formules, c'est bien gentil mais si tu sais pas les appliquer, ça ne sert à rien donc voilà, pour moi, les formules, je dois les connaître pour pouvoir les appliquer mais à la limite si je ne connais pas les formules, je peux avoir ma fiche à côté et faire les exos, pour moi, l'important, c'est de savoir appliquer les choses, de toute façon ce qu'ils demandent aux partiels, c'est de faire des exercices donc en général, donc c'est important de savoir les faire.*

*C'est un raisonnement à avoir, et le raisonnement pour l'avoir, c'est bête et méchant, il faut faire des exercices, tu les fais et tu les refais et puis au bout d'un moment, tu sais comment ça se fait. Sinon, voilà!”*

## Des perspectives partagées

A écouter étudiants et enseignants parler du monde universitaire qu'ils fréquentent, mais qu'ils contribuent aussi à construire, on comprend que le phénomène de secondarisation procède de leurs stratégies réciproques tout autant qu'il s'impose à eux. Si les seconds manifestent leur surprise devant ces étudiants peu motivés, mais toujours présents aux cours, les premiers disent leur étonnement devant un style d'enseignement qui ressemble finalement beaucoup à ce qu'ils connaissaient au lycée : le cadre des amphis est déconcertant au début, mais les TD restaurent vite le groupe classe et les exercices qui s'y font et se corrigent au tableau, en sciences en particulier, recréent un univers bien connu. Certains étudiants se disent même "choqués" de cette parenté, semblant presque déçus que le prix à payer pour le passage dans le "supérieur" soit si faible. Tout se passe comme si les enseignants, formés par les premières générations de la massification universitaire avaient mis en place des adaptations dont les nouveaux venus ne voient plus que ce sont des concessions faites à ceux qui les ont précédés il y a peu.

Une sorte de contrat implicite paraît alors s'établir : les étudiants font preuve de bonne volonté, à défaut de performances, en étant régulièrement présents, en laissant les cours se dérouler sans problèmes. Les enseignants adoucissent leurs critères antérieurs de délimitation des savoirs universitaires et d'évaluation pour tenir compte de la situation précaire des étudiants sans cependant brader les diplômes. Ils pourront même théoriser leur pratique en expliquant que, si le but est de favoriser l'insertion sociale des jeunes, l'exclusion brutale des études ne constitue pas le meilleur moyen. Ainsi, pour Pierrette Bourdieu, Maître de Conférences de sociologie, on ne peut plus noter une copie comme il y a trente ans :

*"Il faut leur faire comprendre qu'il y a des exigences à valider pour s'engager dans la vie", ce n'est pas en leur mettant 3 qu'on y arrivera. En revanche, certains enseignants "laxistes" estiment qu'ils suffit qu'ils soient présents pour qu'on leur mette 18. Il faut un juste milieu".*

La nature du "marché" n'est sans doute pas aussi immédiatement visible, mais elle se laisse deviner par les étudiants à certains aspects des pratiques d'enseignement particulièrement importantes pour eux. Ainsi de la prise de notes dont dépend très fortement la possibilité d'accéder au cours. Anne, DEUG1 B, a noté le pas en leur direction fait par les professeurs :

*“Parce que là les profs ils marquent au tableau les formules et tout. T’as surtout les formules à prendre : quand est-ce qu’on applique une formule, quand est-ce qu’on applique une autre. Donc, c’est pas trop un prise de notes, c’est pas trop compliqué comme prise de notes”.*

La force de l’équilibre ainsi construit provient vraisemblablement de ce qu’aucun des acteurs ne pense être ni manipulateur, ni manipulé : chacun met du sien dans le respect du contrat. Par ailleurs, le fait que cet équilibre se soit constitué il y a déjà plusieurs années accrédite, au moins pour les étudiants nouveaux, l’idée qu’il s’agit là de l’état “normal” de l’université. Cet ajustement des logiques d’action fait qu’il est impossible de savoir ce qui, dans un tel processus relève de la pression exercée par des générations d’étudiants peu connaisseurs du contrat didactique universitaire ou de la réponse anticipée à leurs difficultés qu’apportent certains enseignants. Le cas d’Etienne (19 ans, DEUG 2, Droit) paraît assez significatif de ce phénomène. Nous l’avons vu déjà très préoccupé par les difficultés de la prise de notes à la fois complètes et “propres”. Il se trouve conforté dans son interprétation par les pratiques de ses pairs (certains seulement “*ceux qu’écrivent crade et qui recopient pas*” dérogent à la règle), mais aussi par celles de ses professeurs qui font, en la matière, quelques pas vers lui. Certains en effet dictent purement et simplement le cours : “*Bon, y a des profs qui dictent, donc là, on copie euh...c’qu’ils disent, quoi. Sinon, ben généralement les profs, des fois euh, ils dictent et des fois ils parlent et on essaie de prendre les grandes idées (...). Généralement y a toujours, euh..., ils disent toujours des phrases qu’on recopie, c’est plus ou moins de la dictée (...) Ils vont pas vite, donc on a le temps de copier, sinon, ben, c’est...les grandes idées*”. Même dans le cas de non dictée, la sélection de l’essentiel ne paraît pas poser de problème, car ce qui doit être pris et retenu est très évident. Etienne peut alors, lorsqu’il retravaille, se contenter de “*souligner les mots importants*”.

L’université lui apparaît comme une continuation du lycée car, à sa grande surprise, il n’a pas senti, de la part des enseignants, de différence véritable par rapport à ce qu’il a connu en Terminale. Certes, la “*pression*” du travail, des TD notamment, est ressentie comme plus forte, mais ne constitue pas la rupture qu’on lui avait prédite (“*Tout le monde disait : “ la fac, fais attention ””* . Or, “*en première année, c’était plus de la dictée en fac qu’au lycée! J’ai trouvé ça assez hallucinant quand même...Enfin, j’ai ressenti ça quoi. Pis cette année, ben ça r’vient*”. La surprise est d’autant plus grande que ces enseignants qui mâchent

considérablement le travail de prise de notes, ne semblent pas non plus inaccessibles, malgré le nombre, lorsqu'on éprouve des difficultés et qu'on leur en fait part : *“Les profs euh..., si on a besoin de quelque chose, on va les voir...Ils nous expliquent euh...J'ai pas senti trop de différence quand même (...) Sur le plan des cours, oui...Ben y a forcément moins de suivi des profs, mais euh..., si on en a besoin, on va voir les profs et euh..., ils nous aident”*

Il semble qu'on puisse véritablement parler de “perspective” partagée, car Etienne, exposant ses méthodes de travail, les présente toujours comme des normes évidentes de la filière de Droit : *“Euh, y a des matières où faut apprendre par cœur. Le droit, généralement, c'est ça : on apprend par cœur euh...Pis après, bon ben...on lit, on relit son cours ”* (souligné par P.R.) Tout juste estime-t-il qu'à l'examen il faut faire preuve d'un peu de généralité, ne pas reproduire exactement le cours : *“ A l'exam... ben moi, ma méthode, j'apprend surtout par cœur et, euh...bon, j'essaie d'chercher de temps en temps à côté, pour avoir d'autres idées sur le papier”*.

Ici comme ailleurs, les accords plus ou moins explicites sont d'autant plus efficaces qu'ils se déposent dans des dispositifs (Derouet et Dutercq 1997) devenus familiers à tous. Le rôle joué par les mentions obtenu aux examens paraît, de ce point de vue, jouer un rôle important. Nombre d'enseignants admettent en effet qu'un étudiant puisse obtenir le diplôme dont il a besoin pour continuer son chemin sans devenir un véritable universitaire. Ils peuvent même, comme l'explique Jean Lablache, Maître de Conférences de géographie, obtenir une maîtrise qui ne les mène pas à la recherche. Il suffit de ne pas leur donner une mention à partir de laquelle ils pourraient prétendre aller en DEA et en thèse. Certains *“ne montrent pas, en tout cas à un moment donné (rire) les qualités intellectuelles requises, ça veut pas dire qu'ils ne pourraient pas les avoir, mais je crois qu'ils n'investissent pas suffisamment en temps pour euh..., pour arriver à atteindre le niveau suivi, le niveau minimum requis pour avoir l'Unité de Valeur”*. Ils peuvent même atteindre le niveau Licence *“à l'usure”*, en finissant par trouver un enseignant un peu plus sympathique ou mieux disposé. Si certains arrivaient à passer en maîtrise, ils n'auraient pas de mention, ce qui n'est pas grave (ni pour eux, ni pour la maîtrise), *“puisque, généralement, ils ne vont pas au-delà”*.

De la même manière que nous avons vu les étudiants transformer la nature des filières dans lesquelles ils s'inscrivent en niveau de certification, les enseignants semblent, ici, donner, d'une certaine manière la supériorité à la mention sur le diplôme. Le connaisseur saura discriminer ce qui relève du diplôme de fin d'études de ce qui constitue un vrai passeport pour la suite du cursus.

## CONCLUSION

A d'autres époques, où les publics scolaires étaient soigneusement triés en fonction des espérances que pouvaient leur laisser entrevoir leurs capacités (fortement corrélées aux catégories socioprofessionnelles de leurs parents), l'hétérogénéité se manifestait essentiellement entre les divers ordres du système éducatif, beaucoup moins à l'intérieur de chacun de ses segments. L'université, en particulier, transmettait directement les savoirs, ses pratiques coïncidaient largement avec ses finalités sans hiatus entre les objectifs lointains et les contenus de l'enseignement (Chervel 1998). On ne confondait pas un écolier soumis à l'instruction des apprentissages, un élève éduqué par des disciplines et un étudiant confronté aux savoirs savants. Or, nous l'avons vu, dans nombre d'entretiens, les étudiants rencontrés parlent aujourd'hui d'eux-mêmes en termes d'"élèves". Ceci parce que les savoirs tendent, dans les premiers cycles, à devenir des disciplines (Chervel 1998, p.19) c'est-à-dire à subir des transformations liées à l'irruption, dans leur définition, de valeurs (morales, pédagogiques...) extérieures à leur nature proprement épistémique. Leur secondarisation de fait procéderait ainsi d'une "disciplinarisation" des savoirs, liée, non pas à une volonté de formation particulière des esprits, mais à un sentiment de solidarité sociale profondément partagé à l'égard de la jeune génération.

Ces pratiques semblent déjà très installées dans les premiers cycles universitaires, avec des effets assez mal maîtrisés. Encore faut-il s'entendre sur le sens de cette notion de secondarisation qui pourrait laisser croire en une homogénéité du second degré. Car, de la même manière que certains étudiants se comportent comme d'anciens lycéens, certains lycéens se comportent comme de futurs "vrais" étudiants. Il s'agit en fait de la version "cheminement" plus que de celle

de l'“apprentissage” qui, au seuil de la licence (et surtout de la maîtrise) paraît inadéquate. Elle permet cependant une survie relative et une forme de certification.

Le caractère informel d'une telle installation permet sans doute de pacifier sans trop de dégâts apparents des situations de désaccordement qui pourraient, sans cela, être explosives. Il engendre aussi des situations très différentes et sans doute inégalitaires et débouche sur un traitement finalement assez mal maîtrisé de l'hétérogénéité. Des recherches s'imposent sans doute sur la nature des établissements, voire des départements universitaires, qui montreraient d'éventuels rapports entre les types de “mobilisations” opérées par leurs acteurs et les traitements locaux de l'hétérogénéité<sup>21</sup>.

La redéfinition de fait du contenu et du niveau des cursus échappe en réalité à tout le monde, puisque les enseignants, cédant sous la pression plus ou moins directe des étudiants tendent à revoir à la baisse un certain nombre d'objectifs, et que les étudiants, de leur côté, ont l'impression de trouver, déjà repeintes aux couleurs du lycée, des normes que leurs devanciers ont amené à faire décliner. Certains en viennent donc à identifier comme le vrai contrat didactique ce dans quoi les enseignants-chercheurs ne voient qu'un ersatz des vraies exigences universitaires. Comme par ailleurs ce processus résulte plus de l'adaptation individuelle que de la prise en charge collective et que, si “perspective” il y a, c'est plus par effet de convergence des actions au sein de difficultés communes que par rapprochement négocié des points de vue, il échappe largement à la surveillance critique. Il relève certainement de ce que Peter Woods (1997) nomme les “stratégies de survie” destinées à sortir des tensions très fortes qui peuvent résulter du rapport entre le “soi” enseignant et le système. Si les routines, les rhétoriques auxquelles elles donnent lieu permettent aux uns et aux autres de “s'en sortir”, ce peut être largement au détriment de la réalisation des objectifs cognitifs officiellement poursuivis.

La façon dont les acteurs de l'université, enseignants et étudiants, construisent leur monde commun peut apparaître très contradictoire. Les premiers se disent à la fois effrayés par cet univers et rassurés d'y retrouver des repères anciens. Ils souhaitent pouvoir y développer un projet personnel et se satisfont souvent de

---

<sup>21</sup> On peut penser à une recherche analogue à celle de F.Dubet, O.Cousin, et J.P.Guillemet “Mobilisation des établissements et performances scolaires”. *Revue française de sociologie*, XXX-2, 1989.

formes d'enseignement et d'apprentissage qui limitent au minimum leur engagement de sujets. Les seconds déplorent une baisse du niveau universitaire, l'admission de nouvelles pratiques d'évaluation qui favorisent l'obtention des diplômes. D'un autre côté, ils se refusent à organiser une sélection qui ne laisserait pas ses chances à chacun et tentent, dans leurs cours, TD ou TP de se rapprocher du niveau réel des étudiants. S'agit-il de duplicité? Elle serait, si c'était le cas, dénoncée de part et d'autre. C'est, dans nos entretiens, rarement le cas. Il vaut mieux sans doute référer cette contradiction à une réelle complexité de la situation qui voit l'expérience de chacun des acteurs traversée par une tension forte. Les premiers sont en effet à la fois des jeunes et des étudiants. Leur appartenance à un groupe indivis, fédéré par l'âge et les attributs qui lui sont attachés, entre en contradiction avec la spécialisation, la hiérarchisation qu'induisent l'inscription et les succès divers dans telle ou telle filière. Les seconds, surtout lorsqu'ils sont enseignants (*a fortiori* lorsqu'ils sont parents d'étudiants) et chercheurs, sont eux-mêmes tiraillés par la conviction qu'ils ont à accueillir une classe d'âge menacée par le chômage et par celle qu'ils sont les dépositaires d'exigences intellectuelles avec lesquelles on ne peut transiger. Chacun des acteurs peut donc catégoriser différemment l'autre selon qu'il le regarde dans son appartenance la plus large (comme jeune ou comme enseignant) ou la plus restreinte (comme étudiant ou comme chercheur). L'effacement des limites nettes entre le monde scolaire et le monde "réel" ne permet plus aujourd'hui une étanchéité des deux sphères qui permettrait de juguler cette tension. Il s'agit donc de cohabiter tout en appartenant à plusieurs mondes. Le modèle de l'acteur stratégique, lié à la thèse d'une duplicité, devient alors inopérant. La contradiction entre certains propos et certaines actions s'installe parce que les différents acteurs ont à traiter de tensions liées au caractère composite du problème posé par une massification qui doit faire tenir ensemble des exigences intellectuelles et des principes de justice.

La secondarisation apparaît bien comme une "solution" au problème posé par l'installation, dans l'université de masse, d'une hétérogénéité conçue comme la présence, dans une même réalité, de composants de natures différentes. Si les premiers cycles, en particulier, constituent des zones d'attente, c'est parce que les "vraies" épreuves sont repoussées à plus tard (lorsqu'on passera tel ou tel concours, lorsqu'on essaiera de monnayer son DEUG ou lorsqu'on poursuivra en second cycle) ou ailleurs, dans l'enseignement supérieur professionnalisant (comme en Droit

ou en médecine) ou à recrutement fermé qui se reconnaît (et à qui on reconnaît) le droit de hiérarchiser les compétences et les personnes. En l'absence de principes "verticaux" (comme la progressivité des échelons franchis pour un accès à l'emploi et aux responsabilités ou à des degrés de savoir qui ne soient pas seulement des niveaux de certification permettant de passer des concours), toutes les dimensions de la vie universitaire sont mises à plat. Les acteurs reconstruisent des normes qui ne sont plus exactement celles des curricula traditionnels, mais participent de logiques qui tentent de ménager le respect des singularités (l'arrangement entre pairs d'âge ou la chance donnée à chacun) comme celui d'un ordre commun (la soumission à l'encadrement des cours et des épreuves ou l'attachement à des savoirs spécifiquement universitaires).

Il semble qu'étudier la façon dont tente d'exister un tel monde universitaire éloigne de la dénonciation facile qui stigmatiserait des étudiants à la fois carriéristes et naïfs ou des enseignants simultanément sélectifs et laxistes. Les stratégies, si toutefois le terme a encore un sens ici, consistent bien plus dans l'aptitude à passer d'un registre à l'autre de façon opportune, pas à cacher son jeu pour l'abattre au bon moment, ce qui supposerait une situation de surplomb à laquelle ont en particulier peu accès les étudiants qui n'ont pu contourner le passage par les DEUG. Il est assez facile de mettre en évidence les récriminations d'étudiants rebutés par des cours trop abstraits, trop peu articulés entre eux, des enseignants froids, hautains, voire méprisants (Mucchielli 1998). Egalement facile de leur opposer les reproches professoraux de manque d'appétence pour les savoirs ou d'instrumentalisme à faible portée. Si l'appel à l'effort pédagogique est toujours légitime, l'incitation à la prise en mains de sa formation toujours souhaitable, ils ne dispensent pas d'une réflexion de fond sur le trouble lié à la signification sociale et épistémique des premiers cycles universitaires qui alimente cette double dénonciation.

La prise au sérieux de l'hétérogénéité comme constitutive de l'université de masse peut en revanche aider à concevoir des cursus et des pratiques plus proches de chacune des situations si diverses qui la composent. Ainsi, la thématique de l'acceptation des étudiants "tels qu'ils sont" peut aussi transformer des formes de laisser-faire génératrices de décrochages en prises en charge collectives, très coûteuses en énergie, mais susceptibles de conjuguer en richesses les multiples disparités.

## CHAPITRE III.

### LES FORMES EMERGENTES D'ADAPTATION DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR EN PREMIER CYCLE ou DE LA METIS ENSEIGNANTE

#### Marguerite ALTET

A partir de l'analyse de 35 entretiens d'enseignants de premier cycle universitaire, interrogés sur leur perception de l'hétérogénéité et la manière dont ils la traitent, nous avons cherché à dégager comment les enseignants disent prendre en compte dans l'université de masse, les nouveaux publics étudiants et l'hétérogénéité perçue. Il s'agit pour nous, d'identifier comment ils vont « faire avec » cette massification, comment ils vont réussir à accueillir ces nouveaux publics et à maintenir les normes académiques propres à l'université, comment ils vont faire tenir la situation pédagogique, quelles stratégies ils vont mettre en place.

Notre hypothèse principale c'est que pour ne pas créer de rupture avec l'enseignement secondaire, les enseignants vont réaliser un travail de rapprochement constant des étudiants avec les normes académiques ; les acteurs-enseignants vont, à côté du prescrit de leur métier d'enseignant-chercheur du supérieur, construire au quotidien des « bricolages adaptatifs » qu'ils mettent en place pour gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants qu'ils accueillent. Comment s'adaptent-ils ? Comment construisent-ils ce rapprochement ? C'est ce qu'il nous intéresse de repérer dans les interactions enseignants-étudiants.

Nous le ferons en menant deux analyses de contenu des entretiens :

- une analyse structurale classique de 35 entretiens d'enseignants-chercheurs en premier cycle ;
- et une analyse statistique de l'ensemble des textes des entretiens avec le logiciel SAMPLER pour dégager les centres d'intérêt communs des enseignants exprimés dans leurs discours par des co-occurrences de mots, repérer les chaînes de mots associés qui sont dominantes et faire ressortir ce qui pourrait constituer une « culture commune », une représentation sociale partagée des enseignants du premier cycle universitaire ou non.

## I. L'ANALYSE STRUCTURALE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS :

Trois idées-force ressortent de tous les entretiens :

### **De nouveaux publics**

Avec la massification, les publics étudiants ont changé : tous les enseignants interrogés le constatent même si leur perception du changement varie. Les différents qualificatifs cités pour décrire les profils d'étudiants sont multiples, comme viennent de le montrer Michel Fabre et Patrick Rayou : les étudiants sont généralement perçus comme captifs, passifs, inertes mais aussi travailleurs, curieux, motivés ou non, dynamiques, calmes, très présents aux cours. Dans l'ensemble, les enseignants les estiment plus scolaires que ceux des décennies antérieures : ce sont encore des lycéens, le phénomène de secondarisation est relevé par tous ; mais parmi ces étudiants, les enseignants distinguent deux publics : des étudiants plus utilitaristes : ils font des études pour obtenir un diplôme et trouver un emploi et des étudiants au contraire plus indécis, qui eux sont en attente, sont de passage dans le système universitaire qui leur sert de « sas » après le baccalauréat.

### **Des enseignants eux-mêmes hétérogènes**

Les enseignants qui assurent leur service, ou une partie, en premier cycle ont des statuts très différents : PRAG issus du secondaire, Maîtres de Conférences, Professeurs, jeunes Moniteurs, ATER. Ces enseignants ont des parcours très variés, soit ils viennent du secondaire et ont une expérience et une formation pédagogique importantes, soit ils sont directement issus du supérieur, recrutés après leur thèse et n'ont ni formation professionnelle, ni expérience de l'enseignement .

On trouve en premier cycle de jeunes enseignants, débutants mais aussi des anciens, les 35 enseignants interviewés ont une moyenne d'âge de 43 ans.

De plus, selon leur statut, les universitaires se présentent comme « enseignant-chercheur », soit les deux à la fois, soit comme chercheur avant tout, ou surtout comme enseignant et administratif et leurs pratiques professionnelles sont

différentes. Ainsi, comme le montre la recherche de J.Zetlaoui « l'universitaire et ses métiers »( 1999), en analysant les activités professionnelles d'un universitaire, on peut constituer une typologie du travail universitaire en fonction des rapports qu'ont les enseignants à l'espace universitaire ; on peut différencier les pratiques et les « métiers » d'un universitaire en privilégiant certaines fonctions, ou d'autres , en décrivant les tâches, les activités remplies et les lieux qui leur sont associés, en identifiant « les modes et facteurs d'appropriation des espaces de travail à l'université par les enseignants».

Quant aux représentations que les enseignants se font des étudiants et de leur hétérogénéité, elles ne sont pas traduites par un discours unique mais elles varient selon que l'enseignant interrogé s'exprime comme un professionnel de l'enseignement, ou comme un chercheur universitaire ou même comme un parent ayant lui-même des enfants-étudiants.

### **Une reconstruction du monde universitaire par les arrangements, le rapprochement des acteurs**

Ce que nous révèle les discours des enseignants, c'est que face à ces nouveaux publics, le système universitaire est devenu, chez les enseignants, comme chez les étudiants, le règne de « la métis individuelle », du bricolage adaptatif. Constatant qu'ils ont à gérer la massification et qu'ils ne peuvent pas changer le système de façon fondamentale, les enseignants s'y adaptent. Il s'agit d'un contrat tacite d'adaptations réciproques, d'arrangements, d'accords dans les interactions entre eux et les étudiants pour sauvegarder les exigences et les normes académiques tout en accueillant tout le monde.

Le monde universitaire actuel peut être décrit comme une construction par arrangements, par agencements, par adaptations réciproques, par bricolages individuels et locaux, comme le fait la sociologie interactionniste (E.Goffman, Beckers). A côté de dispositifs intermédiaires de rapprochement mis en place à l'initiative de l'Institution comme « le tutorat », les adaptations individuelles et singulières des acteurs sont majoritaires ; les enseignants acceptent les nouveaux publics, la nouvelle situation et chacun repense le système en s'adaptant à sa manière pour être dans la norme, dans l'homogénéité. Il n'y a pas, ou très peu, d'actions concertées : chaque enseignant s'adapte seul. Nous avons ainsi repéré un

ensemble de « bricolages adaptatifs », d'usages sociaux et pratiques qui se dégagent des entretiens et qui décrivent les nouveaux métiers enseignants mis en oeuvre dans le premier cycle universitaire mais aussi les tensions qui en découlent ou qui subsistent.

## A. LES PRINCIPES PARTAGES PAR LES ENSEIGNANTS DE 1ER CYCLE :

### le principe de réalisme

Le premier principe énoncé fortement dans de nombreux entretiens est celui du **réalisme** et de l'**acceptation** de la massification et de ses effets : prendre des étudiants tels qu'ils sont, tous les étudiants et accepter les choses telles qu'elles viennent. Il s'agit « de faire avec » les étudiants que l'on a, de les amener à progresser sans mesurer l'écart entre ce qu'ils devraient être et ce qu'ils sont ; voire en rapprochant des attentes universitaires ceux qui en sont le plus éloignés, mais aussi tout en maintenant les normes académiques.

*« Je crois que les collègues sont réalistes, je n'entends jamais d'expression du portrait de l'étudiant qu'on souhaiterait avoir ; je crois vraiment que les étudiants sont accueillis tels qu'ils sont »,* dit S. Weill, MC de Philosophie.

De même J. Nègre Professeur en AES à Nantes, note : *« on les prend comme ils arrivent »*

Et Franck Chasles ajoute : *« il faut les prendre tels qu'ils sont ; c'est à l'enseignant de s'adapter à sa propre population. Si on ne s'adapte pas à sa population, assez rapidement on arrive à un point de rupture. »*

Les enseignants se sentent investis d'une mission d'enseignants pour tous les jeunes qui arrivent à l'université et qui souvent ressemblent à leurs propres enfants, quand ce ne sont pas des enfants de collègues ou d'amis ou de voisins.

L'Université est faite pour accueillir tous les bacheliers, sans réserve ni sélection à l'entrée ; les universitaires sont « accueillants », ils tiennent fermement à ce principe et à l'idéal de justice et de démocratisation qui y sont liés.

### le principe de justice :

Il s'agit de garder tout le monde. Les enseignants refusent toutes catégorisations en bons ou moins bons, les étudiants qui arrivent sont tous « leurs étudiants ».

J.C. Fontaine, statisticien intervenant en psychologie, l'affirme clairement : *« Moi je prends tous les étudiants je me sens bien avec n'importe lequel d'entre eux.*

*Tout d'abord je considère comme tout à fait normal qu'un étudiant ne comprenne pas en tant qu'enseignant j'ai une part de responsabilité dans sa non compréhension »*

La vision élitiste est minoritaire ; lorsqu'elle est affirmée, c'est dans le sens d'un élitisme républicain : l'exigence nécessaire pour faire progresser le groupe :

*« je suis exigeante, c'est l'élitisme républicain pour faire progresser le plus grand nombre »* affirme J. Berthaud MC en Lettres : La vision démocratique domine et la recherche d'un rapprochement des étudiants avec les normes est ce qui va créer l'équilibre du système comme nous allons le montrer.

### **un maintien des exigences**

A l'université aujourd'hui, le principe du maintien des exigences universitaires et des normes académiques est fortement soutenu dans la majorité des entretiens.

*« on ne rabat pas les exigences, elles restent entières »* soutient S. Weill, MC de Philosophie.

*« Je ne voudrais pas être amenée à simplifier les contenus »*, clame A. Legrix, MC de Lettres.

Ceci est repris par Lise Dubart en psychologie : *« On ne peut pas réagir en descendant notre niveau d'exigence ; on ne peut pas détériorer les enseignements pour se mettre à la portée de tous ; on peut travailler sur la forme, faire en sorte que les enseignements soient plus vivants, plus expressifs mais on ne peut pas toucher au fond, aux contenus »*.

Pour s'adapter à l'hétérogénéité, ces enseignants ne préconisent donc pas un changement des contenus, ni une baisse des exigences.

## **le maintien des structures traditionnelles CM/TD/TP : l'immobilisme pédagogique**

« Tout change, mais rien n'a bougé » c'est ce qu'affirme un enseignant qui résume bien la situation actuelle. Certains universitaires avouent aimer les grands amphithéâtres, ils ont du plaisir à y enseigner et à faire du cours magistral :

« J'aime bien parler devant des grands amphithéâtres ; je suis assez cabotin de tempérament et j'aime bien faire le numéro devant un grand amphithéâtre », reconnaît J. Legrand.

A la fois les structures traditionnelles, cours magistraux CM, travaux dirigés TD et travaux pratiques TP ont été intégralement maintenues, dans un certain immobilisme pédagogique, mais en plus, leurs effets pervers ont été renforcés du fait que ce n'est plus comme avant le même enseignant qui assure les trois formes de séances en continuité CM/TD/TP, d'où on constate une rupture fréquente lorsque les liens ne sont pas construits par des concertations entre enseignants. On voit même en SVT des TD, dont la fonction habituelle est d'illustrer le cours, faits avant les cours. On abuse parfois des cours magistraux en transformant de nombreux TD en CM pour transmettre les contenus programmés.

Ainsi, comme le rappelle Clara Pinot, MC de Psychologie : « A l'université les séances de TD sont souvent transformées en cours ou en mini-cours en prolongement de cours non achevés »

Certains enseignants font le constat d'un réel immobilisme des pratiques pédagogiques :

« L'Université est restée avec des méthodes qui sont révolues ; il y aurait beaucoup d'efforts à faire pour essayer de s'adapter. » constate Jean Claude Fontaine, statisticien qui intervient en Deug de psychologie.

Si certains enseignants n'envisagent pas de changement de contenus, d'autres ne préconisent pas non plus un changement de pédagogie. Alors comment « faire tenir sans changer » une situation où le public lui a changé, si ce n'est en tentant de gérer un certain nombre de tensions et de paradoxes.

## B. LES PARADOXES A GERER

### **les tensions disciplinaires : la complexité des découpages disciplinaires universitaires, les clivages disciplinaires**

Un paradoxe fort se situe dans la tension entre la volonté **de faire réussir les étudiants, tous les étudiants et de sauvegarder un découpage existant de territoires disciplinaires** : à l'université, les enseignements sont découpés en fonctions des disciplines scientifiques, des recherches et des spécialités des enseignants chercheurs et sont multipliés à l'envie non pas toujours dans une cohérence explicite, mais en fonction des souhaits des enseignants et qui font perdre le Sens de la formation pour les étudiants : *« Ce découpage fin des enseignements a été obtenu sous la pression des enseignants qui veulent tous avoir leur domaine réservé et n'ont pas la capacité de travailler ensemble ; il y a une grande indépendance des enseignants et un fort individualisme : chacun est responsable de son petit morceau et se bat pour son territoire. De plus, la pression institutionnelle pour faire refaire des maquettes régulièrement accroît la tendance à multiplier les enseignements. »*, note Bernard Mars

Les **clivages disciplinaires** entre « sciences dures » et « sciences molles » sont ressentis fortement entre collègues des UFR des sciences et ceux de sciences humaines, ces derniers se plaignant d'une non-reconnaissance de leur « scientificité », affirmant être lésés dans l'attribution des postes et des crédits, ce qui a des retombées sur l'enseignement et sur les étudiants.

*« En psychologie nous avons un problème de taux d'encadrement, il est très faible et avec nos effectifs pléthoriques nous avons une tendance « à magistraliser » nos enseignements en Deug, ce n'est pas bon pour les étudiants qui découvrent notre discipline »* souligne Céline Martin.

De plus, dans le monde universitaire les conceptions d'une même discipline diffèrent selon les enseignants et on assiste à des désaccords entre collègues . Ainsi en géographie, plusieurs définitions s'opposent.

Pour Denis Lacoste, *« Il y a actuellement un problème de restructuration de la discipline : on fait faire de l'épistémologie aux étudiants et on ne leur apprend pas des façons de travailler rudimentaires, des éléments techniques nécessaires et élémentaires. »*

## **les tensions organisationnelles : le flou des règles de fonctionnement mal définies, voire implicites ou tacites**

Quant au fonctionnement du système universitaire, les enseignants reconnaissent sa complexité : les étudiants doivent le découvrir à travers ce qui ressemble à un véritable parcours du combattant pour en décrypter les règles de fonctionnement : *« Les étudiants sont un petit peu perdus parce que les règles à l'université sont très mal définies, nos règles sont floues ; on est toujours dans l'urgence ; on arrive pas à expliquer des règles claires aux étudiants ce sont nos règles imprécises qui les mettent mal à l'aise. »* dit Clara Pinot, MC de psychologie

Et en plus des règles organisationnelles du système, chaque enseignant a ses propres règles de fonctionnement, d'évaluation auxquelles l'étudiant doit...s'ajuster.

## **les tensions venant des attentes des étudiants : les étudiants entre soutien et autonomie**

Une contradiction forte est ressentie par les enseignants : la demande insistante d'encadrement des étudiants et en même temps le besoin d'autonomie qu'ils expriment fortement.

*« En Deug, les étudiants sont encore scolaires : ils viennent nous voir à la fin du cours, nous poser une question ; mais on vient voir le prof pour se rassurer, c'est affectif ; ils ont besoin de soutien contre l'échec scolaire c'est une bonne chose, mais pour apprendre le métier d'étudiant, leur autonomie, ce n'est pas évident. On leur donne des béquilles...à vingt ans, ils devraient être plus autonomes »*

Ceci est un problème majeur, car toutes les recherches actuelles sur les apprentissages ou la pédagogie universitaire montrent que le facteur-clef de la réussite des étudiants c'est ce qui contribue à « rendre l'étudiant acteur de son propre développement » (A. Astin, 1984)

Franck Chasles, MC en mathématiques qui enseigne en Deug SVT voit une contradiction entre les attentes des enseignants et celles des étudiants :

*« Les étudiants attendent plus d'encadrement de notre part, plus de directivité alors que nous on essaie de leur laisser une certaine autonomie ».*

## **les tensions venant du statut du métier d'enseignant-chercheur : le décalage chez les enseignants, entre recherche et enseignement**

Les enseignants sont venus à l'université par la recherche et pour la recherche : ce sont des enseignants-chercheurs ; or de plus en plus, avec les effectifs surchargés, leurs tâches d'enseignement et les nombreuses tâches administratives de gestion prennent le pas sur la recherche, réduisent le temps de la recherche à la portion congrue.

Clara Pinot exprime avec force le décalage vécu entre les deux professionnalités : *« je suis compétente pour leur offrir les méthodes de travail et des contenus qui tiennent la route et je peux leur faire partager mon intérêt pour ce que je fais, pour ma discipline, pour ma recherche. Ce qui m'a motivé, c'est la recherche or j'ai découvert que la contrepartie de la recherche c'était l'enseignement, c'est une grosse escroquerie ce statut d'enseignant-chercheur. »*

Des clivages existent entre enseignants à propos du statut de l'enseignant du supérieur : *« un universitaire qui ne fait pas de recherche, ce n'est pas un universitaire »* reprend B.Mars *« parce qu'on se consacre essentiellement à l'enseignement, on se sent déconsidéré par les collègues qui font de la recherche »* dit Y.Piot

Des désaccords existent entre collègues autour de la mission même du métier et de l'université.

Mais ces divergences connues font rarement l'objet de discussions de fond . Pour J.Zetlaoui (1999) qui analyse « les espaces de travail de l'universitaire et ses métiers », « La crainte de voir apparaître des querelles faisant resurgir de vieux clivages syndicalo-politiques pourrait expliquer que ces questions ne soient pas évoquées dans les débats internes ». Ces débats ne sont pas absents du monde universitaire et traversent les réunions, mais là encore, il s'agit de noter les divergences pour mieux les estomper et pacifier la situation.

## **C . LES PROBLEMES PEDAGOGIQUES RENCONTRES PAR LES ENSEIGNANTS**

L'ouverture de l'université à un flux massif d'étudiants, l'hétérogénéité des publics modifient les conditions d'exercice du métier d'enseignant du supérieur. Les enseignants relèvent un certain nombre de problèmes qu'ils rencontrent :

### **Les méthodes de travail universitaire**

La difficulté majoritairement rencontrée consiste dans l'adaptation difficile des étudiants à la manière dont on travaille à l'université, à la compréhension des attentes de l'institution universitaire. Les étudiants ne comprennent pas ce qu'est le travail intellectuel : des connaissances mais aussi des méthodes et des façons de faire ; les étudiants ne décodent pas les attentes ; par exemple, comme le signale M. Berthaud : *« ils suivent un cours et l'apprennent, or la restitution intégrale du cours n'est pas bien vue par le professeur qui attend plus que la restitution du cours »*.

J. Jacob en biologie fait un constat semblable : *« Ils passent leur temps à bachoter ; ils ne sortent pas de ce qu'on leur donne en cours et ils ne vont pas à la BU ; 99 % font le minimum, c'est de l'opportunisme d'examen ; en Deug, ce sont encore des lycéens attardés ; ils ne pensent pas à faire le lien entre le cours et TD ; il faut les aider sur les méthodes de travail ; ils ne voient que l'examen, c'est la stratégie de l'examen. »*

Le travail d'appropriation personnelle post-cours et l'intégration des connaissances ne sont pas réalisés par beaucoup d'étudiants qui n'ont pas les méthodes de travail pour le faire.

### **L'architecture du premier cycle**

Non seulement les structures traditionnelles n'ont pas changé mais les dernières réformes, modules et division en semestres semblent avoir accentué les effets négatifs du système en découpant la formation et amenant les étudiants à travailler au jour le jour et à court terme pour les examens.

Cela a commencé avec la mise en place des modules comme le rappelle Vincent Lwoff : *« avec les modules on a fait de l'enseignement saucisson ; l'enseignement saucissonné je trouve ça pratique parce que les étudiants bachotent, apprennent pour passer les diplômes et puis c'est tout »*.

Cela accentue le poids de l'examen, c'est le constat fait par Bernard Mars : « *Le système actuel développe une tendance croissante à donner de l'importance aux examens. Il en est ainsi de la semestrialisation : elle a conduit à fractionner les cours, à contrôler chaque élément du cours ; les examens sont très rapprochés, les étudiants apprennent par coeur et n'ont plus le temps de faire des synthèses. La semestrialisation accroît le phénomène de saucissonnage de l'enseignement en petits morceaux qui obligent l'étudiant à bachoter sans arrêt et les empêchent de voir l'ensemble de leur formation.* »

Et Albert Tazief en SVT va dans le même sens : « *Le passage à la semestrialisation en biologie n'est pas une bonne chose ; pour moi il faut une continuité annuelle dans un enseignement pour qu'il soit vraiment productif sinon l'étudiant bachote, travaille pour l'examen* »

### **Le problème de la non-participation en cours :**

En Deug, « les étudiants sont passifs, captifs, inertes » ; ils ne participent pas, « ils grattent ». J. Jacob le confirme « *En Deug, les étudiants subissent les enseignements plus qu'il n'y participent.* »

Clara Pinot MC en psychologie insiste sur la passivité des étudiants de première année et repère des facteurs qui en sont la cause : « *Il faut son temps à lancer des espèces de piques pour les faire réagir ; on ne responsabilise pas assez les étudiants ; on ne les met jamais dans une situation où ils doivent réagir ; les étudiants sont passifs, ils sont dans une espèce d'infantilisation ; ils attendent qu'on leur fournisse tout. A l'université, il est interdit de dire « je n'ai pas compris », c'est cela la passivité. Quand on est entré à l'université, temple de la culture, milieu sacré on ne va pas interpellier les tout-puissants.* »

Lise Dubart va dans le même sens : « *ce sont nos conditions de travail qui enferment les étudiants dans une sorte de mutisme* »

Ce constat actuel recoupe une recherche faite en 1994 sur le processus enseignement-apprentissage dans le supérieur ( Altet, 1994) ; nous avons dégagé les effets du cours magistral sur les difficultés rencontrés dans la compréhension du discours expositif auto-centré, construit dans une logique interne d'articulation de concepts, centré sur la rhétorique.

## Le réel problème de l'évaluation des étudiants

Avec l'évaluation finale, il y a « *un surinvestissement de la note* » dit Jacques Legrand en linguistique en Deug de Lettres. Cette évaluation-bilan crée une attitude instrumentale des étudiants qui visent la moyenne : « *La note c'est 10 ; ils visent 10* ». Et l'évaluation est réduite à une évaluation-couperet en fin d'année ; l'examen est perçu comme « *fait pour éliminer* », dit Bernard Mars

« *A la fin d'une formation, il y a un examen qui gâche tout* » et l'évaluation continue n'a rien améliorée : « *pendant la formation, avec les partiels, c'est du travail à la chaîne, de l'abattage permanent pour passer d'un contrôle à l'autre.* », s'exclame M. Hessault. De plus ni les critères de l'évaluation, ni les attentes des enseignants ne sont transparents et c'est souvent au moment de l'évaluation finale que l'étudiant découvre les exigences réelles de l'enseignant.

De plus, « *les universitaires entre eux ont un problème de coordination du point de vue de l'évaluation* » : chaque enseignant note selon ses critères et valide son propre enseignement ; il n'y a pas d'harmonisation ou de réflexion commune sur l'évaluation des étudiants, qui reste dans les faits, très arbitraire. Certains enseignants expriment leur malaise face à leur tâche d'évaluation.

Face à ces divers problèmes pédagogiques vécus quotidiennement, face aux tensions qui en découlent, la plupart des enseignants cherchent à réduire ces tensions par leurs propres moyens. Dans les discours analysés, on relève chez de nombreux enseignants, le fait que les intéressés avouent qu'il n'y a pas de réaction collective, pas ou peu d'action pédagogique concertée, collectivement conçue ou organisée pour résoudre ces problèmes mais qui ce sont des réactions ponctuelles et individuelles qui règlent les difficultés.

### **D. LES FORMES DE RAPPROCHEMENT, LE CARACTERE INFORMEL DES ADAPTATIONS, « LES BRICOLAGES ADAPTATIFS INDIVIDUELS »**

#### **OU « LA METIS ENSEIGNANTE A L'UNIVERSITE »**

Au niveau des structures traditionnelles maintenues, on peut relever l'émergence d'un certain nombre d'arrangements, d'adaptations mis en place pour compenser les écarts à la norme des « nouveaux » étudiants :

## une transformation de la signification des premiers cycles

Les premiers cycles ont perdu de leur netteté et sont devenus des zones de tâtonnement pour ex-lycéens en quête d' "affiliation" universitaire ; ils ont, en réalité changé, sur le fond, de signification même : s'ils restent "premiers" dans le cursus universitaire, ils ne le sont plus au sens où ils sont suivis de second ou de troisième dans la même filière, mais où ils sont premiers parce qu'encore considérés comme une formation générale préparatoire à des spécialisations ultérieures. Une filière comme Psychologie, avec ses deux populations, d'étudiants "en attente" et de futurs psychologues, se prête, au moins pour les premiers d'entre eux, à une telle redéfinition. Ainsi, pour Roberto Pietri, PRAG en Psychologie, le rapport entre la formation et l'emploi futur est si lâche qu'il vaut mieux donner aux étudiants une formation très généraliste qui leur permettra de toujours de rebondir, c'est devenu pour beaucoup, la fonction des premiers cycles, comme dans les collèges américains ou canadiens : *"Je ne pense pas qu'il y ait d'un côté ceux qui feraient ça juste pour le plaisir et de l'autre ceux juste pour l'utilitaire. On a souvent dit qu'ils voulaient préparer les concours de recrutement de professeur d'école. C'est probablement vrai pour certains. Il y a aussi un autre stéréotype, c'est sur les débouchés des étudiants en psycho. Moi j'ai vu passer des études où, finalement, ils se débrouillent plutôt bien. Sans doute pas dans les domaines de la psychologie, mais, bon, après tout pourquoi pas, ils acquièrent des contenus et des méthodes qui leur servira"*.

C'est dans ces conditions, qu'il est alors possible d'opérer des adaptations tant sur les contenus que sur la pédagogie. Ainsi, Roberto Pietri n'hésite pas, en premier cycle à infléchir le programme d'une séance à l'autre, face à tel ou tel public. Il n'utilise pas de notes pour ses cours, improvise suivant leurs réactions *"... ou leur absence de réactions, ce qui fait que mes cours n'ont pas tous la même longueur. Je me contente de noter à quel point je m'en suis arrêté. Je sais en gros ce que je vais faire, mais il arrive que ça soit inachevé ou que je rabaisse mes ambitions. Ça dépend. Quand j'essaie de susciter, y en a toujours un ou deux qui réagissent, qui disent qu'ils n'ont pas compris, donc ça peut faire varier ma vitesse"*. Mais ce type d'enseignant-pédagogue qui s'ajuste à son public est rare dans le premier cycle universitaire ; c'est un enseignant déjà formé à la pédagogie, qui reconnaît que son passage dans le secondaire l'a préparé à s'adapter à des publics hétérogènes : *«au*

*lycée, je m'efforçais d'adapter le contenu de mes cours et ma pédagogie aux réactions des élèves et les résultats s'amélioraient ; j'essaye de faire de même à l'université »*

### **Des adaptations des contenus**

Même si les exigences sont gardées, le plus souvent la forme des contenus, leur présentation sont adaptées, la logique pédagogique prend progressivement en Deug, le pas sur la logique des savoirs : *« L'adaptation des contenus est nécessaire : faire des concepts d'emblée ne marche pas. »* constate M. Reclus en géographie

De même en statistiques avec la mise en place des modules, le programme a été modifié pour prendre en compte l'origine plus littéraire des étudiants de psychologie. Roberto Pietri, Prag en psychologie résume les changements apportés et le primat de la logique pédagogique d'ajustement : *« En statistiques le programme a été adapté : il n'y a pratiquement pas de pré-requis ; ça fonctionne beaucoup en termes de recettes et de reconnaissance de situations, de situations modèles ou pratiques. les stats c'est un outil : j'insiste sur le caractère fini du programme ; je dédramatise... D'ailleurs je suis des fois obligé de renoncer à certains points du programme, de m'adapter ; d'ailleurs je n'utilise pas de notes pour les cours, j'improvise suivant leurs réactions ou leur absence de réaction ; ce qui fait que les mêmes cours à des groupes différents n'ont pas la même longueur. »*

Mais R. Pietri rajoute pour montrer qu'il ne baisse pas ses exigences académiques : *« mais il y a un noyau de savoir non négociable ; je ne revise pas à la baisse le programme, les adaptations sont ponctuelles ; »* Car délimiter ou limiter le programme, ce n'est pas perçu comme abaisser les exigences intellectuelles.

F. Charles quant'à lui dit avoir *« profité du passage à l'enseignement modulaire, pour mettre au goût du jour son enseignement : avant on partait de grandes généralités et on les illustre par quelques exemples. Maintenant, je pratique la démarche inverse : je pars d'une situation assez concrète et j'essaie de généraliser de façon à ce que les étudiants puissent avoir quelques modèles assez souples avant d'aborder les modèles abstraits. »*

Jean Buffon MC en SVT, reconnaît avoir allégé les contenus pour leur proposer l'essentiel : *« les premières années du métier on a le souci de tout leur dire, de tout*

*leur apprendre ; bien sûr cet aspect informatif fait partie du boulot, mais c'est l'aspect formation qui petit à petit prend le dessus sur l'information ; maintenant il faut chercher des choses plus signifiantes, finaliser davantage plutôt que d'apporter une information large, transmettre le noyau dur »*

De même, la prise en considération de ces nouveaux publics d'étudiants en attente devrait, en toute rigueur, amener à changer les contenus d'enseignement : *“On pourrait remettre à jour tout de suite, dès le DEUG, des choses essentielles avec lesquelles ces étudiants vont partir.”*

Le DEUG pourrait alors être considéré comme en soi et donc comme une formation plafonnée. Mais au lieu d'y dispenser des connaissances approximatives que les enseignements de licence et au-delà avaient jusque-là pour fonction de rectifier, on introduirait, dès ce niveau, des formes de relativisation universitaire. “ On dirait par exemple : *“Voilà la théorie de Machin. Vous êtes obligés de la connaître, sinon vous ne comprendrez pas les recherches actuelles, mais sachez que, maintenant, on en est là”* .

Etant donné qu'ils n'auront pas les connaissances de DEUG2 s'ils s'arrêtent en DEUG1, ils auront reçu des connaissances de base *« et là, c'est important »*.

Ainsi ces adaptations ponctuelles sont des formes de rapprochement construites par les acteurs et qui permettent en permanence de pacifier une situation qui aurait pu être explosive.

## **Des adaptations de l'évaluation :**

Avec ce public de masse, il y a un décalage entre les attentes des enseignants et les productions étudiants.

Clara Pinot en Deug de psychologie tente de s'y ajuster : *« j'essaye de faire un travail de rapprochement ; il y a un décalage entre mes attentes et leurs productions ; je fais un compromis et c'est très douloureux. Pour la correction des copies, je regarde qu'elle est la réponse la plus fréquente que je ne transige pas sur la présentation, c'est une forme de politesse. Le Deug ce n'est pas universitaire, c'est un enseignement de transition. Le Deug, c'est un post-bac ».*

C'est le même constat qui est fait par Y. Piot MC en Psychologie : *« Dans le premier cycle, les enseignants s'adaptent à partir des évaluations des premiers devoirs ; ils repèrent des tendances centrales d'erreurs et modifient leurs enseignements en conséquence » ;*

D'autres adoptent le contrôle continu pour éviter l'unique évaluation finale et permettre à l'étudiant d'avoir des repères sur ses acquis et son évolution sur l'année.

*« Je suis passé de deux, trois contrôles à dix, douze contrôles par groupe, je les fais travailler ensemble, ils se répartissent les tâches, il y a un partage complexe du travail ; ils viennent me voir, je leur donne des pistes et ils prennent l'habitude de travailler ensemble. En première année, seuls les partiels sont individuels, tout le reste du travail est collectif : ils choisissent de travailler seuls ou à 2. »* note M. Reclus en géographie

## **Des adaptations pédagogiques individuelles : ou volontarisme pédagogique et solitude**

Dans ces pratiques déclarées, ce qui semble le plus fréquent, ce sont les ajustements pédagogiques faits par chaque enseignant au niveau de la structuration du contenu, de la gestion des groupes, de la communication, de la relation dans le but d'améliorer la compréhension du plus grand nombre.

## **Une adaptation de la pédagogie aux étudiants-apprenants**

Certains enseignants, en pédagogues, mettent en place une véritable pédagogie de l'apprentissage, qui vise à entrer dans le point de vue de l'étudiant, à comprendre le désarroi qu'il peut ressentir en confrontant ses connaissances et la norme académique.

Le travail de l'enseignant consiste alors à diviser la difficulté, en quelque sorte, à la faire apprivoiser : c'est ce que fait R.Pietri en statistiques : *“Pour qu'ils s'en fassent pas une montagne, j'insiste bien sur le caractère fini du programme. Donc je dédramatise en disant : “Voilà, on a 24 séances, c'est presque quasiment 24 pages” (...). Donc ça leur permet de se dire que finalement c'est petit, y a pas à avoir peur (rire)! Oui, c'est ce que je suis obligé de faire toujours parce que c'est des maths à des non spécialistes”.*

Mais ce fort travail de rapprochement est rarement observé et est-il d'ailleurs généralisable sans changer les structures ?

Les ajustements généralement reconnus dans les discours du plus grand nombre restent plus ponctuels :

### **Les CM, un rapport problématique au savoir : La subsistance de la dictée aide à la prise de notes**

Le maintien des CM et de l'enseignement en grand groupe contraint l'enseignant à la méthode magistrale et l'étudiant à la prise de notes et la forme dictée est perçue comme facilitatrice pour la prise de notes parce que plus lente, préparée « *Quand je commence un cours en parlant sans dicter en prenant le ton de paroles ils ne prennent aucune note ; ils prennent des notes quand je commence à ralentir et que je dicte ; ensuite je les ai donc mis en groupes pour les faire bosser ;* » dit M. Reclus MC de Géographie

Il semble, par exemple, à Nantes en tout cas, que Droit ou Psychologie pratiquent, plus que d'autres, la “dictée” de façon assez généralisée pendant les cours pour faciliter la prise de notes. Mais ces techniques pédagogiques ne sont sans doute elles-mêmes que la traduction de la philosophie de « secondarisation » plus ou moins consciente adoptée devant les hétérogénéités étudiantes.

### **Les CM, plus d'attention aux réactions du grand groupe-classe**

Dans les CM en grand groupe, prendre en compte les réactions des étudiants à transmission des savoirs devient un souci prioritaire de l'enseignant cité par plusieurs : « *Ce qui est changé dans mes méthodes, c'est que je fais beaucoup plus attention aux réactions des étudiants, je scrute leur visage pour essayer de voir s'ils ont compris.* » dit J. Berthaud

« *je pose plus de questions ; j'essaie d'obtenir plus de feedback des étudiants* » remarque J. Bordes.

### **Le rôle du non-verbal ou mieux se faire comprendre par les gestes**

Pour améliorer la communication, l'accent est mis sur l'utilisation du non-verbal, de la gestuelle « *Ces dernières années on a restauré le clivage entre cours et TD.. Le Cours en amphi avec 80, 100 personnes ne passe pas, c'est trop grand, les transparents ne sont pas lisibles, alors je remplace cela par du geste ; j'ai failli dire de la gesticulation ; ainsi je raconte un tableau, je raconte un graphique ou je mime.* » dit P. Reclus, MC en géographie

### **L'utilisation des supports pédagogiques ou audio-visuels, aides à la structuration**

L'instrumentation, l'outillage pédagogique peut rendre motivants les cours et les supports variés sont préconisés : c'est le cas de Lise Dubart MC en psychologie qui s'appuie sur divers supports pour aider à structurer les contenus : « *J'ai mis au point des stratégies avec supports : j'utilise beaucoup plus de transparents pour faire des récapitulations régulières, j'essaie d'utiliser beaucoup plus le plan, de les recentrer sur le plan. J'utilise plus le tableau et des supports variés. A la fin d'un petit chapitre, je fais un transparent récapitulatif avec ce qui est important et incontournable de retenir sur ce point précis, ça aide les étudiants. J'essaie de mettre en place des supports de cours : ce sont des incontournables ; sur un gros chapitre ça doit structurer la révision, structurer la pensée. En fait on les materne littéralement ce n'est pas une bonne chose, on les materne trop.* »

De même les géographes comme Denis Lacoste se servent régulièrement des supports pour faciliter la compréhension en s'appuyant sur l'aspect ludique : « *Dans*

*le CM je parle, par contre je vais essayer de visualiser le maximum de choses. J'utilise autant que possible le rétroprojecteur pour projeter des images, des plans ou des photos ou l'appareil à diapositives. Ces images je vais essayer de les commenter, de m'appuyer dessus pour parler, pour essayer d'introduire des ajouts au de rectifier si utile ; il y a du jeu là dedans. »*

### **L'amélioration de la relation pédagogique : les TD lieux des contacts personnalisés**

C'est le manque de communication, de relation pédagogique rapprochée qui est le plus mal ressenti par la masse des étudiants et par les enseignants ; pour pallier ce problème des TD sont des moments privilégiés car les effectifs ne dépassent pas 45 étudiants

*« Dans les TD, ce que nous avons perdu en contact avec le Cours, nous le récupérons en TD : je me rabat pas mal sur des manuels en géographie et moins sur des livres ou des articles, trop compliqués » nous dit P. Reclus*

*« J'ai changé ma pédagogie, je mets un gros paquet au niveau des relations maintenant ; les étudiants viennent me parler au bout d'un certain temps quand ils ont confiance. »* affirme Annie Legrix, en Deug de Lettres.

### **L'adaptation pédagogique des TD :**

Selon J. Nègre, les TD sont des lieux de clarification et d'approfondissement des cours, les interactions verbales enseignant-étudiants y sont essentielles pour la compréhension et l'aide aux méthodes de travail : *« La souplesse est la compétence pédagogique la plus appropriée en premier cycle universitaire, elle s'acquiert peu à peu. Par exemple, en TD, j'ai donné le texte avant le TD. J'envoie au tableau un ou deux étudiants qui expliquent le texte et moi je les aide à se poser les bonnes questions que je leur explique avec d'autres mots. »*

Pour J.C. Fontaine : *« en TD, on peut individualiser nettement notre enseignement ; on peut le diversifier en faisant des groupes relativement petits ; en TD je donne des exercices différents, je vais voir les étudiants, je fais le travail avec eux, je vais les relancer, je vais les réorienter. Je crois dans la relation directe avec*

*des étudiants pour améliorer les choses il faudrait des groupes d'étudiants plus petits. »*

### **La pause : une fonction de rencontre :**

Quelque soit la filière, la pause au milieu du cours semble un moyen largement utilisé pour favoriser les échanges, pour mieux connaître les problèmes des étudiants : *« Pendant un cours je fais une pause de dix à quinze minutes et j'explique des points à ceux qui viennent me montrer leurs notes et qui me disent qu'ils ne comprennent pas ; je leur réponds individuellement. Puis à la reprise du cours, je reprends ce qui a posé problème pour eux et je fais une réponse collective ; je reviens sur un point, une question : je m'adapte, réajuste. »* dit J. Nègre professeur d'économie en AES

*« Quand j'assure ensemble un cours et un TD de 4 heures ; je fais aussi une pause de 10 à 20 minutes entre les CM et TD pour permettre des échanges... En TD ils ont le texte photocopié. En CM je passe des transparents et ils copient ; je refais des groupes à cause du rapport à l'examen. »* affirme P. Reclus MC de géographie

*« Il y a les étudiants qui n'osent pas prendre la parole dans le grand groupe, à la pause ils viennent me poser leurs questions »* dit B.Mars MC en lettres.

### **Explications et reformulations : une amélioration de la compréhension :**

Connaissant la diversité de ses nouveaux publics, l'universitaire a à mettre l'accent sur ses explications claires et à être prêt à les reprendre, à les compléter, les présenter différemment..

*« l'enseignant doit être capable de reprendre les choses autrement ,de les reformuler. Il faut une grande flexibilité dans la capacité à expliquer. »* ajoute J. Nègre, M.C en AES

*« quelle compréhension ils ont de nos cours, c'est la question que nous devons sans cesse nous poser »* reconnaît Y.Piot

## **Le questionnement : une fonction de développement de la participation**

Pour faire face à la non participation en cours, les enseignants cherchent des moyens : Annie Legrix en Lettres propose la méthode suivante : « *Dans le cours, je crée des situations de questions où ils sont obligés de répondre : je les mets en situation de devoir me poser des questions ; il s'agit de les rendre actifs. »*

« *les amener à nous poser des questions, voilà une solution* » suggère J.Legrand.

### **De l'application à l'action, de la définition au raisonnement :**

A. Legrix reconnaît faire du volontarisme pédagogique, voire user de la séduction pour rendre ses étudiants actifs : « *Dans le cours, au lieu de donner des définitions, je construis mon cours de telle sorte que je les oblige à les trouver donc à faire des raisonnements. De même, je leur donne du travail à faire et les oblige à m'en rendre compte ; là je vois énormément de choses. En CM, j'ai développé une pédagogie de la participation je les sollicite. Je fais des effets d'attraction pour les forcer à entrer dans le jeu et j'essaie de trouver un contenu et en même temps une manière de faire passer le contenu qui continue à intéresser les bons tout en ne perdant pas les moins bons. »*

### **Pour une pédagogie de la construction des savoirs**

Quelques enseignants défendent l'idée d'une pédagogie active, constructiviste à l'université M. Hessault, MC en AES est un partisan du GFEN<sup>22</sup>, pour lui : « *l'enseignant propose des situations d'apprentissage aux formés ; l'enseignant est là pour mettre en place une situation, organiser les conditions d'apprentissage ; les étudiants tâtonnent, cherchent, construisent leur savoir. La pédagogie est une véritable pratique de construction du savoir ; il n'y a pas de découpage de disciplines, de découpage de temps : il y a un processus d'élaboration du savoir dans des situations qui sont créées par l'enseignant. »*

Mais cet enseignant est le seul qui parle du processus d'apprentissage des étudiants et de la nécessaire construction des savoirs par l'apprenant qui mène à un

futur transfert : les notions d'apprentissage et de transfert sont étrangement absentes des discours entendus.

### **Du bricolage et une rénovation par petits bouts**

Ainsi ceux qui essayent de repenser la pédagogie dans le premier cycle le font seuls et se sentent isolés voire « provocateurs » comme le ressent M. Hessault : *« Pourtant, j'ai essayé de bricoler, j'ai essayé de rénover par petits bouts dans les créneaux que j'ai, je leur donne une situation, ils cherchent, là je les vois un par un, je les laisse travailler, je vais faire un tour et je reviens. Ils travaillent seuls à élaborer leur savoir. Mais cette pédagogie m'est personnelle ; tout est nivelé par l'homogénéité du système ; rien n'est remis en question. »*

---

<sup>22</sup> GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle, mouvement pédagogique socio-constructiviste

## E. LA CONCERTATION DANS CE SYSTEME UNIVERSITAIRE ATOMISE

### Les agencements pédagogiques collectifs concertés, moyens d'adaptation visibles : « image d'accueil, esprit maison et suivi pédagogique »

Il existe des réunions d'organisation pédagogique où les enseignants sont amenés à travailler ensemble sur des questions relatives à l'enseignement. Les enseignants se mobilisent fortement lors des campagnes d'habilitation des diplômes

Parfois, certains moyens pédagogiques sont choisis collectivement après concertation entre enseignants ; ainsi dans tel département , les enseignants mettent à la disposition des étudiants de 1<sup>o</sup> cycle, « une plage horaire pour un suivi individuel » sur l'année ; l'horaire est affiché sur la porte du bureau : une demi-journée par semaine chaque professeur est dans son bureau et reçoit les étudiants de tous niveaux pour voir avec eux leurs difficultés. L'accueil est assuré par tous dès la rentrée, le suivi sur l'année : *« Nous les recevons durant la semaine de pré-rentrée, chaque enseignant a un petit groupe de 8 à 10 étudiants de première année arrivants, ils arrivent ignorants du cursus, du type de travail qui les attend : certains sont étonnés quand on leur dit qu'il faut lire, étonnés qu'il y ait une bibliothèque de philosophie aussi fournie ; ils apparaissent souvent très jeunes, très démunis. »*

*« Sur l'année il y a le suivi individuel ; je crois que ça c'est assez original, nouveau dans les premiers cycles. Nous recevons, nous sommes à disposition. Sur la porte de chacun de nous est affiché l'horaire auquel nous sommes à la disposition des étudiants qui viennent spontanément nous parler de leurs difficultés, nous demander des conseils... Ils parlent de leurs difficultés intellectuelles, de difficultés de méthodes, ils demandent des conseils pour la méthodologie de la dissertation, pour la gestion de leur temps de travail, pour certaines demandes de devoirs supplémentaires des explications post-cours, ou relativement à l'évaluation. »* dit S. Weill, MC

Les enseignants de ce département insistent beaucoup sur l'importance de la **relation pédagogique**, du « **contact des bons pédagogues** » qui traitent les étudiants comme des personnes.

## Des aménagements d'horaires négociés

C'est ce qui caractérise une filière comme l'IUP.

*« Avec un petit nombre d'étudiants sélectionnés, qui savent ce qui veulent, on peut aménager les horaires, on négocie les choses, on passe des contrats, on favorise le travail en petits groupes »* dit B. Mars

### Des solutions, des adaptations différentes selon les enseignants :

Ainsi, pour Céline Martin, Maître de Conférences en Psychologie, l'accueil des "nouveaux étudiants" peut donner lieu à des interprétations très différentes au sein d'une même filière. Certaines, en vigueur, lui paraissent plus cyniques que d'autres, d'autres plus convenables, sont encore à inventer.

Deux d'entre elles reviennent, par des voies différentes, à contourner les problèmes liés à l'hétérogénéité. La première, qu'elle partage mais non sans tensions internes, revient à considérer l'université comme une salle d'attente où les étudiants sont tolérés : *"Ils ne me perturbent pas. Ils sont là, à la rigueur, s'ils sont là que pour la sécurité sociale, c'est tout à fait justifié. Je ne vois pas pourquoi je les mettrais dehors et s'ils sont là que pour la sécurité sociale, ils ne sont pas obligés de venir aux examens, se suivre les cours."*

La seconde, qu'elle refuse, est plus interventionniste. Elle consiste à scinder de fait le cursus d'études en spécialisant les types d'enseignants. Certains professeurs, se considérant comme des "gourous" se réservent ainsi les CM, abandonnent les premières années de DEUG et les TD aux maîtres de conférences ou aux chargés de cours : *"Quand on est prof, on ne fait que du CM, on ne fait pas du tout de TD (...), quand on est prof on ne fait pas de DEUG, on est fait pour les étudiants les plus évolués"*.

Les Maîtres de Conférences se trouvent donc ainsi quasiment privés de recherche, occupés qu'ils sont par la remise à jour constante des connaissances du point de vue de l'enseignement pour le premier cycle. L'hétérogénéité étudiante est ainsi résolue par la création d'une coupure entre enseignants pour le 1<sup>o</sup> cycle et chercheurs pour les 2<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup> cycles. Dans ces deux cas, le débat n'a pas lieu, les solutions étant donnés par des dispositifs censés s'imposer à tous et auxquels chacun s'adapte individuellement.

Une autre solution, non exclusive de la précédente est proposée qui consisterait à distinguer entre enseignants et chercheurs, mais d'une manière qui ne consacrerait pas, de manière irréversible, les effets les plus discriminants de l'accueil de l'hétérogénéité. Il s'agirait de scinder, non plus les carrières des enseignants-chercheurs, mais de distinguer, à l'intérieur d'elles-mêmes des moments consacrés à l'une et des périodes consacrées à l'autre, trois-quatre ans de l'un, puis trois-quatre ans de l'autre, ou bien un découpage de l'année scolaire entre un semestre d'enseignement et un autre de recherche, ainsi elle propose : *“Qu'il y ait quelque chose de l'ordre de l'alternance, parce que moi j'ai personnellement beaucoup de mal. Je ne suis pas la seule, j'ai plusieurs collègues de mon âge, donc ça fait cinq, six ans qu'on est dans le métier, on a tous à peu près le même problème”*.

Ces deux solutions supposent, contrairement aux précédentes , un débat tant sur les contenus que sur les structures ; or pour le moment, elles restent des propositions individuelles non discutées collectivement.

#### **D. LES STRUCTURES D'ADAPTATION INTERMEDIAIRES INSTITUTIONNALISEES : LE OU LES TUTORAT(S)**

Pour essayer de pallier les lacunes « rattrapables », « techniques », les enseignants ont mis en place, avec le soutien institutionnel du Ministère, le tutorat sous plusieurs formes : En Lettres, trois types sont distingués M. Berthaud, Deug de Lettres résume les différentes formes proposées : *« 1°) d'abord un tutorat : aide psychologique pour que les étudiants se sentent familiarisés avec l'institution, qu'ils ne se sentent pas perdus, qu'ils puissent trouver un petit groupe avec « un grand frère » ; 2°) un tutorat, aide au commentaire des exercices et des copies, une aide de logique ; 3°) le tutorat, aide méthodologique au travail de type universitaire »*

Le tutorat ou plutôt les tutorats car les dispositifs ont pris des formes particulières selon les filières.

Dans son mémoire de DEA (1998) sur le tutorat à l'université de Nantes, Anne-Marie Salomon parle de tutorats au pluriel et relève *« 7 tutorats hétérogènes*

*organisés différemment mais tous définis comme des formes d'adaptation, de transition ».*

Le tutorat est avant tout perçu comme un facilitateur à plusieurs niveaux ;

1°) le tutorat facilite, dédramatise le passage du lycée à l'université ; c'est un élément d'équilibre, « une voie du milieu » le tutorat-accueil qui permet une période d'acclimatation avec un encadrement rapproché, personnalisé. C'est la forme essayée dans le département de philosophie de Nantes : une semaine en début de première année pour créer une petite ambiance moins anonyme »

2°) le tutorat permet « le droit à l'erreur », il facilite une « temporisation, un repli » ; il permet le passage l'entrée dans le nouveau monde universitaire pour faire face aux problèmes de l'orientation avec le tutorat « on attend de voir venir ». Il facilite ainsi une attitude opportuniste.

3°) le tutorat a facilité la mobilisation de ceux qui le fréquentent, les motivés ceux qui veulent réussir, qui ont fait un vrai choix, ceux qui ont un projet ; pour les autres, le tutorat peut faciliter leur intégration.

4°) le tutorat facilite la gestion de l'hétérogénéité et l'intégration. Il est fait pour les élèves désorientés, frais émoulus. Dans le département de philosophie on incite fortement les nouveaux arrivants à y aller pour les aider dans l'apprentissage des méthodes de travail.

5°) le tutorat permet la gestion des effectifs surchargés ; en CM surtout mais même en TD ; il révèle l'importance des petits groupes pour comprendre un contenu nouveau.

6°) le tutorat facilite l'appropriation des contenus ; cette forme pédagogique différente de l'enseignement magistral abstrait favorise par la médiation du tuteur les contacts avec l'apprenant.

7°) le tutorat facilite la relation avec l'enseignant ; le tuteur est là pour aider les apprenants ; il y a une relation de proximité qui diffère de la relation des professeurs distants de ceux qui font leur cours et repartent en courant, en CM le contact ne passe pas ; entre le tuteur et l'apprenant il y a des contacts ; lui c'est un lien, un soutien ; il est rassurant.

Le 8°) le tutorat facilite l'auto-évaluation par les étudiants ; il leur permet de se situer avant l'évaluation couperet est trop tardive avant la sélection définitive ; il permet à l'étudiant de se repérer. Le succès du tutorat c'est l'évaluation formative et la correction des devoirs en Deug de Lettres par exemple.

A l'université de Nantes, le tutorat est varié ; il a été testé avec plus ou moins de succès selon les filières.

Ainsi Y. Piot en psychologie n'est pas convaincu de son intérêt : « *Le tutorat est un échec continu. Il sert à rémunérer des étudiants qui ne s'adressent qu'à 2 ou 3 étudiants au plus et ceux qui vont au tutorat sont ceux qui n'en n'ont pas besoin* »

Est aussi posé le problème du choix du tuteur ; en philosophie les étudiants-tuteurs sont formés ; ce n'était pas le cas en psychologie où le recrutement a été fait sans critère pédagogique, c'est ce que confirme C. Martin : « *En psychologie, le tutorat n'a pas marché parce qu'on ne s'improvise pas tuteur ; ceux qui ont été recrutés n'ont pas su accompagner les autres* »

Pourtant partout, le tutorat semble constituer « un SAS » pour les étudiants un espace-tampon, une période-tampon entre enseignants et étudiants où on essaye : les étudiants utilisent le tutorat pour choisir leur voie, s'adapter aux méthodes de travail universitaire ou gommer leur hétérogénéité. A.M Salomon conclut : « *le tutorat, c'est pour la plupart d'abord un soutien moral* ».

### **Les EMTU, ou CMTU Méthodologie du Travail Universitaire**

D'autres types de dispositifs institutionnalisés d'aide méthodologique, enseignements, cours, ont été tentés : « *En psychologie ont été mis en place des CMTU, cours de méthodologie de travail universitaire c'est obligatoire. Les étudiants ont une demande d'aide réelle : comment faire, comment travailler ses cours. Il faut leur donner quelques ficelles pour se révéler. Le CMTU recouvre trois aspects ; un aspect purement documentaire lié à la recherche de biographies, à la présentation de références, puis tout ce qui est technique d'écrit et d'oral dans la prise de notes et la synthèse des textes et, le suivi de leur projet professionnel.* », dit Céline Martin  
MC psychologie

## Le Monitorat

Un autre type d'accompagnement s'est développé : il y a aussi le monitorat : des étudiants avancés en DEA ou en maîtrise aident l'enseignant en TD. Il se met alors en place une espèce de dynamique. *« Ce qui me fait peur, c'est de labeliser ces étudiants et de faire des enseignements à plusieurs niveaux. »* relève C. Pinot.

## F. S'ADAPTER ET NON TRANSFORMER

Les différents ajustements pédagogiques individuels ou la mise en place de dispositifs pédagogiques de soutien vont tous dans le même sens : ils ne remettent pas fondamentalement en cause le système universitaire ; ils lui permettent de continuer à fonctionner sans remise en question de la conception de l'enseignement universitaire, sans modification en profondeur de la conception du rôle de l'enseignant

*« En premier cycle, l'université a mis en oeuvre une pédagogie de l'échec ; je suis très seule face à ce problème pédagogique ; il y a des jours où je me dis que je suis un peu petite, que je ne peux pas remédier toute seule à ces problèmes ; à l'université il n'y a pas de lieux, ni de moments d'échanges entre collègues. Les problèmes pédagogiques sont des sujets-tabous. On n'en as, on ne recherche pas collectivement de solution, c'est toujours une démarche individuelle. »* affirme A. Legrix en Deug de Lettres

Mais ces bricolages adaptatifs révèlent une vraie crise identitaire : Lise Dubart le résume bien, on demande aux enseignants-chercheurs *« d'être sur trois tableaux à la fois...d'être des chercheurs de pointe,...des enseignants de pointe et des administratifs de pointe »*

## Prendre en compte la Secondarisation, mais ne rien changer

C'est une variante possible de l'adaptation : une "secondarisation" qui consiste à accepter que les "nouveaux étudiants" se comportent différemment de leurs aînés, sans changer cependant ni les normes académiques, ni la pédagogie. L'acceptation de cette hétérogénéité peut alors en susciter une autre qui prend la forme d'un nouveau fossé, entre DEUG et licence-maîtrise cette fois. Cette acceptation passive se fait très souvent dans les mêmes termes que ceux utilisés par les étudiants pour dire qu'ils ne maîtrisent pas la situation à l'université : la situation est subie.

Pour François Jacob, par exemple, la massification est un phénomène que l'université doit subir. On ne peut alors que « *colmater les brèches, se débrouiller avec les moyens du bord* ». Il n'y a pas de réelle possibilité de faire face à l'hétérogénéité. Il souhaiterait que les étudiants qui ne font que de la présence s'abstiennent de venir pour laisser aux plus travailleurs les moyens qu'ils gaspillent eux-mêmes. « *La seule solution est d'attendre d'avoir, en second cycle de vrais étudiants qui cherchent* ».

Faire un bout de chemin vers les étudiants peut signifier, dans ce cas répondre "attente pour attente » ne rien changer et laisser jouer les mécanismes de l'auto-sélection.

Ne pas se lamenter sur la baisse du niveau peut signifier aussi qu'on a baissé les bras. La pédagogie paraît impuissante, elle semble se borner à la répétition assez stérile des consignes ( par exemple, sur l'importance de la culture générale, de l'esprit critique que M.Jacob leur "*inculque* "), au constat du caractère formateur des TP. L'enseignant ne cherche pas de dispositifs nouveaux « *Les TP, "généralement, c'est toujours à peu près pareil* ».

Cette vision assez résignée s'accompagne de pratiques très individualistes des enseignants, qui ne se concertent que peu : "*Le point, on ne le fait pas souvent, il faut bien le reconnaître aussi*".

Chacun semble essayer de survivre en s'arc-boutant sur sa spécialité . M. Jacob parle par exemple de l'"emprise" de la biologie moléculaire ces dernières années au détriment d'une approche plus expérimentaliste des SVT, ce qui ne contribue pas à donner aux étudiants la vision générale qui leur fait défaut.

La tendance est aussi de s'aligner sur les demandes de révision à la baisse des exigences : "*On a des TP de trois heures, nous. Il y a des groupes qui, au bout*

*de deux heures...Terminé! Ils s'en vont! On ne peut pas les retenir, ils ont soi disant fini, on ne va pas vérifier s'ils ont tout fait".*

Les enseignants sont alors *"sur le reculoir"*, parce que certains reprochent que l'on *"gave"* les étudiants. *"Alors naturellement on leur donne un thème de travaux pratiques, on pense mettre le minimum légal là-dedans et après on a quelques scrupules à dire qu'on pourrait rajouter ceci, qu'on pourrait rajouter cela, souvent il y a des collègues qui nous disent : " Mais il y en a trop! Mettez-vous à la place d'un étudiant!"*.

Cette tolérance vis-à-vis d'étudiants si différents qu'on ose assez peu imposer à tous des exigences fortes, rejoint assez bien la philosophie étudiante exposée plus haut, qui ne recherche de normes contraignantes qu'à partir du moment où la réalisation du projet de quelques uns pourrait mettre en péril le projet des autres. L'expression récurrente *"ça ne gêne pas"* se trouve aussi bien dans la bouche des étudiants que dans celle de leurs professeurs qui la reprenne fréquemment. Bien que certains étudiants aient fait, selon eux un mauvais choix, subi une *« mauvaise orientation »*, ils ne sont *« pas embêtants »*, car, au bout d'un moment, ceux qui ne font rien ne viennent plus. On ne voit pas pourquoi on n'accorderait pas le statut d'étudiant à ceux qui selon les critères universitaires, n'en sont pas. On ne manifeste pas de volonté de "purification", on accepte cette situation mixte qui voit certains rechercher un statut momentané et d'autres un avenir. En renvoyant aux intéressés leurs contradictions et la responsabilité de leur éventuel décrochage, on s'inscrit assez bien dans une éthique étudiante qui voit dans la trajectoire individuelle l'expression de traits profonds des personnes.

Pour Paul Guimblat, Professeur en Psychologie, ceux qui viennent *« sont "calmes", ne "gênent" pas. "Et p'is s'il y a des mauvaises copies, j'sais pas d'où elles viennent et p'is j'me fiche un peu. Ça fait partie du lot de... du travail , quoi". On ne peut rien faire d'autre que de "répéter autant de fois qu'ils veulent", faire des pauses pour savoir s'ils comprennent. "J'peux rien faire tellement de plus, quoi" »*.

Une autre version moins "cynique" de l'acceptation d'une secondarisation au sein d'un monde universitaire inchangé peut prendre la forme d'un élitisme républicain faisant le pari que l'affichage d'un haut niveau a un effet stimulant y compris pour les plus faibles. C'est ce qu'estime Jeanne Bertaud qui, même si elle en a rabattu par rapport à ses premiers cours où elle faisait *"un enseignement très*

*au-delà de ce que les étudiants pouvaient attendre”, estime depuis ne rien avoir “sacrifié disons de ce qui est difficile ou de qualité comme cela, notamment dans le domaine le plus difficile, c’est-à-dire la littérature. Il y a toujours des étudiants pour recevoir des choses de qualité. Ils sont toujours là et même s’il y a des fois des choses un peu difficiles pour l’ensemble du groupe, on sait qu’on sera entendu par quelques uns dans le groupe et puis que les autres finalement ils finiront par en profiter”.*

Tout le problème est cependant de savoir si la “*maturation*” qu’elle croit toujours possible peut s’inscrire dans un cycle de deux ans, conçu non pas comme une étape, mais comme une limite que se fixent les étudiants qui visent le “*niveau Deug*”, ce qui est le cas d’un bon nombre.

### **La modification demandée du statut d’enseignant-chercheur et de sa mission**

Les seules propositions de changement clairement faites portent, non pas sur la pédagogie, ni sur les contenus, mais sur le statut des universitaires et sur leurs missions.

Plusieurs enseignants abordent les problèmes posés par la triple tâche qu’ont à remplir quotidiennement les enseignants-chercheurs : recherche, enseignement et administration ; certains proposent une répartition de ces tâches fort diverses qui réclament des compétences bien différentes par période dans la carrière ; « *il faudrait offrir aux enseignants la possibilité de faire soit de la recherche, soit de l’enseignement soit de l’administratif à temps plein par période un espèce de contrat sur une durée de dix ans ou moins* » propose C. Pinot.

De même Vincent Lwoff MC en Deug SVT fait une autre proposition de modification voisine : « *il faudrait un enseignant-chercheur qui fait beaucoup de recherche au début de sa carrière puis faire évoluer cela avec un peu de recherche et beaucoup d’enseignement ensuite.* »

## **La formation professionnelle des universitaires : vers la fin d'un mythe**

Les enseignants-chercheurs entrés directement dans l'enseignement supérieur après leur thèse et sur leurs travaux de recherche n'ont pas eu de formation professionnelle pédagogique ni mené de réflexion pédagogique, si ce n'est à partir de leurs propres expériences pratiques.

*« on se forme seul, sur le tas »*. dit R.Hateur

*« dans le supérieur la pédagogie n'existe pas , ce qui compte c'est encore la rhétorique »* avoue J.Légrand

Ils n'ont pas non plus la possibilité de reproduire les manières de faire de leurs prédécesseurs, car les publics et les conditions d'exercice ont changé ; ils découvrent intuitivement des techniques d'ajustement aux nouvelles situations pédagogiques imposées par la massification ; la mise en place des CIES qui forment les moniteurs dix jours par an est une première avancée mais bien mince tant par le nombre des personnes touchées que par la durée et le type de formation proposée, cela reste encore une initiation plus que formation professionnelle :

### **la pédagogie à l'université et la pédagogie universitaire**

Les enseignants interrogés le déclarent : *« ils n'ont pas été préparés à enseigner dans le Supérieur »* ; il reste à développer la pédagogie à l'université pour que les universitaires-professionnels de la recherche, deviennent aussi des professionnels de l'enseignement. Même ceux qui ont enseigné dans le secondaire ne savent pas toujours comment affronter de grands groupes d'étudiants en amphithéâtre.

Des travaux ont été menés sur l'enseignement à des grands groupes Gibbs et Jenkins (1992) ont relevé les problèmes rencontrés dans un enseignement en amphithéâtre :

1. « .le manque de clarté dans les buts
2. le manque de connaissances sur les progrès
3. le manque de conseils pour s'améliorer
4. les lectures limitées aux cours suivis
5. la difficulté à réaliser des travaux individuels, indépendants
6. le manque de possibilité de discussion, d'interactions

7. la difficulté de gérer l'hétérogénéité des étudiants, la « masse »

8. la difficulté de motiver les étudiants. »

Les auteurs ont proposé deux stratégies que M.Frenay (1998) résume ainsi :

- une stratégie de contrôle qui vise à préciser les objectifs, à structurer les cours, à donner des tests réguliers, à proposer des grilles d'évaluation critériée, à donner des manuels de référence, à remettre des instructions détaillées pour les travaux, à faire faire des exposés suivis de débats, des travaux en petits groupes, à donner des tests diagnostics et des tests fréquents avec des exigences de dépassement ;
- ou une stratégie d'indépendance avec des contrats d'apprentissage négociés, le développement du jugement d'évaluation de l'étudiant, des feed-back et évaluations entre pairs, le développement des capacités de recherche bibliographique, des travaux en groupes supervisés par un tuteur, des équipes d'apprentissage, des séminaires gérés par les étudiants, des travaux coopératifs, du tutorat, des contrats négociés, des stratégies de remédiation, un apprentissage coopératif .

En sciences de l'éducation, les travaux de pédagogie universitaire se sont développés et sont au service de la pratique pédagogique à l'université . Ces recherches dégagent quatre modèles de pédagogie observables à l'université (D.Lustin, 1983) :

« Le modèle de l'ingénierie pédagogie qui vise à accroître l'efficacité et part d'objectifs et d'une évaluation des enseignements ;

Le modèle de la recherche pédagogique qui porte sur les fondements de la relation pédagogies et de l'acte éducatif à l'université ;

Le modèle de la formation des enseignants universitaires qui s'intéresse au contenu de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants à l'université ;

Le modèle du service pédagogique qui se définit par un ensemble de techniques et de moyens multimédia mis à la disposition de l'enseignant pour l'aider dans ses tâches d'enseignement. »

Mais les recherches récentes insistent sur le fait que, comme le montre P.Parmentier (1998) s'appuyant sur les travaux d'A.W.Astin, (1984), « le facteur qui a le plus de influence sur la qualité des apprentissages à l'université n'est ni le contenu du cours, ni le type ressources disponibles, ni même la méthode d'enseignement mais bien la manière dont chacun de ces paramètres contribuent à

rendre l'étudiant acteur de son propre développement ». En effet, les recherches montrent que « devenir étudiant, c'est nécessairement changer ses manières d'apprendre » (B. Noël, P. Parmentier, 1998), ce qui pour l'enseignant nécessite de « mieux connaître l'étudiant-apprenant ». Des travaux récents (M. Romainville, 1998) dégagent les caractéristiques d'un processus de formation universitaire pour « l'étudiant-apprenant » : la métacognition, le transfert d'apprentissage en profondeur et identifient des dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser un apprentissage de qualité à l'Université : nous avons vu comment les enseignants-chercheurs non-formés pédagogiquement, « se débrouillaient seuls pour bricoler et s'adapter » n'est-il pas temps de viser bien plus qu'une simple adaptation, une véritable transformation du rôle de l'universitaire pour qu'il puisse réussir à développer l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant « finalité même de l'enseignement universitaire » (P. Parmentier, 1998) en devenant lui-même un professionnel de l'apprentissage universitaire.

Il reste à mener des recherches sur l'enseignement qui partent d'une description fine des actes professionnels réels des enseignants universitaires (M. Altet, 1994) pour en restituer le fonctionnement et fournir ensuite des grilles de lecture aux universitaires afin qu'ils analysent leurs pratiques et s'adaptent mieux à leurs publics variés.

### **Vers une professionnalisation**

“Les prendre tels qu'ils sont” peut aussi signifier une attention particulière à la façon de les “prendre”, sans cependant remettre en question le niveau où on doit les conduire. Franck Chasles est assez significatif de cette posture. Dans un premier temps, il s'agit pour lui, comme pour la plupart de ses collègues, de prendre acte de ce que sont les étudiants d'aujourd'hui : *“J crois aussi que c'est à l'enseignant de s'adapter à sa propre population. (...). C'est vrai que si, euh...on ne s'adapte pas à la population étudiante rapidement, bah on arrive à...disons un point de rupture, parce qu'y a un discours qui est prononcé en face de personnes qui risquent de rien comprendre à ce discours et de rien en retirer et euh, là aussi, je crois que c'est quand même à l'enseignant, enfin c'est lui qui, qui dispose, disons, de d'un certain nombre de connaissances et de plus en plus euh...de connaissances professionnelles, enfin, qui doivent lui permettre de s'adapter à ce public”*.

Cet accent mis sur une professionnalité enseignante le distingue cependant car il a réellement adapté sa pédagogie : *“Avant, l’enseignement qui était pratiqué, enfin, que je pratiquais entre autres était euh, assez abstrait et euh, on parlait de grandes généralités, enfin, pour ensuite euh...donner un certain développement et on illustrait tout ceci éventuellement par quelques exemples, éventuellement, assez peu en fait, euh, assez peu nombreux. Alors que maintenant euh, en ce qui me concerne, je pratique euh la démarche inverse”*.

Son but déclaré, par un tel effort d’adaptation, est de refuser “une vision élitiste de l’enseignement” selon laquelle *“seuls quelques euh..., disons les meilleurs, arriveront à s’en tirer”*. Le rapprochement par la méthode ne suppose cependant pas un rabaissement du niveau : s’il s’agit de donner aux étudiants *“quelques modèles assez simples”*, c’est pour leur permettre d’aborder, dans de meilleures conditions “des modèles abstraits”.

Une exigence de niveau et de pédagogie : c’est la réponse que semble apporter un département comme celui de Philosophie de Nantes dont l’objectif reste celui d’un fort taux d’admission au Capes et qui met en œuvre des dispositifs pédagogiques volontaristes et concertés.

On retrouve chez Françoise Weil, Maître de Conférences en Philosophie, responsable du tutorat, le refus très partagé du rejet des étudiants “secondarisés” .

*« Nous ne rêvons pas d’autres étudiants, je crois que nous essayons de les prendre tels qu’ils sont, de faire avec eux, de les amener à progresser sans mesurer l’écart entre ce qu’ils devraient être et ce qu’ils sont »*.

Mais le souci humain et pédagogique ne conduit pas à en rabattre sur les exigences

*“Il y a un niveau d’exigence qu’ on est en droit d’attendre d’un étudiant de première année...On n’a pas le sentiment de brader la philosophie pour nous adapter à un niveau qui serait moins bon”*.

Le découpage entre université d’avant la massification et types d’étudiants classiques n’impose pas un renoncement. Les problèmes de l’emploi ne contaminent pas la réflexion sur le niveau qui *“cette année encore, semble monter”*.

En revanche les modes de rapprochement sont fortement travaillés et tentent de prendre en compte aussi bien les contenus que les personnes.

L'image du passage, du rapprochement est omniprésente dans ses propos et se retrouvent dans de nombreux entretiens : il ne s'agit pas de tout apporter à des étudiants qui ne sauraient rien, ni de les laisser là où ils sont en attendant qu'ils se découragent, mais de leur permettre de « *persister* » et « *de s'adapter* ». Et pour cela, de les aider à "mieux lire un texte philosophique, mieux faire un plan de dissertation, mieux utiliser des références, mieux expliquer un texte". Le problème paraît, en particulier, de faire coïncider pour ces nouveaux venus, qui ne sont pas intrinsèquement inaptes aux études universitaires, mais "*jeunes et démunis*", l'architecture des études et l'engagement personnel.

C'est ainsi, par exemple, que les grands rendez-vous de l'année entre enseignants et étudiants coïncident avec ceux où l'affiliation de ces derniers est problématique, où le décrochage guette (la rentrée, les examens partiels et terminaux). Le bilan de rentrée, quant à lui, revendique un authentique statut de diagnostic individualisé qui montre le niveau tout en ne constituant pas une évaluation déguisée et d'entrée de jeu démoralisante puisqu'il n'est pas pris en compte dans la moyenne des notes de l'année.

On est bien là en présence d'exemples de processus engagé de professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur au sens de « transformation structurelle d'une fonction, d'un métier d'exécution en une profession de responsabilisation, où l'enseignant développe des compétences dans la spécificité du métier », (M.Altet, 1997.), un processus « où l'enseignant met en œuvre des stratégies adaptées orientées par des objectifs et une éthique à la place de règles préétablies », (P.Perrenoud, 1994), un processus dont on peut constater l'émergence chez certains enseignants, pas chez d'autres.

## II. L'ANALYSE STATISTIQUE TEXTUELLE DES ENTRETIENS PAR LE LOGICIEL SAMPLER

Le logiciel SAMPLER est un programme d'analyse textuelle conçu pour analyser le contenu de textes intégraux, répondant à des questions ouvertes. Il s'agit de repérer les mots-clefs associés des discours, de relever les centres d'intérêt exprimés et d'identifier les chemins entre ces centres d'intérêts. Chaque texte est conçu comme reliant des centres d'intérêts et le logiciel travaille sur les co-occurrences de mots et sur les chaînes associées à un mot donné dans une logique de l'agrégat.<sup>23</sup>

L'analyse des mots associés se fait sur micro-ordinateur au moyen des programmes Leximappe (PC), Candide (Macintosh) ou Sampler (PC).

En matière d'analyse de données, Sampler est un programme d'analyse des réseaux ou graphes d'associations. Il recherche les sous-réseaux ou clusters de taille donnée de plus fort chemin. Un cluster est un agrégat, un ensemble de mots de plus fort chemin. Le logiciel calcule ensuite les paramètres de centralité et de densité de tels clusters. La densité mesure l'importance des liens à l'intérieur d'un cluster donné ; la centralité mesure l'importance des liens avec d'autres clusters.

Selon J.P.Courtial (1999)<sup>24</sup> « Les clusters sont assimilés à des acteur-réseaux expliquant la logique des interactions au sein du corpus analysé. Les acteur-réseaux ou clusters denses centraux représentent les thèmes instrumentalisés quasiment objectifs bien que partiels du point de vue des acteurs , les clusters centraux et développés représentent les thèmes résumant de la façon la plus objective ou instrumentalisée possible un ensemble de problématiques subjectives, les clusters ni centraux, ni denses représentent les frontières du réseau » .

Le logiciel Sampler ne travaille pas comme dans les analyses textuelles classiques sur les distances entre les mots ou avec les méthodes du « simple lien, single link », mais sur les chaînes associées à un mot donné pour dégager le sens structuré du discours qui découle des associations.

---

<sup>23</sup> Le traitement des entretiens par Sampler a été fait avec Magali THUILLIER, doctorante, allocataire de recherche au CREN

<sup>24</sup> J.P.Courtial, 1999, intervention au Séminaire du CREN, Université de Nantes

L'analyse de mots associés part donc du principe que narrateurs et objets de la narration, statuts et rôles sociaux, sujets et objets se construisent simultanément à l'occasion des interactions sociales en rendant compte de la construction d'un savoir social nouveau (groupe d'échanges, forum de discussion, série d'interviews ou série d'articles scientifiques se répondant mutuellement) J.P.Courtial (1994).

« Autrement dit, le sujet ne préexiste pas aux interactions, les représentations sociales sont en elle-même une transaction. En termes d'analyse des données, l'analyse des mots associés tourne le dos à la démarche assimilant la connaissance à un dévoilement de la nature au bénéfice d'une démarche assimilant la connaissance à une relation ». J.P.Courtial (1999).

L'analyse des mots associés vient de la sociologie des sciences (théories de la traduction, anthropologie symétrique). Elle vient également de la sémiotique de Greimas. Elles se rattachent enfin à la « cultural psychology » anglo-saxonne et à l'analyse des récits.

Dans cette recherche, nous avons donc traité les textes intégraux des 35 entretiens d'enseignants pour voir si l'analyse statistique des clusters obtenus nous permettait de confirmer les catégories d'analyse que nous avons construites par une analyse de contenu structurale classique.

Les clusters construits avec Sampler indiquent la centralité d'un agrégat, la valeur moyenne des liens externes dans les discours analysés et sa densité, la somme des liens internes avec d'autres chaînes de mots dans d'autres discours.<sup>25</sup> Plus la densité est élevée, plus la représentation sociale est partagée. Les agrégats donnent le statut épistémologique du discours, partagé ou non.

La présence de co-occurrences fortes dans l'ensemble des textes analysés montre l'existence d'une culture commune, d'une représentation sociale commune, partagée à travers les différents discours étudiés.

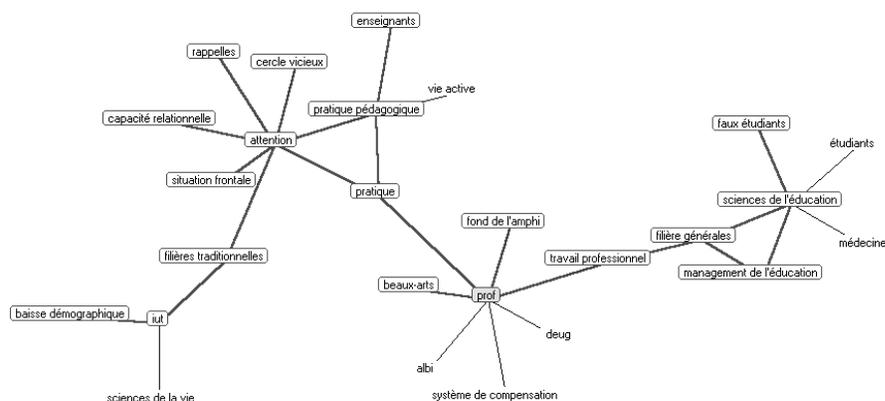
Or dans les 35 entretiens analysés, nous avons dégagé 1300 extraits et **peu de co-occurrences ont été retrouvées dans les différents entretiens, ce qui met bien en évidence la non-existence d'une culture commune chez les enseignants-chercheurs du premier cycle universitaire et la prédominance de discours individuels non concertés : chaque interviewé donnant son point de vue personnel sur la question.**

## A. ANALYSE TEXTUELLE DE L'ENSEMBLE DES DISCOURS :

Pour l'ensemble des trois questions ouvertes traitées dans les entretiens des enseignants, à savoir : la perception de l'hétérogénéité des étudiants, le traitement de cette hétérogénéité, et l'adaptation des étudiants, leur perception du métier d'étudiant, deux clusters ont le plus de liens avec d'autres et font ressortir des chaînes qui traduisent des préoccupations dominantes dans les discours :

- **« professeur »** : on parle dans les textes en priorité du métier d'enseignant-chercheur qui a changé avec la présence d'étudiants hétérogènes.'
- **« méthodes de travail »**, l'absence de méthodes de travail chez les étudiants arrivant à l'université est une préoccupation fortement partagée par les enseignants ; c'est le point fort à faire acquérir aux étudiants qui arrivent à l'université.

Schéma 1 : **cluster « professeur »** :

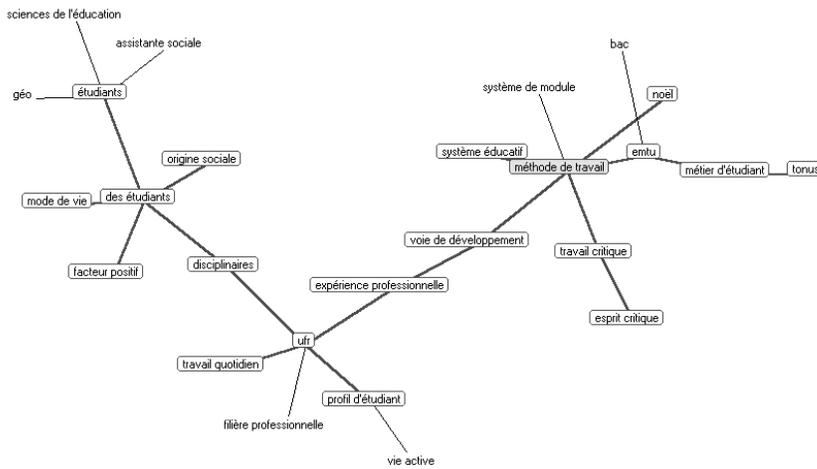


<sup>25</sup> Dans les schémas, les liens internes de centralité sont indiqués en trait gras, les liens externes de densité en trait fin

Les extraits du schéma 1 permettent d'expliquer les deux chaînes dominantes des réseaux de mots associés : une chaîne autour de la perception qu'ont les professeurs (dans les discours , le terme est employé au sens générique, celui des enseignants et non au sens de statut de professeur des universités) des étudiants et de leur hétérogénéité : ils disent qu'avec la massification, ils ont à faire à des étudiants différents : il y a les étudiants « de passage » au fond de l'amphi, « qui sortent des cours », ceux qui ont déjà un travail professionnel ou ont un projet de travail professionnel et qui « s'accrochent », ceux qui viennent des beaux-arts et « recherchent la culture », mais comme le montrent les liens internes entre les mots, l'hétérogénéité perçue est surtout liée aux filières, filières générales, sélectives comme l'IUP de management de l'éducation, des filières particulières avec des professionnels comme en sciences de l'éducation avec « des faux étudiants »; avec ces étudiants hétérogènes, le métier de « professeur » dans le premier cycle a complètement changé.

L'autre chaîne nous donne des portraits de « professeurs » de premier cycle (au sens générique d'enseignant) qui ont un souci pédagogique et cherchent des moyens d'adaptation à l'hétérogénéité des étudiants : ce sont ceux qui ont déjà eu une pratique de l'enseignement dans le secondaire, soucieux de leur pratique pédagogique, qui appartiennent au corps des « enseignants », qui prêtent attention aux étudiants et s'efforcent de modérer les effets de l'enseignement magistral en situation frontale, cherchent à développer leur capacité relationnelle, utilisent des moyens pédagogiques comme les rappels de connaissances vues en cours ; ils font aussi la distinction entre les méthodes utilisées dans les filières traditionnelles et celles en place à l'IUT.

## Schéma 2 : Cluster « méthodes de travail » :



Les extraits de discours qui ont donné le schéma 2 nous permettent de l'interpréter. Ils montrent que le manque des méthodes de travail des étudiants sont une réelle préoccupation des enseignants, elles sont travaillées dans de nouvelles unités spécifiques, les EMTU, pour former à la Méthodologie du travail universitaire, apprendre à comprendre comment travailler seul, à développer, enrichir ses méthodes de travail, à faire une fiche de lecture ; ceux qui se fabriquent des méthodes de travail universitaire, construisent « le métier d'étudiant ». Le travail à l'Université est basé sur l'écriture, la lecture, l'expression. L'absence de méthodes de travail universitaire et personnel est décrite comme un point faible hérité du système éducatif ; elles devraient être maîtrisées avant Noël. Elles développent le travail critique et l'esprit critique, elles sont « la voie de développement » du métier d'étudiant ; couplées à l'expérience professionnelle, elles sont une des causes de la réussite et font « la différence ». Elles diffèrent selon les UFR, le profil d'étudiant, le travail quotidien, les filières disciplinaires, le type d'étudiants, leur origine sociale, leur mode de vie.

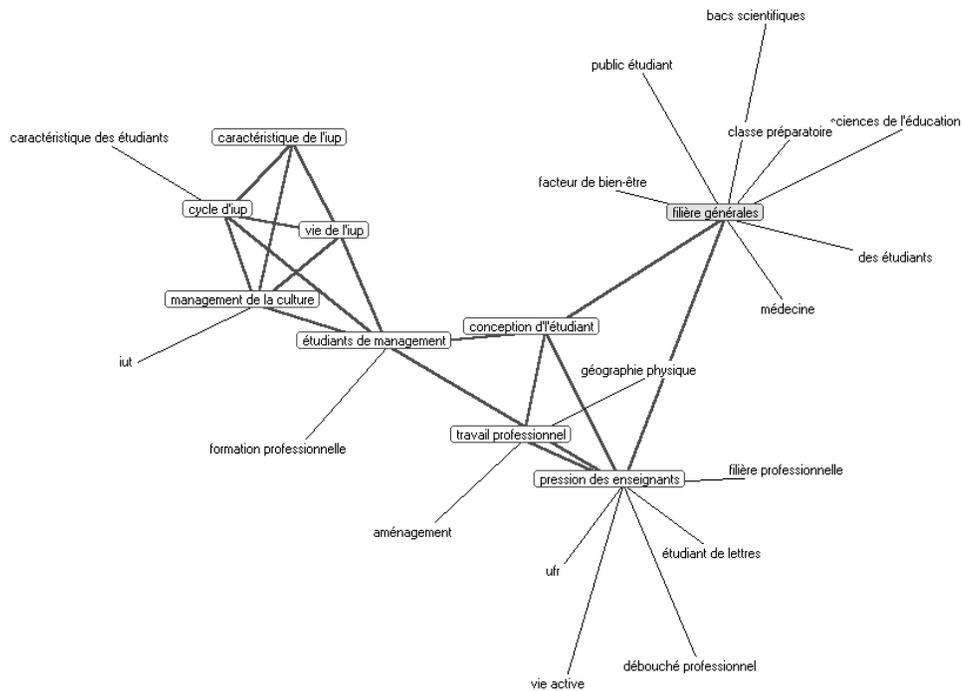
## B. ANALYSE TEXTUELLE DES QUESTIONS SUR LES PERCEPTIONS DE L'HETEROGENEITE ET L'ADAPTATION AU METIER D'ETUDIANT :

Le traitement des discours regroupés des deux questions ouvertes sur la perception de l'hétérogénéité et de l'adaptation au métier d'étudiant, fait apparaître la liste de clusters suivante, par ordre de centralité décroissante :

Cluster	Centralité	Densité
Filières générales	16	17
Manque motivation	16	12
Défauts d'orientation	15	17
Emtu	14	19
Caractéristiques étudiants	14	14
Origine sociale	12	18

Centralité décroissante ; classement relatif, tendanciel

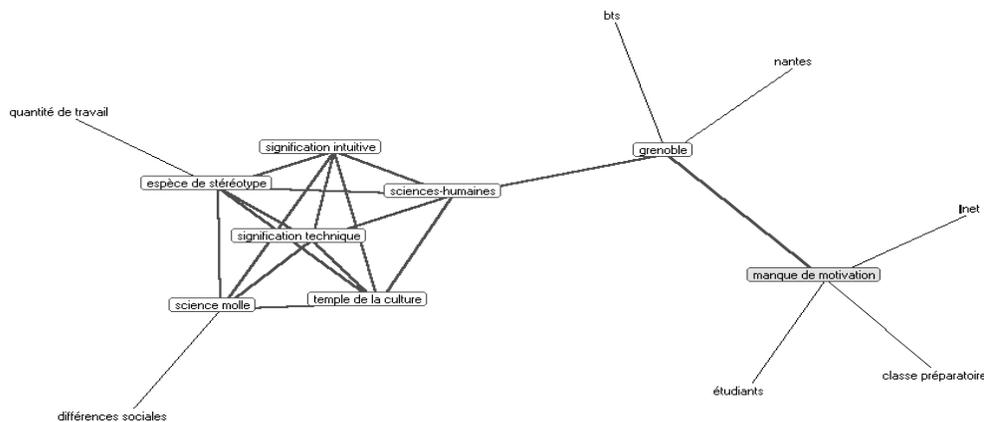
### Schéma 3 : cluster « filières générales »



L'appartenance à des filières générales est le facteur d'hétérogénéité le plus reconnu par les enseignants; dans ces filières on rencontre à la fois, des étudiants sans projet initial, de passage, des « no-future » et des étudiants avec un projet prioritaire de débouché professionnel : c'est « la conception que l'étudiant a de ses études » et la place du projet, du travail professionnel visé qui font la différence. Les liens externes montrent que ces filières générales sont opposées aux filières sélectives homogènes, hiérarchisées comme médecine, classes préparatoires, ou à des filières particulières qui ont un taux fort de professionnels comme les sciences de l'éducation. Les extraits de textes révèlent que le mot-clef « pression des enseignants » correspond aux pressions vécues par les enseignants de premier cycle dans les filières générales; pression des effectifs étudiants, des conditions d'exercice : problème de salles, de micros, de matériel ; pression administrative : le calendrier, les demandes en urgence ; pression institutionnelle : la maquette, le saucissonnage des enseignements, la semestrialisation.

La deuxième chaîne de mots-associés confirme l'opposition filières générales hétérogènes - filières spécifiques homogènes et porte sur les étudiants en management à l'IUP, filière sélective, structure professionnalisée avec des caractéristiques propres : une population particulière, des étudiants sélectionnés ; motivés avec un projet et une maturation du projet sur trois ans, un travail par petits groupes, par cycle lup-terrain professionnel. Les liens externes traitent tous du champ professionnel : formation professionnelle, filière professionnelle, débouché professionnel, vie active, IUT, filière aménagement qui comporte un DESS.

Schéma 4 : cluster «manque de motivation des étudiants »



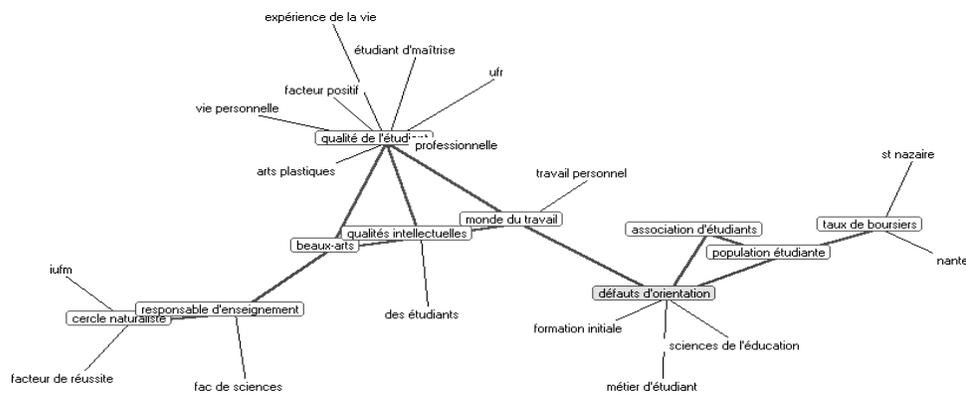
La forte centralité des agrégats montre que ce discours est partagé, fédérateur, par contre sa faible densité indique qu'il n'est pas instrumentalisé, qu'il n'a pas été proposé de solutions.

Les discours insistent sur le fait que l'admission sans mode de sélection à l'université produit de l'hétérogénéité et développe le phénomène de manque de motivation. Les enseignants donnent plusieurs exemples dont celui des étudiants de Grenoble inscrits en « psychologie » ou en sciences, qui font « un choix négatif » parce qu'ils ne sont pas pris dans d'autres filières et font un choix « par défaut, par opportunité, par indécision » à la différence des étudiants sélectionnés en classes

préparatoires (lien externe). Ces étudiants manquent de motivation ou ont « des types de motivation floues » .

Une chaîne de mots associés montre que c'est surtout en sciences humaines, dans les sciences molles ou en « lettres, temple de la culture » que l'on trouve ce manque de motivation liée à une « espèce de stéréotype » sur la difficulté d'apprécier « la quantité de travail » nécessaire pour se former. Les extraits soulignent les problèmes de manque de culture générale de certains étudiants qui en restent à la « signification intuitive » de certains registres de savoirs nouveaux et éprouvent des difficultés à en comprendre « la signification technique » . C'est dans ces filières que l'on trouve le plus de différences sociales (lien externe) et que l'enseignant a « à trouver des stratégies pour contrecarrer une certaine inertie de la masse estudiantine » liée à leur manque de motivation, « à passer du temps à lancer des piques pour les faire réagir », les stimuler.

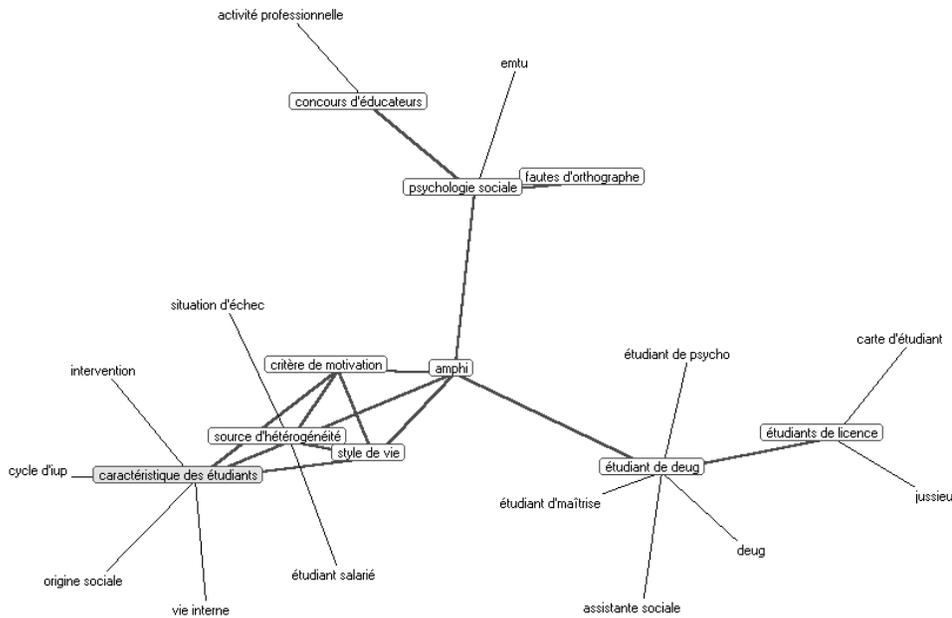
Schéma 5 : cluster « Défauts d'orientation »



Dans leurs discours, les enseignants insistent sur les problèmes d'orientation. Beaucoup d'étudiants n'ont pas fait un choix véritable d'orientation par manque de projet, certains faute de places n'ont pas pu intégrer la formation qu'ils souhaitaient

suivre, nombreux viennent dans une filière « par défaut ». Dans les extraits de texte, les enseignants décrivent ces erreurs, défauts d'orientation comme une cause importante de l'échec massif en première année. Ils sont, pour eux d'abord liés à la modification sociologique de la population étudiante, au taux des boursiers, au poids minoré des associations d'étudiants qui autrefois jouaient un rôle d'information et de soutien, aux problèmes du monde du travail et à l'absence de débouchés. L'autre chaîne de mots associés décrit ce qui peut compenser les défauts d'orientation à savoir les qualités de l'étudiant, ses qualités intellectuelles qui vont lui permettre de s'adapter, de construire son métier d'étudiant ; les « mal-orientés » qui s'en sortent ceux sont qui ont compris ce qu'est le métier d'étudiants ou ceux qui « n'hésitent pas à aller travailler pour commencer, puis à revenir à l'université avec un projet ». Le rôle du responsable d'enseignement dans la réorientation des étudiants est souligné.

## Schéma 6 : cluster « caractéristiques des étudiants »

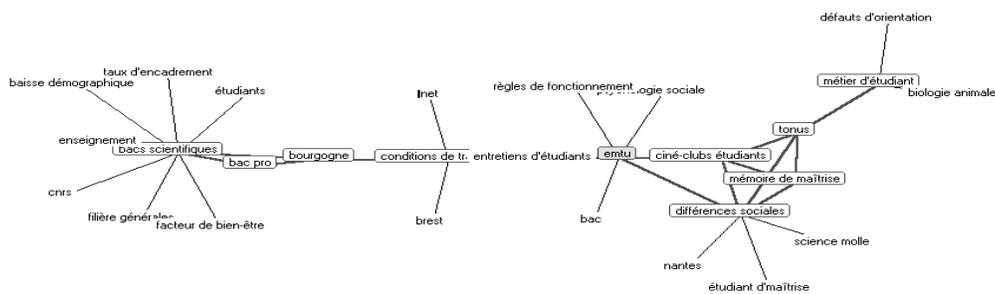


Dans ce cluster les liens externes indiquent les caractéristiques perçues par les enseignants comme source de l'hétérogénéité : la filière, par exemple l'IUP où les étudiants sont encadrés et « forment un petit monde à part », l'origine sociale, le fait d'être ou non étudiant salarié, le salariat pouvant mettre en situation d'échec. En lien interne, le critère énoncé comme différenciant la population étudiante est celui de motivation pour les études : les étudiants qui sont perçus comme sérieux, travailleurs « de plus en plus acharnés », qui s'investissent, qui sont pragmatiques, sont opposés aux étudiants « de passage », « qui « viennent après le bac pour découvrir un truc nouveau ». Le style de vie aussi les distingue, ceux qui vivent sur le campus, ou en centre ville, habitent à la campagne ceux qui repartent après les cours chez leurs parents n'ont pas la même vie étudiante, la même socialisation. D'ailleurs, il y a ceux qui, quand ils parlent entre eux, s'appellent encore élèves et non étudiants et ceux qui clament leur appartenance au monde étudiant, fréquentent les clubs de théâtre, de sports de l'université.

Dans les extraits « l'amphi » apparaît comme un facteur discriminant : il y a ceux qui s'adaptent à l'amphi et construisent leur métier d'étudiant, apprennent à prendre des notes, à les retravailler ; il y a les « réfractaires à l'amphi » qui ont du mal à s'adapter aux études universitaires.

Une autre chaîne de mots associés montre que ce qui différencie aussi les étudiants de Deug c'est la finalité de leurs études, ou ils s'arrêtent en licence ou ils se dirigent vers une maîtrise. L'autre chaîne de mots autour de « psychologie sociale » décrit les étudiants de psychologie, qui préparent des concours d'éducateurs ou d'entrée à l'IUFM et s'orientent vers un DESS de psychologie sociale pour rechercher une activité professionnelle, des emplois de formateurs ou consultants .

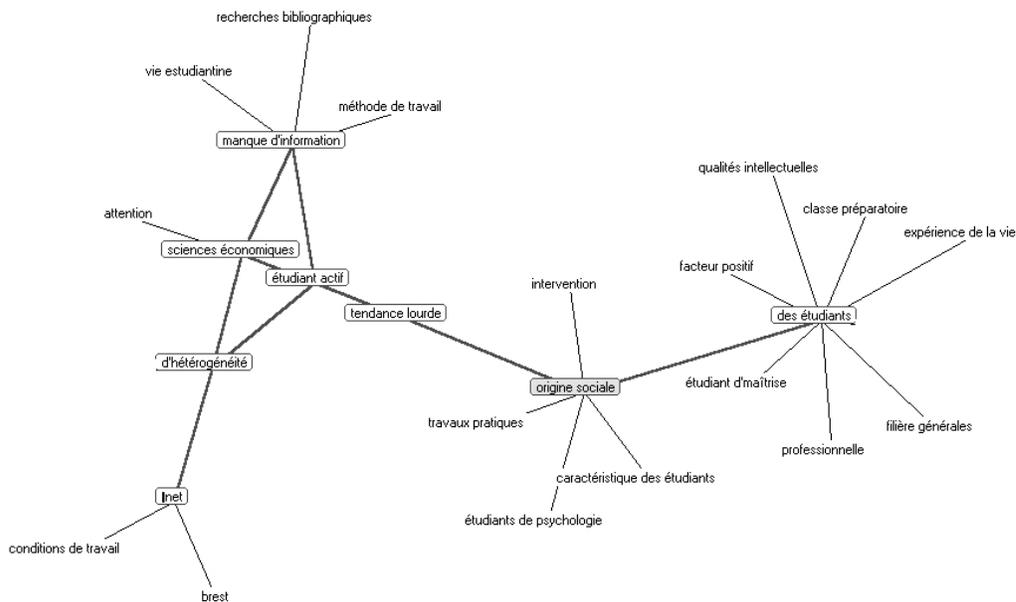
### Schéma 7 : cluster « Emtu »



On retrouve ce cluster dans les discours sur la perception de l'hétérogénéité avec une forte centralité : c'est un thème instrumentalisé, c'est une solution que proposent certains enseignants pour gérer l'hétérogénéité au niveau des méthodes de travail universitaire, pour pallier les différences sociales, les différences d'origine sociale ; cela prépare au travail demandé pour le mémoire de maîtrise ; ceux qui choisissent de suivre ces activités font à la fois preuve de leur métier d'étudiant et de

leur intégration à la vie universitaire estudiantine, participation aux séances des ciné-clubs étudiants ou au tonus : le nécessaire équilibre entre le travail et les loisirs pour la réussite est souligné. Les Emtu améliorent les conditions de travail, en particulier pour les étudiants issus de bacs professionnels ; ceux sont les étudiants des bacs scientifiques qui suivent le plus ces options ; les liens externes représentent les lieux où sont institués ces Emtu.

Schéma 8 : cluster « Origine sociale des étudiants »



Dans ce cluster « l'origine sociale des étudiants » est bien décrite comme un facteur d'hétérogénéité ; mais sa faible centralité montre que ce facteur n'explique pour les interviewés qu'une partie de l'hétérogénéité ; alors que sa densité forte indique que l'origine sociale est reliée par des liens externes nombreux à d'autres facteurs, la finalité des études (étudiants de maîtrise, les filières générales, la vie professionnelle, l'expérience de vie, la sélection comme en classes préparatoires,

les qualités intellectuelles des individus et « un facteur positif » qui regroupe les facteurs énoncés préalablement liés au taux d'encadrement ; liée aux caractéristiques des étudiants, cette origine différenciée se repère dans les Travaux pratiques, lors d'intervention, de prise de parole des étudiants, mais aussi dans les filières, en psychologie « les étudiants sont présentés « comme d'origine relativement modeste » et avec « un bagage , un capital culturel assez faible »

La chaîne de mots associés à « l'origine sociale » porte la tendance lourde observée autour de l'hétérogénéité des étudiants : ceux qui sont actifs, participatifs font la différence, c'est le cas en sciences économiques et les problèmes liés au manque d'information chez certains types d'étudiants non sensibilisés à la culture de l'université, manques qui peuvent être atténués par des recherches bibliographiques, une méthode de travail, une vie estudiantine collective (liens externes).

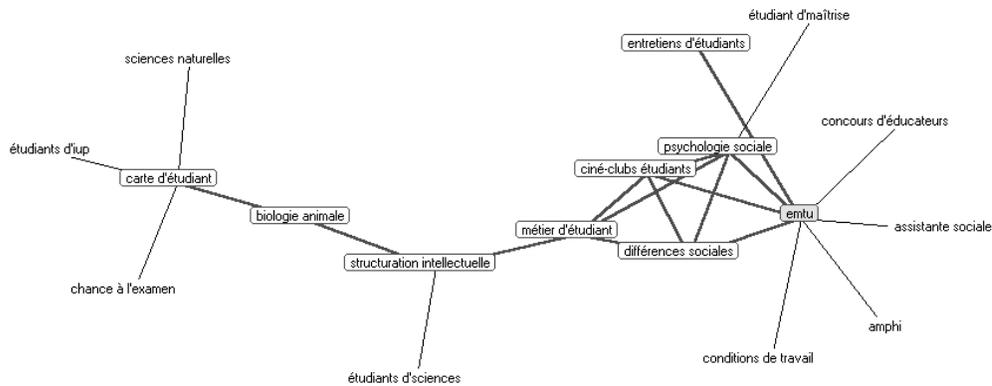
**C.ANALYSE TEXTUELLE DE LA QUESTION SUR LA PERCEPTION DE  
L'HETEROGENEITE :**

L'analyse correspond au traitement de la question sur la manière dont les enseignants perçoivent l'hétérogénéités ; 5 clusters ressortent des 35 discours traités.

Cluster	Centralité	Densité
Emtu	14	19
Vie personnelle	12	15
Bien-être	12	12
Fac de lettres	11	17
Deug	11	14

Centralité décroissante, classement relatif, tendanciel

## Schéma 9 : cluster « Emtu »

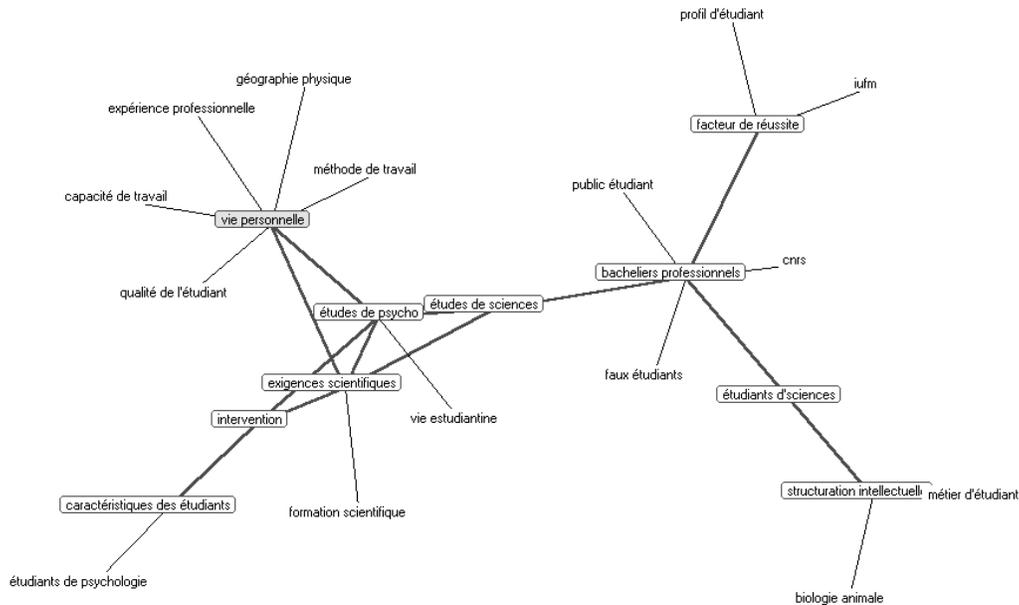


C'est le cluster qui a la plus forte densité, c'est un thème instrumentalisé qui propose une solution pour traiter l'hétérogénéité. Les séances de MTU, méthodologie de travail universitaire, sont décrites par les enseignants comme des aides, des soutiens importants apportés aux étudiants « qu'on materne » en Deug1 dans des petits groupes de 15 à 30 pour « qu'ils ne se perdent pas trop » ; en psychologie sociale, il s'agit de leur offrir « des méthodes de travail, de repérer et gérer des différences sociales, de culture, de les aider à construire leur métier d'étudiants, de les socialiser comme le font certaines activités comme les ciné-clubs étudiants.

Ces groupes préparent bien aux concours, concours d'éducateurs par exemples, aux entretiens ; ils aident à prendre conscience voire parfois à corriger les fautes d'orthographe ; les conditions de travail à l'université en grands groupes « enferment les étudiants dans une espèce de mutisme », de repliement ; les EMTU sont reliés au travail en amphitheâtre qui pose problème : surtout dans certains amphis où les conditions de travail sont mauvaises, ils sont sombres, ont une mauvaise

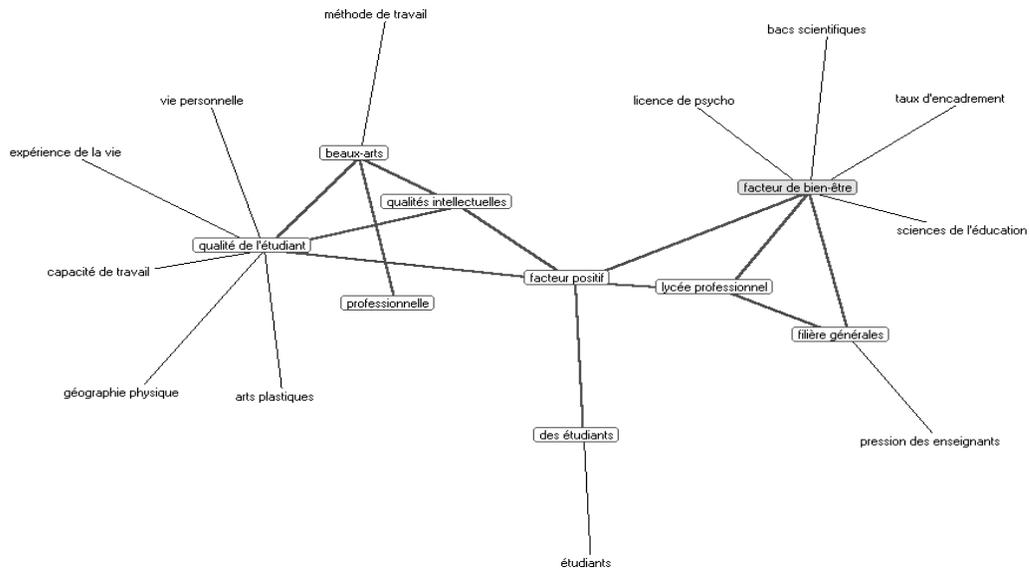
acoustique. Les petits groupes d'EMTU sont décrits comme rassurants. Ils sont mis en place pour faciliter l'adaptation des étudiants de Deug de première année. Les liens externes font apparaître le rôle de l'apprentissage des méthodes de travail en EMTU pour la poursuite des études en licence, pour les étudiants de maîtrise.

### Schéma 10 : cluster « Vie personnelle »



La vie personnelle de l'étudiant est un cluster à forte densité, considérée comme un thème instrumentalisé comme un facteur-clef d'hétérogénéité et une manière de la gérer selon le type de vie menée ; elle recouvre des différences selon le type d'études, de psycho, de sciences, selon « les exigences scientifiques, selon les caractéristiques des étudiants, à projet ou pas, l'origine du Bac, professionnel ou non ; le type de « vie personnelle » intervient comme facteur de réussite et est lié (en liens externes) avec la qualité de l'étudiant, sa capacité de travail, ses méthodes de travail, son expérience professionnelle. Un autre lien externe existe avec le métier d'étudiant

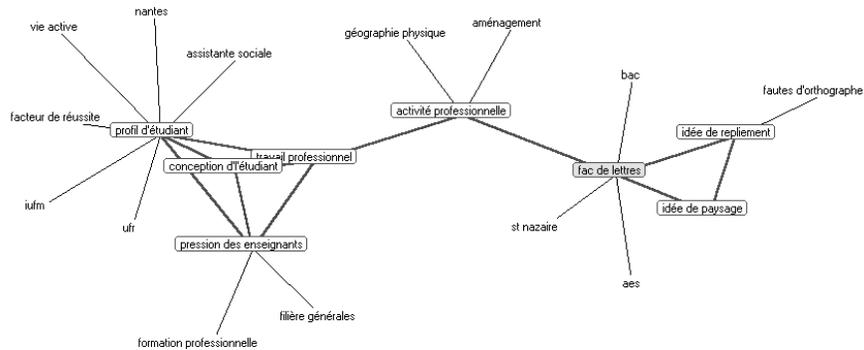
## Schéma 11 : cluster « Facteur de Bien-être »



Le cluster « bien-être de l'étudiant » est perçu comme un élément de différenciation. C'est un facteur positif lié à la fois à la filière d'appartenance, au lycée d'origine, il est relié à la qualité de l'étudiant, à ses qualités intellectuelles, à l'existence de visées professionnelles.

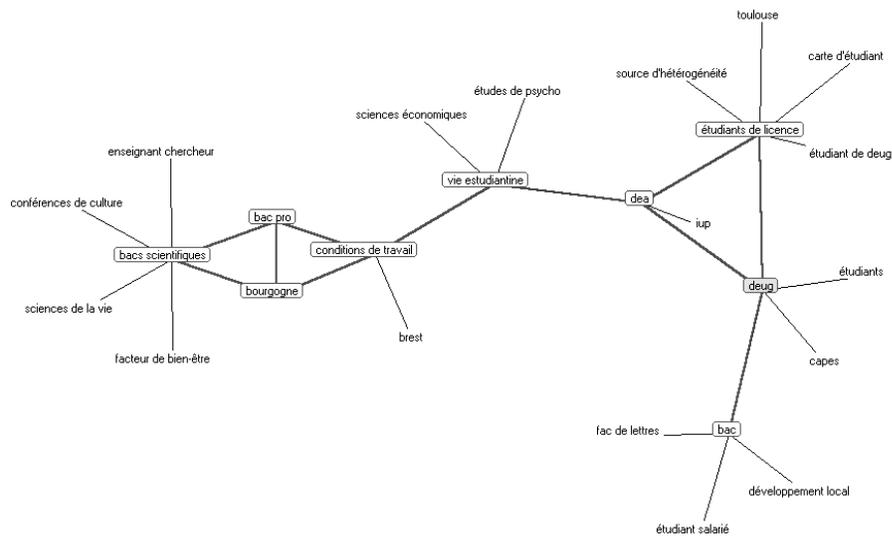
L'étudiant qui réussit est décrit comme étant « bien dans sa peau », ayant de bonnes conditions de travail : un étudiant qui a su apprivoiser «le métier d'étudiant ».

## Schéma 12 : cluster « Fac des Lettres : Filière, lieu »



C'est un cluster à forte densité : la filière, le lieu de formation sont reconnus comme facteur d'hétérogénéité ; dans ces filières, il existe des liens internes forts avec la présence d'un projet, d'une activité, d'un travail professionnels ; c'est le profil de l'étudiant qui définit l'hétérogénéité et la pression des enseignants, vécue par eux, pression des effectifs, de l'administration, a des répercussions sur le traitement de l'hétérogénéité des étudiants, sur la conception de l'étudiant à prendre en charge. Les liens externes sont les autres filières.

### Schéma 13 : cluster « Deug »



Le type de Deug est un facteur d'hétérogénéité ; le niveau Deug apparaît aussi comme une étape après le Bac qui discrimine les étudiants selon la finalité qu'ils fixent à leurs études : licence ou DEA . Le type de Deug influe sur la vie estudiantine et modifie les conditions de travail; il est relié aux bacs d'origine et aux lieux où il se déroule.

Dans les discours des enseignants, l'hétérogénéité apparaît à la fois lié aux caractéristiques des étudiants, aux filières, au type de diplôme visé.

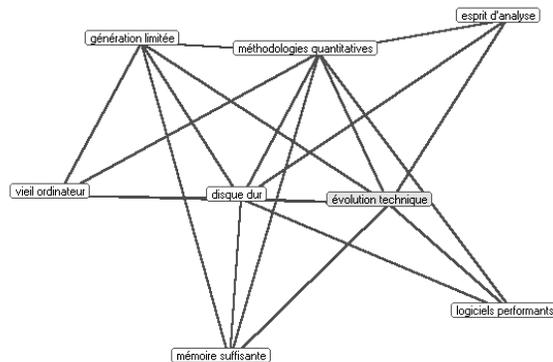
## D. ANALYSE TEXTUELLE DE LA QUESTION SUR LA PERCEPTION DE L'ADAPTATION AU METIER D'ETUDIANT

Dans les réponses à cette question, 3 clusters dominant :

Cluster	Centralité	Densité
Evolution technique	20	0
Formation professionnelle	13	8
Capacités d'expression	12	8
Capes	11	8

Centralité décroissante, classement relatif, tendanciel

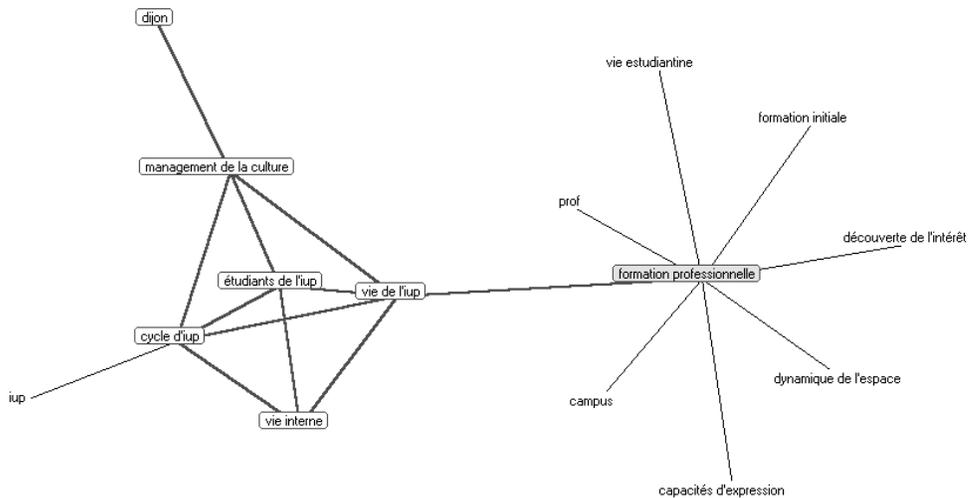
Schéma 14 : cluster « Evolution technique »



C'est un cluster à très forte centralité : il y a un accord des enseignants sur le rôle de l'évolution technique dans l'adaptation aux études, au métier d'étudiant, aux

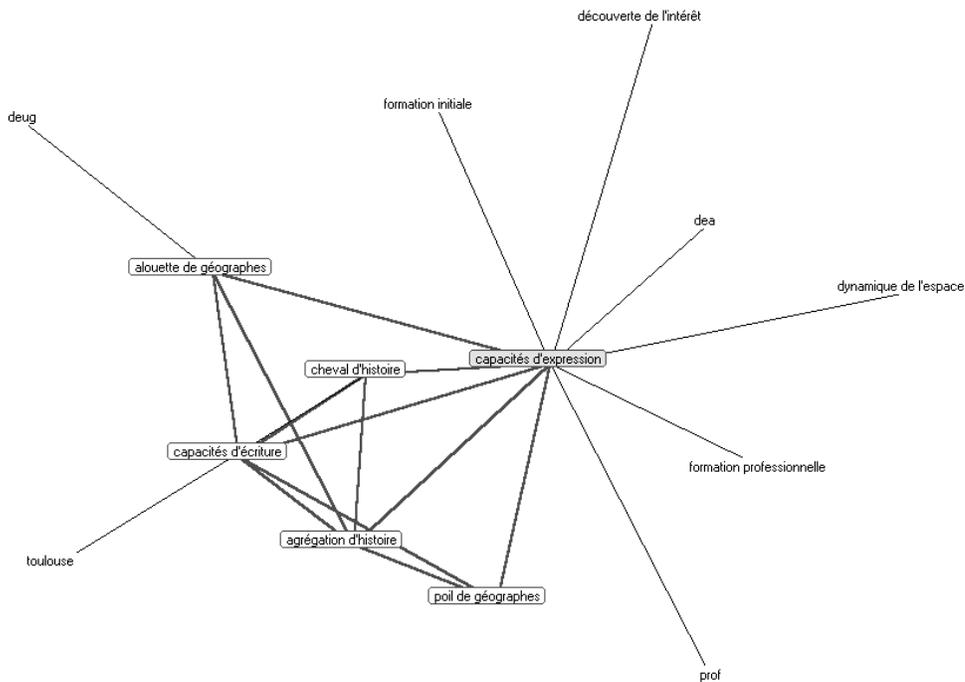
métiers de demain par l'informatique. C'est un thème partagé en émergence dans le monde universitaire, un thème qui réunit des enjeux et apparaît comme une solution possible aux problèmes rencontrés, comme un moyen d'adaptation partagé.

### Schéma 15 : cluster « Formation professionnelle »



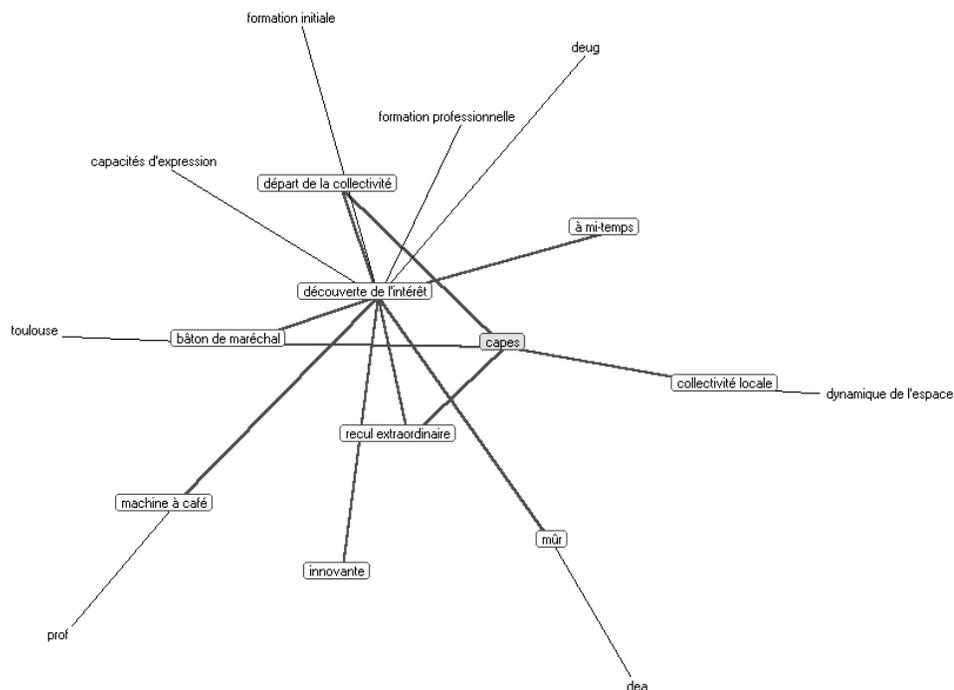
La filière professionnelle, à formation professionnalisante est un exemple de la manière dont les étudiants s'adaptent à l'université avec l'IUP, sa vie interne, son cycle d'études, ses étudiants sélectionnés, son encadrement spécifique en petits groupes et son objet d'études lié à des débouchés. Un projet professionnelle, une formation professionnelle sont donc perçus par les enseignants comme des moyens d'adaptation des étudiants au monde des études .

## Schéma 16 : cluster « Capacités d'expression »



Ce cluster à grande centralité révèle un thème partagé par les enseignants. Les capacités d'expression écrites et orales sont reconnues par une grande partie des interviewés comme une solution, un moyen d'adaptation à l'université. Les exemples sont donnés en géographie et en histoire ou les capacités d'expression graphiques sont aussi importantes.. l'agrégation d'histoire nécessite de faire de la géographie et d'être capable de varier ses capacités d'expression, sa créativité. A la fois l'université utilise les capacités d'expression, mais aussi elle les développe : c'est ce qu'expriment les extraits de ce cluster.

## Schéma 17 : cluster « Capes »



C'est l'adaptation aux études universitaires pour préparer un concours d'enseignement ; c'est « l'affiliation ». Cela nécessite une certaine maturité, une motivation, la découverte de l'intérêt

L'adaptation est une adaptation des étudiants aux études telles qu'elles ont été conçues, pour préparer académiquement aux concours d'enseignement, telles qu'elles sont ; le concept de « métier d'étudiant » défini par les ethnométhodologues est bien présent dans les extraits de discours des enseignants.

## Conclusion de l'Analyse avec Sampler

Cette analyse textuelle systématique confirme ce que l'analyse de contenu nous avait permis de catégoriser : les agrégats de mots dominants dans les différents discours décrivent bien des ajustements individuels des acteurs, des points de vue divergents et pas de position commune concertée si ce n'est un accord sur ce qui constitue le jugement d'hétérogénéité autour du manque de méthodes de travail des étudiants, les effets des filières générales, les problèmes d'orientation, le manque de motivation. Les co-occurrences trouvées expliquent la logique des interactions entre enseignants et étudiants : les représentations des différences sont partagées et la volonté de minimiser les différences par des moyens permettant de s'adapter comme les Emtu, des arrangements dans la Faculté des Lettres par exemple, des adaptations, des formations professionnelles, est exprimée dans les discours des enseignants.

On retrouve donc bien dans les clusters dominants , à la fois la reconnaissance d'une hétérogénéité et la volonté de la traiter par des adaptations, des rapprochements construits par chaque enseignant en interaction avec des étudiants hétérogènes. Les arrangements construits sont de l'ordre de « bricolages adaptatifs », de la métis individuelle.

Ainsi dans le premier cycle universitaire où les problèmes pédagogiques se posent de plus en plus nombreux, la logique pédagogique commence à prendre sa place, voire à prendre le pas sur la logique des contenus académiques. L'enseignant en vient à demander une modification du statut d'enseignant-chercheur qui prenne en compte davantage le volet pédagogique du métier et à s'intéresser à une formation professionnelle continue qui pourrait l'aider à mieux s'adapter aux nouveaux publics hétérogènes.

Il reste pour les enseignants universitaires à passer de la métis individuelle à une prise en charge collective et concertée des problèmes pédagogiques du premier cycle, à modifier les arrangements ponctuels, informels en une transformation formalisée des pratiques et du système, c'est-à-dire à s'engager dans un véritable processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement supérieur .

## Bibliographie

- Altet Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF 1994.
- Altet, Marguerite, Le cours magistral universitaire : "Un discours scientifico-pédagogique". *Recherche et Formation* n\_15, INRP, Paris, 1994
- Altet Marguerite, "Les stratégies de professionnalisation des enseignants", *Les cahiers du CREN*, Nantes 1997.
- Altet Marguerite, Bressoux Pascal, Bru Marc, Leconte-Lambert C. *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2*, MEN, DEP, N°44, 1994 n\_70, 1996.
- Astin A.W, "Student involvement", *Journal of college Student Personnel*, 297-308...1984,
- Baudelot Christian , Benoliel Roger, Cukrowicz Hubert et Establet Roger. *Les Étudiants, l'emploi, la crise*. Maspéro, Paris 1981.
- Bensoussan Bernard, "Vivre à Paris, vivre en province. Grandes villes, villes moyennes, petites villes", in *Les conditions de vie des étudiants*. Observatoire de la vie étudiante, Claude Grignon, Louis Gruel, Bernard Bensoussan. La documentation française, Paris 1996.
- Bireaud Annie, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Ed. d'Organisation 1990.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Minuit, Paris 1964.
- Charlot Bernard. *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris, 1997.
- Comité national d'Évaluation des Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. *Évolution des universités, dynamique de l'évaluation. Rapport au Président de la République. 1985-1995*. La documentation française, Paris 1995.
- Comité national d'évaluation, *Où va l'Université ? Rapport du Comité*, 1987.
- Coulon Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF 1997.
- Courtial Jean-Pierre, *Science cognitive et sociologie des sciences*, Paris, PUF 1994.
- Donnay Jean, Romainville Marc, *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend*, De Boeck Université, Bruxelles 1996.
- Dubet François. "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse". *Revue française de sociologie* N°\_XXXV, Pp. 511-532, Paris 1994.
- Dupont Pol, Ossandon Marc, *La pédagogie universitaire*, Paris, PUF 1994.
- Epiphane Dominique, Hallier Pierre. "Les bacheliers dans l'enseignement supérieur". *Céreq. Document s, série observatoire*. N°113, janvier 1996.
- Espéret Eric, *Langage et origine sociale des élèves*, Peter Lang, 1979.
- Fabre Michel, *Penser la formation*, Paris, PUF 1994.
- Fabre Michel, *Situations-problèmes et construction de savoirs*, Paris, PUF 1999.
- Frenay Mariane, Noël Bernadette, Parmentier Philippe, Romainville Marc, *L'étudiant-apprenant*, Bruxelles, De Boeck 1998.
- Galland Olivier et Oberti Marco, *Les étudiants*. La Découverte, Paris 1990.

Gibbs G & Jenkins A, *Teaching large classes in higher education*, London, Kogan Page 1992.

Huteau Michel. *Styles cognitifs et personnalité La dépendance-indépendance du champ*. PU. Lille 1987.

Jallade, J.P. (1991). *L'enseignement supérieur en Europe. Vers une étude comparée des premiers cycles*. Paris: La documentation française.

Lang Vincent, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF 1999.

Lapeyronie Didier et Marie Jean-Louis, *Campus blues. Les étudiants face à leurs Études*. Le Seuil, Paris 1992.

Lautrey Jacques., *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF 1980

Legrand Louis,. *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, PUF 1995,

Legrand Louis, *Différenciation pédagogique*, scarabée 1986

Meirieu Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF 1972

MEN - DEP, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation.*, 1996.

Merlin, Pierre. Schwartz Laurent. *Pour la qualité de l'Université française, national d'Évaluation*, préface de L.Schwartz, Paris PUF 1994.

Parmentier Philippe, "La réussite à l'université : Étude de quelques facteurs en première année". *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 55-80. 1994,

Peretti de André, *Pour une École plurielle*, Paris, Larousse 1987

Perrenoud Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan 1994.

Rayou Patrick. *La Cité des lycéens*, L'Harmattan Débats/Jeunesses. Paris 1998.

Salomon Anne-Marie, *Tutorat(s)* Dea de Sciences de l'Éducation, université de Nantes, 1998

Sirota Régine. "Le métier d'élève". *Revue française de pédagogie*, N°104, juillet, août septembre. Paris, 1993.

Zetlaoui Jodelle, *L'universitaire et ses métiers*, Paris, l'Harmattan 1999.

## ANNEXES

### Étudiants interviewés:

1. Annabelle-20-DEUG2-Psychologie.
2. Anne--2ème an IUT
3. Anne-18-DEUG1-Sciences (B).
4. Anthony-23-LICENCE-Sc de l'édu .
5. Antoinette-18-DEUG1-Sciences(A)-.
6. Armel--licence.-sciences de l'éducation--
7. Bastien -23 ans -Deug Sociologie
8. Betty-21-DEUG1-Sciences(B)-.
9. Brigitte--2ème année IUT Biologie
10. Caroline-26 ans-Etudes de documentaliste
11. Cécile-20-DEUG2-Lettres M-.
12. Céline-18 ans -Deug Histoire
13. Céline--licence de psychologie
14. Céline-18-DEUG1-Lettres M-.
15. Christophe--2ème année Deug B
16. Christophe-20-DEUG2-Sciences (B)-.
17. Eloïse-21 ans -Deug Psychologie
18. Eric--Deug psychologie
19. Estelle-20 ans-Deug Espagnol
20. Etienne-19-DEUG2-Droit-.
21. Florence-22 ans-Deug sociologie
22. Frédéric-20-1ère année-Centrale-.
23. Frédérique -24 ans-Licence Histoire
24. Frédérique-24-LICENCE-Histoire-. 2
25. Hélène-19-DEUG1-Sciences (B)-.
26. Isabelle-21 ans-Deug Sociologie
27. Isabelle-21-LICENCE-Sc de l'édu-.
28. Joachim-21-DEUG1-Sciences(A)-.
29. Julie-22-DEUG2-Histoire-
30. Laetitia-18-DEUG1-Sociologie-.
31. Laurence-19-DEUG1-Sciences (B)-.
32. Laurent -22-DEUG1(2<sup>e</sup> année)-Philosophie-.
33. Lauriane-18-DEUG1-Sciences (B)-.
34. Léa--Deug AES
35. Lionel-20 ans-Licence de droit
36. Lucien-24 ans-Maîtrise de droit
37. Manuel-17-DEUG1-Anglais-.
38. Marielle-21-DEUG1-Sciences (B)-.

39. Marietta-18 ans -Terminale ES
40. Marion-18-DEUG1-Sciences (B)-.
41. Marlène-21-DEUG1(2<sup>e</sup> année)-Lettres M-.
42. Mélanie--1<sup>ère</sup> année Pharmacie
43. Mireille-20-DEUG2-LEA-.
44. Muriel--Deug Sciences Economiques
45. Muriel-19-DEUG1-Sc éco-.
46. Myriam-20 ans-Deug Géographie
47. Nelly-25 ans-maîtrise FLE
48. Olivier--2<sup>ème</sup> année IUT
49. Paola-18-DEUG1-Sciences (B)-.
50. Pierre--maîtrise AES
51. Pierre-21-2<sup>ème</sup> année-Centrale-.
52. Romain-20 ans-Deug Philosophie
53. Romaric-18-DEUG1-Sciences(A)-.
54. Séverine-19-DEUG1(2<sup>e</sup> année)-Psychologie-.
55. Solange--Licence de sociologie
56. Sophie--2<sup>ème</sup> année IUT Biologie
57. Sophie-19-DEUG 2-Psychologie-.
58. Stéphanie-21 ans-Licence sciences de l'éducation
59. Sylvie---licence AES-
60. Vanessa-17-DEUG 1-Psychologie-.

### **Liste enseignants**

1. BERTAUD Jeanne-55-MC-LETTRES M
2. BORDES Julien-52-PROF-IUP
3. BOURDIEU Pierette-58-MC-SOCIOLOGIE
4. BOURSIER Arlette-49-MC-Sc. Education
5. BUFFON Jean-64-PROF-SVT
6. CHASLES Franck -55-PROF-MATHÉMATIQUES
7. DUBART Lise-32-MC-PSYCHOLOGIE
8. DUPRAT Louis-32-ATER-SOCIOLOGIE
9. FONTAINE Claude -50-PRCE-PSYCHOLOGIE
10. FOURNET-BELLON Elisabeth-41-PROF-PSYCHOLOGIE
11. GUIMBA Paul-38-PROF-PSYCHOLOGIE
12. HATEUR Bernard-44-PROF-PSYCHOLOGIE
13. HESSAULT Michel -50-Détaché-AES
14. JACOB François -55-MC-SVT
15. LABLACHE Hervé-37-MC-GEOGRAPHIE
16. LACOSTE Denis-57-MC-GEOGRAPHIE
17. LAFITTE Guy-54-PROF-Sc. Eco
18. LAMARCK Bernadette-35-MC-SVT
19. LAMBLIN Marc-43-PROF-PSYCHOLOGIE
20. LAPEROUSE Gilles-57-MC-GEOGRAPHIE

- 21.LARIEGEOIS Guillaume-35-MC-SOCIOLOGIE
- 22.LEGRAND Jacques -59-MC-LETTRES M
- 23.LEGRIS Anna -42-MC-LETTRES M
- 24.LWOFF Vincent -60-PROF-SVT
- 25.MARS Bernard-52-MC-S. ÉCO
- 26.MARTIN Céline -38-MC-PSYCHOLOGIE
- 27.MONOD Henri -55-PROF-SVT
- 28.NEGRE Jean -52-PROF-AES
- 29.PIETRI Roberto -50-PRAG-PSYCHOLOGIE
- 30.PINOT Clara -40-MC-PSYCHOLOGIE
- 31.PIOT Yves -51-PROF-PSYCHOLOGIE
- 32.RÉDU Yvan-45-PROF-Sc. Éducation
- 33.TAZIEF Albert-64-PROF-SVT
- 34.TERRAT Julie-37-MC-GEOGRAPHIE
- 35.WEIL Françoise -54-MC-PHILOSOPHIE