



Penser une réussite alternative à l'université. Requalifier les expériences enseignantes et étudiantes à partir de l'auto-socioanalyse

Frédérique Letourneux, Juliette Mengneau, Anna Mesclon, Daniel Veron

► To cite this version:

Frédérique Letourneux, Juliette Mengneau, Anna Mesclon, Daniel Veron. Penser une réussite alternative à l'université. Requalifier les expériences enseignantes et étudiantes à partir de l'auto-socioanalyse. *Revue française de pédagogie*, 2020, La LPPR et la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche : analyses critiques, 207, pp.133-146. <10.4000/rfp.9306>. <hal-04129937v2>

HAL Id: hal-04129937

<https://hal.science/hal-04129937v2>

Submitted on 6 Sep 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Penser une réussite alternative à l'université. Requalifier les expériences enseignantes et étudiantes à partir de l'auto-socioanalyse

*An alternative form of achievement at university. Redefining students' and
teachers' experiences through auto-socioanalysis*

Frédérique Letourneux, Juliette Mengneau, Anna Mesclon et Daniel Veron



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/9306>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2020

Pagination : 133-146

ISBN : 979-10-362-0297-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Frédérique Letourneux, Juliette Mengneau, Anna Mesclon et Daniel Veron, « Penser une réussite alternative à l'université. Requalifier les expériences enseignantes et étudiantes à partir de l'auto-socioanalyse », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 207 | 2020, mis en ligne le 04 janvier 2024, consulté le 11 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9306> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.9306>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Penser une réussite alternative à l'université. Requalifier les expériences enseignantes et étudiantes à partir de l'auto-socioanalyse

Frédérique Letourneux
Juliette Mengneau
Anna Mesclon
Daniel Veron

Cet article propose une analyse réflexive sur une expérience collective d'enseignement menée dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à la réussite universitaire (un cours se voulant dédié à « l'expression écrite et orale »), au sein du département de sociologie de l'université de Nantes entre 2016 et 2019. Le cours est centré autour de la réalisation, par les étudiants, d'une auto-socioanalyse. L'article analyse cette expérience comme une « réussite » pédagogique relative, en sortant de l'acception institutionnelle du terme pour le définir de manière subjective et en décomposer les manifestations. Si au regard des indicateurs institutionnels cet exercice et sa portée sont minimes, nous soulignons comment enseignants et étudiants s'en emparent et l'investissent. Les ressorts de cette réussite donnent à voir des processus de requalification des expériences enseignantes comme étudiantes et de leurs rapports à l'université.

Mots-clés (TESE) : enseignement supérieur, enseignant, sciences sociales, pratique pédagogique, conditions de travail

Introduction

Au cœur des controverses sur « la crise de l'université » (Bodin & Orange, 2013), la question de la « réussite »

pourrait apparaître comme un objectif politique consensuel. Pourtant, entre taux d'insertion professionnelle, acquisition d'un corpus de savoirs, ou construction d'un esprit critique, les critères d'appréciation de la

réussite sont loin de faire consensus, au point que cette notion recouvre des réalités souvent contradictoires. Tandis que, pour justifier de nouvelles réformes, sont régulièrement mis en avant les taux d'« échec » supposément catastrophiques de certaines filières (Bodin & Millet, 2011) ou l'inadéquation – elle aussi supposée – de certains publics à l'institution universitaire, plus rares sont les récits d'expériences de formes modestes et relatives de « réussite ».

Mauvaise orientation, niveau insuffisant, absence d'ascèse estudiantine, dilettantisme, indiscipline : nombreux sont les maux prêtés à certains publics investissant les bancs de l'université en première année de licence, et plus particulièrement ceux issus des bacs technologiques ou professionnels. En réponse, la loi « Orientation et Réussite des étudiants » de 2018 est venue trancher brutalement le débat en introduisant la sélection aux portes de l'enseignement supérieur². Cette solution inégalitaire s'accompagne toutefois de dispositifs de soutien pédagogique, prévus dans le cadre de l'admission conditionnelle (parcours « oui si »). En réalité, cette vocation d'« accompagnement à la réussite » des publics qui tendanciellement maîtrisent mal les codes écrits et oraux qu'impose l'université s'est incarnée depuis longtemps dans divers dispositifs qui ont été investis par les équipes pédagogiques, et le plus souvent par des enseignants non titulaires (Bourgin, 2011 ; David, 2017). Il apparaît dès lors important de s'interroger sur la manière dont la « réussite », systématiquement invoquée dans les injonctions institutionnelles dans un contexte de massification des premiers cycles universitaires et de précarisation des personnels de l'enseignement supérieur, est appréhendée concrètement dans des pratiques enseignantes.

Cet article propose une analyse réflexive sur une expérience collective d'enseignement menée dans le cadre de l'un de ces dispositifs d'accompagnement à la réussite universitaire (un cours se voulant dédié à « l'expression écrite et orale »), au sein du département de sociologie de l'université de Nantes, durant quatre

années universitaires. Il s'agit ici de retracer comment un contexte bien spécifique a mené quatre jeunes enseignants-chercheurs non titulaires à s'emparer d'un outil pédagogique d'accompagnement des étudiants et à construire un consensus autour d'un exercice bien spécifique : l'auto-socioanalyse.

Par auto-socioanalyse, nous entendons une démarche qui consiste à se prendre soi-même pour objet et à dé-singulariser une trajectoire en lui conférant une dimension collective. Partant du postulat que la réflexivité est libératrice et qu'une meilleure connaissance de soi et de sa place dans le monde social est une force (Hilgers, 2006), l'idée de ce cours a été de mettre au cœur de la réflexion les mécanismes sociaux qui infléchissent les trajectoires de nos étudiants, lesquels peuvent alors être en mesure de donner du sens à leur parcours et d'ainsi « dé-fataliser » le réel (Charpentier & Ernaux, 2005), quitte à ce que ce dévoilement soit parfois douloureux (Kakpo & Lemêtre, 2019). En outre, en considérant les « savoirs d'expérience » (Deauvieu, 2007) des étudiants comme des matériaux légitimes et dignes d'intérêt, nous cherchons à opérer une forme de requalification universitaire de leur expérience sociale, tout en leur proposant de la déconstruire sociologiquement. En partant de l'idée que pratique et théorie gagnent à être enchevêtrées (Annoot, 2012), nous avons tenté d'adopter un « régime de présentation du savoir » (Jounin, 2014) qui insiste sur la nécessité d'incarner, autant que faire se peut, des concepts dans l'expérience sensible des étudiants.

Cet article propose de concevoir la « réussite » d'un projet pédagogique non pas en soi mais pour soi, en partant de sa dimension subjective pour en décomposer les manifestations. Les ressorts de cette réussite reposent sur des processus de requalification à la fois de l'expérience étudiante et du travail enseignant. Ces formes situées de réussite doivent finalement se saisir dans leur singularité : d'une part elles reposent sur « un don-contre-don pédagogique », c'est-à-dire une dynamique réciproque impulsée par un surinvestissement enseignant auquel répond un engouement étudiant ; d'autre part elles produisent des effets – peut-être marginaux mais néanmoins concrets – sur des expériences étudiantes, mais également sur notre propre rapport au métier d'enseignant-chercheur.

Dans un premier temps, nous montrons comment notre surinvestissement dans ce cours doit se comprendre au regard du contexte à la fois politique, institutionnel et local, mais également à l'aune de nos positionnements sociaux, de nos statuts, de nos tra-

1 Les auteur.es tiennent à remercier Corinne Davault et Marie-Paule Couto pour leurs nombreuses et précieuses remarques sur ce texte.

2 Cette réforme consacre de ce point de vue un changement radical de paradigme en ce qu'elle rompt avec le processus de démocratisation de l'accès au savoir. Si l'impact de la réforme reste encore largement à mesurer, il semble clair que c'est d'abord la jeunesse des milieux populaires, et en particulier sa composante féminine, qui verra l'accès à l'enseignement supérieur se restreindre (Couto & Bugeja-Bloch, 2018).

Encadré 1. Quelle objectivation de nos pratiques pédagogiques ?

Le cours dont il est question ici est un cours de méthodologie du travail universitaire de 6 séances de 2 heures, au second semestre de la première année de licence de sociologie, que nous avons dispensé durant quatre années universitaires (dont une très fortement perturbée par un mouvement social). Nous l'avons, dès la première année, structuré autour d'un exercice d'auto-socioanalyse couplant deux exercices : un exposé collectif sur un texte auto-socioanalytique et un dossier final présentant leur propre auto-socioanalyse.

Au total, nous avons suivi 19 groupes de TD, d'une trentaine d'étudiants en moyenne. Sur les quelque 500 étudiants qui se sont rendus au moins une fois dans nos cours, environ 80 % nous ont rendu leur dossier^a. Une fois corrigés et annotés, nous avons numérisé une centaine de ces dossiers (parmi lesquels les dossiers de 4 groupes l'ont été de manière exhaustive). Autres éléments d'objectivation de la réception de l'exercice par les étudiants, nous mobilisons également les comptes rendus de réunions de « retours sur l'exercice » que nous avons organisées deux années de suite et qui ont réuni entre six et une vingtaine d'étudiants, ainsi que de nombreux mails échangés avec les étudiants autour de l'exercice.

Par ailleurs, nous avons rédigé une quarantaine de notes d'observation suite à des séances de cours. Sans que la forme de ces documents ne soit standardisée, nous y relatons les réactions des étudiants, leurs questions, leurs difficultés, les exposés qui ont « fonctionné » ou pas, mais aussi notre rôle dans les interactions. Ces documents hybrides étaient à la fois pensés comme des comptes rendus d'observation supports à l'analyse réflexive et comme des outils de perfectionnement nous permettant de réajuster le cours d'une année sur l'autre.

Cette dernière dimension témoigne d'ailleurs de l'important investissement pédagogique qui a été le nôtre. Celui-ci s'objective également par d'autres indicateurs : les réunions de préparation collective de nos cours préalables à chaque séance (essentiellement les deux premières années), les centaines de mails échangés, ainsi que la vingtaine d'heures de séances supplémentaires – réalisées bénévolement – consacrées à l'écriture avec les étudiants. Enfin, pour illustrer ce surinvestissement dans le travail consacré au cours, on peut mentionner son absence de proportionnalité avec le volume horaire qu'il représente concrètement dans le semestre. À titre d'exemple, deux d'entre nous ont tenu des comptes sur leur nombre de copies corrigées quotidiennement. En moyenne, en consacrant l'intégralité de leurs journées à cette tâche, elles corrigent six copies par jour. À l'échelle d'un groupe de TD de 35 étudiants, cela revient à consacrer 5,8 journées entières à la correction, pour un cours dont le volume horaire semestriel est de seulement 12 heures.

Pour étayer l'analyse de cette expérience, nous mobilisons donc différents supports d'objectivation dont la récolte s'est organisée progressivement. Sans toutefois proposer ici une analyse systématisée de ces matériaux, ceux-ci permettent de consolider une « sociologisation *a posteriori* » (Loirand, 2006) de cette expérience.

a. L'année 2017-2018 n'est pas prise en compte dans ce calcul, la longue période de grèves n'ayant pas permis de mener à terme ce cours.

jectoires et de notre rapport au travail. Ce surinvestissement repose en effet dans une large mesure sur le travail invisible – parfois gratuit (Simonet, 2018) – de personnels précaires faisant preuve, dans une université en crise, d'une « bonne volonté pédagogique » (Soulié, 2002) ancrée dans un rapport vocationnel au travail. Dans un deuxième temps, nous présentons le pas de côté pédagogique à partir duquel est pensé le dispositif mis en œuvre du fait des enjeux en partie extra-universitaires que nous y plaçons, tout en soulignant les limites inhérentes à son inscription dans un cadre universitaire. Dans un dernier temps, nous analysons les effets de la double requalification qu'opère le dispositif, en nous intéressant aux formes différenciées d'appropriation de l'exercice par les étudiants ainsi qu'à la manière dont celui-ci prend sens dans la définition de notre métier.

Donner du sens à son travail dans un contexte institutionnel « en crise »

Le surinvestissement pédagogique sur lequel repose la réussite de cet exercice d'auto-socioanalyse s'explique à la fois par l'ambivalence, propre à la condition de précaires, entre rapport d'exploitation et aménagement de marges d'autonomie (Cingolani, 2014), mais aussi à l'aune de nos trajectoires sociales singulières et d'un contexte propice à une sociabilité intense.

Un cours dévalorisé pour de jeunes enseignants-chercheurs précaires

L'appropriation singulière d'un cours de méthodologie que nous avons opérée s'explique tout d'abord au regard de la situation de l'enseignement supérieur. En

2016-2017, les enseignants non permanents représentent 21,7% de l'ensemble du personnel enseignant dans l'enseignement supérieur³, et ce sans compter les enseignants vacataires qui constituent un vivier important pour l'enseignement dans les premiers cycles⁴. Le recrutement d'enseignants non permanents est plus important encore dans les filières de lettres et sciences humaines qui sont régulièrement contraintes au recrutement d'une main-d'œuvre vacataire propre à amortir, grâce à sa « flexibilité », les déficits en titulaires et les soubresauts démographiques qui caractérisent les « flux » annuels d'étudiants (Le Saout & Loirand, 1998; Soulié, 1996). Qui plus est, la division du travail universitaire fait bien souvent reposer sur les enseignants non titulaires – parmi lesquels les doctorants, les jeunes docteurs, les vacataires – les enseignements les moins valorisés, ceux qui se trouvent au bas de la hiérarchie symbolique structurée par différentes échelles de valeurs qui s'entrecroisent (les cours magistraux plutôt que les travaux dirigés, théoriques plutôt que méthodologiques, les masters plutôt que les licences, les L3 plutôt que les L2, les L2 plutôt que les L1).

La situation à Nantes ne déroge pas aux constats plus généraux sur l'organisation du travail, la répartition des moyens et la composition du public étudiant. À l'UFR de sociologie en 2016, on compte vingt-six enseignants titulaires, neuf enseignants contractuels et quarante et un vacataires. Les enseignants aux statuts précaires y assurent la majorité de leur service en L1 et se retrouvent à dispenser les cours les moins valorisés dans les maquettes d'enseignement. En 2013, 90% du service des doctorants contractuels se fait en L1, et 10% en L3. Pour les Attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER), leur service s'effectue à 80% en L1, 12% en L2 et 8% en L3. *A contrario*, les enseignants-chercheurs titulaires n'assurent que 28% de leur service en première année (17% pour les professeurs), le reste s'égrainant sur l'ensemble des autres niveaux (David, 2017)⁵.

Depuis une vingtaine d'années, dans un contexte de massification des premiers cycles universitaires, des cours de méthodologie du travail universitaire sont mis en place notamment dans le cadre du « Plan Réussite Licence » pour renforcer l'encadrement pédagogique des premiers cycles. Largement désinvestis par les titulaires, ces cours symbolisent bien les contradictions entre les injonctions pédagogiques à la réussite du plus grand nombre d'étudiants et la pénurie de moyens alloués à l'enseignement universitaire (Bodin & Orange, 2013; Sinigaglia, 2018).

À Nantes, la mise en œuvre de ces dispositifs a conduit à la création d'un cours d'« Expression écrite et orale » au second semestre de L1. Explicite quant à sa vocation, ce cours se situe d'emblée dans des préoccupations de « remise à niveau » au travers d'un accompagnement pédagogique renforcé. Enseignants précaires (deux d'entre nous sont ATER, une autre est vacataire et la dernière débute cette année-là un contrat doctoral avec charge d'enseignement), relégués le plus souvent à dispenser des TD de L1, nous nous retrouvons donc en première ligne pour assurer ce cours de méthodologie⁶.

Alors que ce cours a peu d'existence institutionnelle et que la pédagogie n'est ni trop investie par les équipes enseignantes, ni reconnue à part entière dans les parcours des jeunes chercheurs en attente d'un hypothétique poste, le collectif de travail que nous créons alors nous conduit pourtant à un engagement intensif dans ce cours.

Donner du sens à son travail

En premier lieu, l'engagement dans cette dynamique collective s'est traduit par un investissement très chronophage, tout autant dans les temps de préparation que dans les temps d'animation. Ce recours à une forme de « travail gratuit » (Simonet, 2018) n'est pas

promotion cette année-là, l'inscription en sociologie n'est un premier choix que pour 48% d'entre eux (source : enquête annuelle auprès des nouveaux entrants).

6 Sans surprise, et à l'exception des trois années où le nombre de groupes de TD est particulièrement faible, ce sont des enseignants non permanents (ATER, monitrice ou moniteur, vacataire) qui le dispensent en majorité. Entre 2004 et 2015, il a été en moyenne assuré par deux fois plus d'enseignants non permanents que de titulaires. En onze ans, et sur les dix-huit maîtres de conférences qui l'ont dispensé, seule l'une d'entre elles et eux est intervenue systématiquement à l'exception d'une année. Par ailleurs, il est le premier cours à pâtir des coupes budgétaires. Déconnecté des cours magistraux, sa place dans la maquette est marginale et son volume horaire est passé de 18 à 12 h/TD en dix ans.

3 Note de la DGRH du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n°4, mai 2018, p.2.

4 C'est au sein de cette partie de l'enseignement supérieur que les vacataires sont les plus nombreux (31%) en 2017 (*ibid.*, p.5).

5 Concernant le public, les étudiants de première année inscrits en 2015-2016 en sociologie proviennent pour 63% d'entre eux d'un bac général, 24% détiennent un baccalauréat technologique et 8% seulement un baccalauréat professionnel. Les enfants d'ouvriers et d'employés sont majoritairement représentés (41,1%) parmi les étudiants, devant les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (20%) ou encore de professions intermédiaires (15,9%). Plus de 58% d'entre eux sont boursiers. Enfin, sur l'ensemble de la

surprenant. L'enseignement supérieur fait sans nul doute partie de ces mondes professionnels où le travail gratuit vient fréquemment compléter ou se substituer à l'emploi, en particulier pour la frange précarisée des personnels. D'une part, le travail gratuit, parce qu'il permet, à l'université comme dans d'autres sphères professionnelles, l'accumulation de capital symbolique (Mensitieri, 2018), est nourri par les projections d'emploi futur. D'autre part, parce que l'ambition de bien faire son travail est une caractéristique sociale marquante des univers professionnels porteurs de promesses d'utilité sociale (Linhart, 2009) ; la passion au travail (Loriot & Leroux, 2015) alimente aussi fortement des formes d'engagement qui rendent le travail gratuit acceptable. Ici, c'est plus volontiers cette dimension vocationnelle qui se déploie, et ce au prix d'un surinvestissement qui peut tendre à renforcer notre condition de précaires puisque celui-ci se fait au détriment d'autres activités plus « rentables » en termes de carrière, à commencer par la thèse.

Pour autant, bien que précaires, il ne s'agit pas tant de « faire de nécessité vertu » (Bourdieu, 1979) que d'« exister au repos » (Grignon & Passeron, 1989) en aménageant des espaces de relative autonomie à côté des critères dominants pour donner du sens à notre travail. Cette ambivalence est inhérente à la précarité : si elle est une forme particulièrement puissante de sujétion au travail (Chauvin & Jounin, 2010), elle peut permettre aussi un usage tactique de ce rapport à la subordination qui passe par la recherche d'espaces d'autonomie et donc de « mise à distance » de la domination (Scott, 2008). La construction de cet espace autonome, collectif et singulier a ainsi été l'occasion pour nous de prendre au mot les injonctions institutionnelles ayant contribué à la création de ce TD, à savoir un accompagnement resserré des étudiants pour favoriser leur entrée dans le monde universitaire. Pour ce faire et dans l'optique de donner – malgré tout – du sens à notre travail, on a construit un dispositif pédagogique centré sur l'auto-socioanalyse dans une visée émancipatrice de l'accès aux savoirs.

Ce parti pris pédagogique peut trouver des explications dans des éléments convergents de nos trajectoires qui nous disposent à construire un rapport positif à l'institution universitaire : origines sociales de classe moyenne, capital scolaire familial relativement marqué à l'exception de l'une d'entre nous, passage par l'université plutôt que par les grandes écoles, origines non parisiennes, banlieusardes ou rurales, proximité générationnelle, ce qui peut favoriser le senti-

ment d'identification et d'empathie vis-à-vis de nos étudiants⁷. Nous nous rejoignons aussi sur la croyance en la portée émancipatrice de l'école en tant qu'instance socialisatrice majeure, et en sa capacité à jouer un rôle pivot sur les destins sociaux. Cette conviction résulte d'héritages sociaux ou d'éléments de trajectoire. Trois d'entre nous ont en effet grandi dans des familles d'enseignants dans lesquelles a été transmis un attachement fort aux valeurs et missions de service public. La dernière a connu un parcours scolaire dans lequel des professeurs ont joué une place décisive et structurante. Cela a probablement forgé des dispositions à endosser le rôle d'enseignant et à prêter attention à la dimension pédagogique du métier. Ces dispositions sont également parfois redoublées par des activités ancrées dans l'éducation populaire ou le militantisme syndical ou associatif. L'une d'entre nous est par exemple investie dans les activités d'une université populaire, tandis qu'un autre est de longue date engagé dans un projet associatif au sein d'un quartier populaire de région parisienne.

Si nos profils et nos expériences particulières ont pu converger dans la construction de ce dispositif, c'est enfin en grande partie grâce à l'émulation collective intense qui se déploie cette année-là. Celle-ci s'explique par la présence importante, dans l'UFR de sociologie, de doctorants enseignants (trois ATER, trois moniteurs, plusieurs vacataires) et une forte sociabilité amicale entre bon nombre d'entre nous. Le cadre de travail y contribue également : la salle des doctorants, conviviale et animée, prend ainsi, dès le premier semestre, des allures de « salle des profs », où nous discutons régulièrement de nos expériences en classe et de nos pratiques pédagogiques (Bourgin, 2011). Par ailleurs, ces mêmes enseignants non titulaires dispensent des cours auprès de quasiment tous les étudiants de première année, ce qui nous offre une connaissance assez fine de nos groupes d'étudiants.

7 Nos caractéristiques sociales : 1) 41 ans, mère et père instituteurs, doctorat de sociologie validé suite à une reprise d'études, enfance dans une banlieue pavillonnaire de province ; 2) 34 ans, parents universitaires, a grandi en banlieue parisienne puis à Paris, bac S, amorce d'IUT puis réorientation vers la sociologie dans une université de banlieue parisienne ; 3) 29 ans, père enseignant en formation continue, mère conseillère en insertion professionnelle, enfance dans une zone rurale de l'ouest de la France, bac L puis cursus en sociologie dans l'université où nous enseignons jusqu'au doctorat ; 4) 27 ans, père vendeur en magasin, mère maîtresse de maison dans la protection de l'enfance, enfance dans les quartiers urbains et péri-urbains de la ville où se trouve notre université, scolarité dans la même ville, bac ES, hypokhâgne, puis réorientation en première année de sociologie, jusqu'au doctorat.

Cette sociabilité permet ainsi des formes de coordination plus poussées qu'il n'est coutume de l'observer dans les premiers cycles universitaires (Gadéa & Soulié, 2000; Siracusa, 2008).

Bien qu'ayant par ailleurs chacun des rapports différenciés à la prise d'initiative pédagogique, nous nous sommes rapidement organisés en un groupe de travail qui a fonctionné comme moteur dans notre volonté de donner cours autrement. À défaut de cadre institutionnel favorisant la réflexion pédagogique (pas de réunions d'équipe, pas de salle des professeurs, pas de bilans de fin d'année, une harmonisation des contenus au cas par cas), nous avons mis en place nos propres espaces de discussion. Ce faisant, il nous a été possible d'éloigner le spectre d'un « isolement pédagogique » (Le Saout & Loirand, 1998) en déployant collectivement un dispositif pédagogique original.

Un dispositif au service d'une requalification institutionnelle et politique des étudiants

Dans la mise en place de ce cours, nous sommes guidés par un certain nombre de partis pris pédagogiques qui manifestent une volonté de « donner cours autrement ». Il y a d'une part une intention de s'éloigner de la forme scolaire pour favoriser l'accès des étudiants à la sociologie au travers de leurs expériences ; et d'autre part une intention extra-scolaire par laquelle on aspire à donner à l'auto-socioanalyse une dimension collective et émancipatrice. Précisément parce qu'il s'inscrit dans un cadre institutionnel, notre dispositif n'échappe toutefois pas complètement aux ambivalences de la forme scolaire.

Construire collectivement le savoir

Si nous leur proposons de faire une auto-socioanalyse en classe, de façon collective, c'est que nous sommes notamment guidés par des intentions qui dépassent le cadre de l'institution universitaire, et que l'on peut qualifier de politiques. À partir d'une réflexivité qui se mène entre eux et avec nous, nous cherchons à construire la possibilité d'une émancipation collective. Dans d'autres contextes, notamment professionnels (Tralongo, 2015), la réflexivité peut en effet être encouragée dans le cadre d'une démarche stratégique qui invite les individus à se faire entrepreneurs d'eux-mêmes (Stevens, 2008), où mieux se connaître serait la

première étape pour mieux se réformer. Tout au contraire, notre démarche repose sur une conception collective du cheminement vers l'acquisition de la connaissance : il s'agit à la fois de mettre au jour des mécanismes sociaux qui dépassent le strict cadre individuel, mais aussi d'opérer un dévoilement de soi collectif, où « personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble » (Freire, 1982). Dans cette optique, nous avons pensé l'exercice d'auto-socioanalyse comme l'occasion d'amorcer en classe le processus de réflexivité chez les étudiants sur leurs trajectoires sociales.

À cet égard, l'appropriation par un ou quelques étudiants de l'exercice entraîne souvent, par un effet « boule de neige », une dynamique d'engouement commune pour l'exercice, venant faire écho à leurs expériences vécues. Ceci participe à réveiller chez eux des affects qui peuvent fonctionner comme un moteur à l'envie de comprendre, comme en témoigne cet extrait de notes prises à la suite d'un cours :

La séance est consacrée à un texte d'Annie Ernaux. Fabien, Stephan et Maria sont en charge de « discuter » le texte. Après que les deux premiers aient mis en lien le texte avec un certain nombre de concepts sociologiques, Maria explique, embêtée, qu'elle a choisi de se focaliser sur la partie récit d'expérience de l'exposé car elle se sent incapable d'entrer dans une réflexion conceptuelle alors qu'elle ne maîtrise pas encore parfaitement la langue française. Elle embraye alors sur les passerelles entre le texte d'Ernaux et son propre parcours. Originnaire du Sénégal, elle a vécu une partie de sa scolarité en Espagne où elle était très bonne élève. Ses parents, estimant qu'elle aurait plus de chances de « réussir » en France, ont décidé de la confier à son oncle et sa tante lorsqu'elle a eu 14 ans. Elle explique que, du fait de son apprentissage difficile de la langue française, elle est passée de « très bonne élève » aux yeux de ses professeurs espagnols à « élève en difficulté » aux yeux de leurs homologues français. Elle parle de la honte et du sentiment d'infériorité violent qu'elle ressent depuis qu'elle poursuit sa scolarité en France, évoquant les verdicts scolaires négatifs dont elle a fait l'objet. Elle rattache ces données symboliques à des éléments de trajectoire, tels que ses lacunes en français, sa trajectoire migratoire et le déplacement socio-géographique corollaire, mais aussi les attentes placées sur elle par sa famille. Son témoignage ouvre la discussion. Les autres étudiants, très attentifs à partir du moment où elle a pris la parole au sujet de son parcours, rebondissent en lui posant des questions, puis interviennent pour évoquer leurs propres doutes quant à l'avenir et aux diverses formes de pression qui y sont associées. S'amorce alors une réflexion sur le rapport à l'école et ses déterminants, qui se construit collectivement

Encadré 2. Le dispositif d'auto-socioanalyse

L'objectif du dispositif pédagogique dont il est question ici est de conduire les étudiants à produire un dossier d'auto-socioanalyse qu'ils doivent rendre à la fin du semestre. Le but de l'exercice est que ces derniers parviennent à mettre en lien des éléments qu'ils peuvent percevoir directement (qui ils sont, d'où ils viennent, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils pensent) avec la façon dont la sociologie les analyse (c'est-à-dire au prisme de positions sociales, mécanismes de socialisation, représentations, rapports sociaux). À travers cet exercice, nous ne cherchons pas à neutraliser le sens vécu des étudiants, mais à lui donner une résonance sociologique.

En vue de la rédaction du dossier final, le cours est séquencé autour de quatre thématiques – les origines sociales et familiales, le rapport à l'école et le parcours scolaire, les pratiques culturelles – qui doivent guider les étudiants dans leur écriture.

Le travail en classe s'articule autour d'exposés oraux sur des textes pensés comme des tremplins vers des temps de discussion collective portant sur l'analyse de trajectoires sociales. Ces moments de débats interviennent de façon systématique après les temps d'exposés plus classiques et occupent une place centrale dans le dispositif. Ils permettent d'amorcer le travail d'auto-socioanalyse avec les étudiants. Les modalités de travail en classe ont ainsi pour but de les faire cheminer vers la rédaction de leur dossier. Le cours se déploie avant tout à partir d'un recueil de textes qui illustrent de différentes manières la démarche auto-socioanalytique (Beaud et Amrani, Ernaux, Navel, Sayad, Lahire, Wiseman, entre autres).

Afin de désingulariser l'analyse des trajectoires relatées par ces textes, nous les invitons à mobiliser des exemples de trajectoires convergentes ou divergentes tirées de leurs lectures, de films, d'expériences personnelles. Nous leur proposons enfin régulièrement, à titre d'illustration, des ébauches d'auto-socioanalyse de nos propres parcours. Par ailleurs, pour la réalisation de leur dossier, nous demandons aux étudiants d'articuler des éléments d'objectivation à des données plus symboliques de l'ordre du ressenti (représentations, affects). Pour cela, nous les guidons dans la compilation des données factuelles sur leur trajectoire, à travers l'élaboration en classe d'un arbre généalogique ou d'une frise du parcours scolaire. Pour réintégrer la dimension vécue, nous les invitons à incarner leur récit par des anecdotes. Enfin, les étudiants peuvent s'appuyer sur une grille de questions qui prend la forme d'un auto-guide d'entretien les accompagnant dans l'écriture du dossier.

(extrait de notes d'observation. Maria, 2017. Bac ES, profession des parents inconnue, dossier non remis, arrêté du cursus).

L'investissement des étudiants dans l'exercice et leur appropriation de ce dernier comme l'occasion d'une prise de conscience nécessite la mise en place d'un climat favorable à l'émulation collective. Il s'agit notamment de « faire bloc » avec les étudiants et de ne pas apparaître (juste) comme des représentants d'une autorité institutionnelle, afin qu'ils perçoivent ce cours comme le moment d'une « connivence entre le professeur et les élèves, qui ressemble [...] un peu à celle que partagent ceux qui ont été décrétés vaincus mais qui se savent encore debout » (Truong, 2010, p. 77).

Pour cela, nous avons usé de nos similarités avec les étudiants de différentes manières, plus ou moins conscientes. Cette proximité s'incarne d'abord dans un vocabulaire, des références culturelles et un style vestimentaire relativement communs du fait de notre proximité générationnelle. Elle a aussi pu être renforcée lors de mouvements sociaux où l'engagement de certains d'entre nous a diminué, au moins partiellement, la distance symbolique avec les étudiants côtoyés dans les situations de mobilisation. Nous avons aussi mis en scène cette proximité lorsque, pour leur

montrer comment amorcer l'analyse de leurs trajectoires, nous leur avons proposé une ébauche de nos propres auto-socioanalyses. Pour cela, nous sommes partis d'une base d'arbre généalogique schématisé au tableau. À partir de cette base, nous avons incarné nos trajectoires en revenant sur les parcours, les caractéristiques sociales et les valeurs de nos proches. Cet exercice nous permettait de proposer un début de sociologisation d'un parcours singulier et par là, d'identifier les outils à mobiliser. Enfin, l'exercice s'est souvent prolongé par des discussions informelles avec des étudiants souhaitant aborder leur parcours de manière plus « protégée » dans les couloirs ou à travers des échanges de mails.

Cet engouement collectif n'est pas pour autant mécanique. Il dépend de conditions qui tiennent à la fois au contenu du cours, à l'ambiance au sein du groupe, à l'existence ou non d'étudiants « moteurs », à l'heure du cours, à la régularité du TD et son éventuelle perturbation par des éléments extérieurs (comme un mouvement social), à la charge de travail de l'enseignant à côté, à son degré de présence à la classe, etc. Au final, on voit que les conditions de réussite de l'exercice combinent investissement enseignant et adhésion à la fois individuelle et collective des étudiants.

Un dispositif rattrapé par la forme scolaire

Notre cours repose sur l'ambition de penser autrement le rapport pédagogique aux étudiants et aux savoirs mais se confronte à plusieurs limites.

D'abord, si notre objectif pédagogique est de proposer un travail inclusif ouvert au plus grand nombre d'étudiants, le format même de l'exercice et les enjeux que nous y mettons dessinent, en filigrane, une sorte de « public idéal ». Nos velléités émancipatrices impliquent que nous pensions ce cours comme une sorte d'espace de réhabilitation pour certains types d'étudiants, pouvant avoir des difficultés à trouver leur place, que ce soit au sein de l'institution universitaire ou plus largement dans le monde social. Ainsi, nous nous adressons de manière latente à des étudiants dont la trajectoire ou la place sociale peuvent sembler problématiques, morcelées, dominées. En plus d'être le produit de nos engagements et de notre désir d'« utilité sociale », la constitution de notre corpus de textes redouble la focale implicite sur un certain type de trajectoires « sinueuses » ou de parcours de déplacement social relatant des situations de violence symbolique.

Par ailleurs, si nous avons pensé cet exercice comme un moyen d'atténuer des obstacles qui peuvent limiter l'entrée dans la sociologie de certains étudiants, notre cours n'est toutefois pas autosuffisant : son bon déroulé dépend en grande partie de ce que les étudiants apprennent dans les cours disciplinaires. Ce dispositif pédagogique ne fonctionne, dans les faits, que si les étudiants sont un minimum outillés d'un point de vue théorique pour analyser le matériau empirique accumulé sur leur propre trajectoire. De même, bien que ce dispositif vise à faciliter l'engagement des étudiants les moins familiers avec la forme scolaire, il repose malgré tout aussi sur la capacité, socialement et scolairement située, à lire, restituer des textes et maîtriser des concepts sociologiques. Il ne fait donc qu'en partie tomber les obstacles dans l'accès au savoir. On y retrouve les clivages qui distinguent les élèves « scolaires » des élèves dont les ressources sociales permettent de prendre des initiatives et de cerner les attendus cryptés derrière les consignes des enseignants (Bourdieu & Passeron, 1964). De ce fait, cette apparente rupture avec la forme universitaire implique une forme d'« hyperscolarisation implicite » (Bonnéry, 2007), notre démarche jouant en cela en partie les biais socio-cognitifs des pédagogies du détour (Bonnéry & Renard, 2013).

Enfin, outre la violence intrinsèque du dévoilement sociologique de soi (Amrani & Beaud, 2005), le cadre

universitaire peut renforcer la violence symbolique de l'exercice. Il impose en effet de passer les productions des étudiants au crible de critères de notation académiques. Ce point a soulevé de nombreuses discussions entre nous, autant sur l'objectivation de nos attendus que sur le fait même d'évaluer un exercice dans lequel les étudiants révèlent des éléments intimes. Face à la crainte manifestée par certains étudiants à l'idée que l'on puisse « noter » leur vie, et face à notre malaise à l'idée de prendre le risque de redoubler la violence des verdicts universitaires, nous avons opéré certains arbitrages dans nos modes de notation. Nous avons annoncé dès le départ aux étudiants que nous leur attribuerions au moins la moyenne si le dossier était rendu. Cela permettait dès le début d'instaurer un cadre de confiance, puis, une fois l'exercice achevé, de prendre en compte et de valoriser leur implication. Nous avons aussi valorisé les copies incarnées et habitées en étant très souples sur des questions de forme qui, dans d'autres cours, auraient été sanctionnées (fautes d'orthographe, registre familier, syntaxe défectueuse). Reste que ce point pose une limite institutionnelle à la « noblesse » des objectifs que l'on se donne. La note, inhérente au cadre universitaire, agit comme un rappel à l'ordre. Nos intentions ont beau être en partie extra-institutionnelles et viser à la transformation du rapport au monde de nos étudiants, la reconnaissance que l'on attribue à leur travail reste, en dernière instance, rattachée au cadre universitaire et donc dépendante des sanctions, positives ou négatives, véhiculées par les notes.

(Re)qualifier la réussite dans et hors de l'institution

Les différentes appropriations auxquelles ce projet pédagogique donne lieu chez les étudiants, ainsi que le sens que recouvre l'expérience pédagogique pour nous, renvoient à des formes de réussite variées. Du côté de l'expérience étudiante, certaines, évaluées par la note et le degré d'adéquation à la consigne, rejoignent les attentes classiques de l'institution universitaire, tandis que d'autres, que le critère de la note n'objective pas forcément, concernent les cas où l'ambition de réflexivité se matérialise dans la requalification que les étudiants opèrent de leur trajectoire sociale. Du côté de l'expérience enseignante, et dans un cadre où les carrières s'évaluent à l'aune de critères académiques, cette démarche pédagogique est l'oc-

casion pour nous de construire des critères alternatifs de définition de la professionnalité et du « sens du travail bien fait » (Hughes, 1963).

Modes d'appropriation différenciés de l'exercice par les étudiants

L'engagement différencié des étudiants dans l'exercice peut être analysé selon deux critères : celui de la réussite universitaire de l'exercice sanctionnée par une note qui participe à une requalification objective ; et celui de l'investissement dans un exercice de mise en cohérence de soi, qui participe à une requalification pour soi. À défaut d'une analyse systématisée⁸, la lecture des dossiers, les observations en classe, ainsi que la réflexivité collective que nous avons engagée, nous permettent d'identifier au moins quatre modes de réception de l'exercice.

Un premier mode correspond à ce « public cible » auquel notre dispositif s'adresse implicitement. Il semble en effet que celles et ceux qui ont fait face à des formes plus ou moins aiguës de déplacement (social, migratoire, géographique) aient tout particulièrement tendance à se saisir de l'exercice. En plus de la propension à parler de soi des personnes ayant connu une mobilité sociale (Poliak, 2002), la sociologie leur fournit une grille d'intelligibilité de situations qu'ils ont pu vivre sur le mode du décalage social (Mauger & Fossé, 1977 ; Sayad, 2006). En la matière, le dossier de John, écrit d'un seul jet, où les mots de créole se mêlent aux mots en français orthographiés de façon très aléatoire, est éclairant. John est né à La Réunion et sa première année de sociologie correspond aussi à son arrivée, seul, en métropole. Il raconte comment, durant ses « années collège », deux modèles identificatoires se sont présentés à lui, celui de son demi-frère déjà engagé dans une « carrière » de petit délinquant, et celui de son cousin, incarnant l'image du bon élève.

Arrivée en 4^e ce fut le moment le plus marquant de mon parcours scolaire car je me suis pris en main et j'avais décidé d'aller au lycée général car ma mère lors de ses critiques elle me comparait souvent à mon cousin qui, lui, avait d'excellentes notes à l'école... il était dans un conservatoire de musique et quand on allait

chez lui, il y avait toujours une bibliothèque de livres, de nombreux jeux éducatifs et beaucoup d'ordinateur. Ce qui me surprenait car chez moi le seul livre qu'on pouvait voir c'était une bible et quelque bande dessinée que je ramenaient de l'école. [...] il avait une culture scolaire que l'école valorise de part ces pratiques éducatives mais aussi par sa manière de se comporter... alors que moi c'était tout le contraire cela et du à la différence du milieu social et des capital culturel car lui son père était expert-comptable et sa mère assistante de direction⁹ (extrait du dossier de John, 2016. Bac STMG, père fonctionnaire agent de maîtrise et mère au foyer. 16 à l'exercice ; 10,22 de moyenne générale annuelle).

D'une manière générale, les points de saillance biographique servent de point d'appui à la rédaction et permettent d'entrer plus facilement dans la logique de l'exercice. La trajectoire biographique de ces étudiants devient une ressource qui peut, lorsque l'exercice se solde par une bonne note, opérer une requalification scolaire qui les réassure, voire les réhabilite en partie dans l'environnement universitaire. Toutefois, ce n'est pas le cas, loin s'en faut, de tous ceux qui vivent cette situation de déplacement social.

Le second profil de dossier concerne des étudiants qui disposent d'un « capital militant ». Déjà habitués à tenir un discours sur eux-mêmes et à déconstruire le monde social dans le cadre de leur pratique militante, ces étudiants s'engagent eux aussi pleinement dans le travail d'auto-socioanalyse. D'une manière générale, ils sont aussi souvent ceux qui comptent parmi les plus investis dans les débats organisés en classe et qui animent les discussions autour de la machine à café, faisant sortir l'exercice de l'arène instituée de la classe. L'exemple de Tamara illustre bien la propension à la réflexivité de ce type de profil :

Je ne pouvais que penser que je serais dans mon élément [avec cet exercice], comme une continuité dans mon apprentissage et dans mon militantisme. [...] Quand il parlait de la nécessité de manger bio, je savais que ce n'était pas le cas chez moi, mais je faisais en sorte d'embellir la réalité, quand il disait ne pas avoir de télévision, j'évitais de dire que la télé est centrale chez nous, quand il parle de sa Bretagne, indépendante et opprimée par la République française, je me fais discrète, mentionnant au passage mes

8 Une telle démarche supposerait d'analyser plus finement la réception que font les étudiants de ce dispositif, en mettant en correspondance leurs caractéristiques sociales avec les modalités différenciées de réalisation de l'exercice, mais aussi d'objectiver son originalité en comparant les notes de ce TD avec celles des autres cours.

9 Nous avons choisi de conserver la forme originelle de tous les extraits de dossiers d'étudiants cités, en gardant aussi les fautes d'orthographe ou de syntaxe. L'expression écrite des étudiants nous semble importante à transcrire dans son authenticité car elle constitue un marqueur social et rend compte de manière latente des ressources scolaires dont disposent les étudiants.

origines mauriciennes, quand il évoquait sa musique métalleuse ou classique, je n'évoquais pas la musique populaire que j'écoute, quand il parlait de capitalisme, je faisais semblant de tout savoir sur le sujet. Mais, en l'occurrence, je vivais une situation de violence symbolique, dans laquelle j'essayais de fournir de nombreux efforts, pour combler mes lacunes et être à la hauteur (extrait du dossier de Tamara, 2017. Bac S, père fonctionnaire de catégorie C et mère au foyer. 17,5 à l'exercice ; 13,91 de moyenne générale annuelle).

On voit bien ici à l'œuvre la manière dont l'étudiante souligne avec finesse les formes de dissonances qu'elle ressent vis-à-vis de la distance sociale éprouvée au contact de son ami. Pour dire le déplacement, ces étudiants mobilisent souvent une opposition avec un autrui qui sert de support à la narration de soi.

Outre ces deux types de profils qui se révèlent tout particulièrement dans le cadre de cet exercice singulier et les ressources extra-scolaires qu'il mobilise, on retrouve un troisième profil, qui correspond aux étudiants ayant de fortes ressources scolaires. Ces derniers parviennent à faire sens de micro-déplacements, en termes social, générationnel ou culturel. Dans ces cas-là, c'est donc la maîtrise de ressources scolaires et la compréhension fine des lectures sociologiques (qui s'opère en grande partie en dehors de notre cours) qui permettent de mettre en tension des événements biographiques *a priori* anodins. À l'image de cet extrait de dossier :

Il m'apparaît tout de même que j'ai au collège, été dans une forme d'entre deux social. Bien que j'ai été confronté à une certaine diversité sociale, le profil dominant de collège privée centre-ville était de classes moyennes supérieures, voire aisées. Mes réseaux amicaux se sont en majorité tournés vers ces personnes, j'ai voulu et eu l'impression d'être « rentré dans le moule » ce qui passait principalement par des normes vestimentaires, de langage, de comportements, qui contrastaient avec celles de mes amis d'enfance qui se sont en majorité dirigés vers la voie professionnelle dès le collège, et dont ma mère m'a souvent dit « tu ne les vois plus ? ». Cet entre deux, je l'ai également ressenti parfois avec mes parents, avec des incompréhensions lorsqu'il s'agissait d'avoir telle ou telle chose pour être en accord avec mes camarades, et dont mes parents pointaient l'inutilité ou la simple fonction de paraître (extrait du dossier de Lucas, 2017. Bac ES, père VPR, mère agent d'entretien. 18 à l'exercice ; 14,80 de moyenne annuelle).

Cet étudiant explique la manière dont il modèle ses attitudes en fonction des groupes de pairs côtoyés et des codes en vigueur dans ces derniers, en rapportant toujours l'analyse de ses interactions à des don-

nées d'objectivation (lieu de scolarisation, d'habitation, de socialisation, caractéristiques sociales des amis). Il souligne aussi comment ces socialisations secondaires ont participé à son acquisition de nouveaux codes, de nouvelles valeurs ou aspirations (scolaires, professionnelles, sportives) et les décalages que cela a pu engendrer avec ses parents ou amis d'enfance. Ainsi, du fait de sa bonne compréhension de la sociologie et de sa capacité à identifier les différentes scènes sur lesquelles il évolue, il parvient à pointer finement les effets vécus d'une légère mobilité sociale.

À l'inverse, les étudiants qui ne disposent pas de ressources scolaires particulières et dont la trajectoire sociale se donne à lire sous une apparente linéarité se retrouvent doublement mis en difficulté par l'exercice, à la fois sur le fond et sur la forme. D'un point de vue sociologique, ces étudiants pourraient relever du groupe social aux contours flous des « petits-moyens » (Cartier, Coutant, Masclat *et al.*, 2008) : dispositions sociales les renvoyant à la classe moyenne, parcours scolaire moyen, pas ou peu de mobilité géographique intergénérationnelle. L'exercice d'auto-socioanalyse qui leur est demandé semble ainsi renvoyer certains de ces étudiants à la « banalité » de leur existence. Ce sentiment est renforcé par l'exemplarité des trajectoires de transfuges proposées à lire dans le recueil, ainsi que le souligne cette étudiante dans un mail envoyé à son enseignante :

J'ai l'impression de ne pas avoir grand-chose à raconter car j'ai toujours eu un rapport assez « normal » à l'école, je n'ai jamais rencontré de difficultés et j'ai donc l'impression de ne pas avoir de choses intéressantes à dire. [...] Mes parents sont toujours ensemble et s'entendent très bien, mon frère aussi, je n'ai jamais déménagé, toute ma famille vit près de moi... Étant donné qu'on a surtout abordé des textes écrits par des personnes issues de milieux plutôt populaires, j'ai l'impression de ne pas être légitime à ce genre d'exercice... (extrait d'un mail de Chloé, 2016. Bac ES, père cadre hospitalier, mère responsable des ressources humaines. 15 à l'exercice ; 13,5 de moyenne annuelle).

L'expression d'une forme d'illégitimité à se dire est souvent redoublée par la difficulté à comprendre les enjeux de mise en forme de l'exercice. L'absence de cadre rigide quant à la forme du rendu écrit¹⁰ peut susciter des malentendus chez les étudiants, qui cantonnent leurs travaux dans le registre descriptif, ou

10 Nous ne donnons par exemple pas de trame précise d'organisation du propos (chronologique ou thématique), ni de nombre de pages limité.

dans une grille de lecture psychologisante de leur parcours (journal intime, cahier de doléances, auto-promotion de soi, etc.). Dans ces cas-là, les étudiants ne voient pas l'intérêt pour elles et eux-mêmes de se dire, ni même celui purement scolaire de mobiliser une analyse des mécanismes sociaux.

Outre les ressources scolaires classiques, les étudiants qui s'emparent le mieux de cet exercice sont finalement ceux que le profil dispose à saisir l'« extériorité à soi du social » (Cingolani, 2003).

Des appropriations « pour soi » de l'auto-socioanalyse

Dans le cadre de ce projet, nous nous trouvons dans une position qui diffère de nos cours habituels. Les notes que nous mettons aux étudiants ne sont pas un indicateur suffisant pour restituer l'engouement qui entoure l'expérience pour une partie d'entre eux. Cet exercice, par la façon dont nous le portons et par son format réflexif, génère en effet une forte implication chez certains étudiants, qui dépasse les enjeux de la reconnaissance directe de leur travail par l'institution universitaire, comme en témoigne le paradoxe souligné par cet étudiant :

J'avais donné rendez-vous aux étudiants dans la salle des profs pour récupérer leurs dossiers d'auto-socioanalyse. Loïc, en me rendant son travail, commente, taquin, « par contre pourquoi y'a un coeff aussi petit ? j'y ai réfléchi et je me suis dit que c'était limite plus stratégique de pas le rendre et de pouvoir bosser à fond des matières avec des gros coeff... » Prenant acte de ce calcul, je le questionne sur l'investissement qu'il a finalement fourni dans l'exercice. De la mine résolue de celui qui s'est laissé prendre au jeu, il poursuit : « Bah en même temps j'étais à fond dedans tout le semestre... J'avais un document où je notais tous les points que je voulais aborder, et j'ai même pas pu tout mettre à la fin sur les 15 pages » (note d'observation du 29 avril 2019).

Ainsi formulée, la remarque de cet étudiant cristallise la tension qui rend ce cours singulier à nos yeux et aux yeux des étudiants. L'investissement, temporel et émotionnel, que l'on demande aux étudiants dans l'auto-socioanalyse n'est pas du tout proportionnel à la rentabilité universitaire de l'exercice¹¹. L'exercice repose ainsi sur un engagement perçu comme d'autant plus fort qu'il ne se reflète pas du tout dans la moyenne

générale, et donc dans la carrière universitaire formelle des étudiants. De nombreux indices attestent cette appropriation de l'exercice par les étudiants, à l'instar des étudiants qui abandonnent le cursus et désertent les partiels mais rendent quand même le dossier, ou des mails d'étudiants qui nous remercient pour l'exercice ou nous recontactent, en quête de conseils, des mois après pour nous dire qu'ils poursuivent leurs auto-socioanalyses. Cet étudiant par exemple souligne par contraste l'attrait qu'a exercé sur lui l'exercice, à l'aube de son arrêt du cursus :

D'abord vos intentions n'aurais pu visées plus juste en mettant l'élève au centre d'une analyse sociologique, de construire une véritable réflexion sur son identité sociale avec cette auto socio-analyse. [...] Je m'excuse de n'avoir rien rendu, même si ça ne concerne que moi. J'avais pourtant à cœur de rendre ce dossier pourtant presque fini mais j'ai été comme paralysé, bloqué par un contexte inopportun. Une énième production inachevée (mail de Matéo, le 18 mai 2019).

Plus encore, la mise en place en 2018-2019 par d'anciens étudiants d'ateliers d'auto-socioanalyse autogérés et ouverts à tous est une des manifestations les plus concrètes de cet engagement dans la démarche en marge de la reconnaissance académique.

Une requalification professionnelle ambivalente dans le champ académique

Cet exercice n'opère pas uniquement des formes de requalification pour les étudiants, mais également pour nous-mêmes. Notre statut précaire, parce qu'il implique de « faire avec les occasions » (Certeau, 1990), nous inscrit dans un registre tactique vis-à-vis de l'institution universitaire et de ses injonctions, tant pédagogiques qu'académiques. À cet égard, cette expérience est l'occasion d'une requalification professionnelle ambivalente : d'un côté, il nous a été possible d'agir en partie sur la définition et le sens que l'on confère à notre travail ; de l'autre, la constitution de cette expérience en objet de recherche requalifie celle-ci dans un registre plus légitime en matière de construction de carrière.

Nous opérons ainsi une forme de requalification de la valeur accordée à l'enseignement pour lui conférer une dimension éthique et politique. Dans cet exercice, comme nous l'avons mentionné plus haut, le pari pédagogique diffère en partie de celui que l'on met en place dans d'autres cours. Ici, la promesse de récompense à l'investissement de nos étudiants réside certes

11 Tous coefficients confondus, ce cours vaut donc coefficient 1 sur 60 pour le calcul de la moyenne annuelle des étudiants.

dans la notation (*a minima* une notation clémente qui ne descend pas en dessous de 10, *a maxima* une notation qui n'hésite pas à aller jusqu'au 20). Mais la promesse repose aussi sur les apports personnels que les étudiants doivent pouvoir y trouver et dont les effets se mesureront peut-être dans un rapport plus critique au monde.

Ce pacte pédagogique suppose que nous recueillions avec bienveillance les récits livrés par les étudiants. Cette relation de confiance présentée comme dépassant le strict cadre universitaire s'ancre parfois dans un rapport empathique, quasi affectif aux étudiants. Une telle posture s'apparente au « souci de l'autre », caractéristique du travail du « care » (Molinier, 2013), lequel suppose que l'éthique professionnelle soit articulée à une éthique morale. Cette posture se traduit notamment dans le ton que nous mobilisons parfois dans les corrections des dossiers¹², à l'image du commentaire sur cet extrait :

En compilant ma vie comme ça cela m'a un peu déprimé car énormément de choses entreprises se sont conclues par un échec. Ma réticence dans la production de cet exercice vient certainement de là. Mais je trouve que c'est forcément intéressant de prendre de la hauteur et de donner un sens nouveau à nos trajectoires (extrait du dossier d'Alexandre, 2017. En reprise d'études, mère institutrice et père cadre dans une administration publique, DAEU. 16 à l'exercice; 10,92 de moyenne annuelle).

Le commentaire de l'enseignante dans la marge, en réaction directe à ce point de sa copie :

Je ne suis pas là pour juger ou donner un avis sur votre vie, et mon commentaire est probablement vu et revu, mais ce que vous racontez ne fait pas tant état d'échecs que d'un cheminement dans lequel chaque étape a joué un rôle, entraîné une « prise de conscience ». [...] Une vie n'est jamais [...] tracée à l'avance (même si la sociologie déterministe Bourdieusienne peut parfois donner cette impression « d'inertie » du social), et vous pouvez aussi voir chaque épisode comme un maillon d'une chaîne qui vous a mené vers vos aspirations actuelles.

Ici, l'enseignante sort du strict rôle de correctrice appliquant une grille « objective » de critères et se place dans le registre de l'écoute et du soutien moral. Parce que précisément notre démarche implique d'adopter

la posture d'accompagnateurs et non seulement d'évaluateurs, nous y puisons une forme de requalification symbolique de notre rôle d'enseignant, entendu au regard de son utilité sociale. Ce sentiment de « mission accomplie » est ressenti avec d'autant plus de force lorsque, par le format du cours, nous captons des étudiants peu reconnus par l'institution scolaire jusque-là.

Pour autant, bien que nous trouvions, en actes, des formes de valorisation de notre travail alternatives aux critères d'excellence universitaire, notre démarche reste ambivalente et s'effectue dans un cadre qui n'est pas hermétique aux attentes du champ académique. Rédiger un article dans une revue scientifique fortement reconnue ou communiquer face à des collègues lors de colloques sur la pédagogie sont aussi des manières pour nous de transformer cette expérience pédagogique en une ressource mobilisable dans le champ professionnel. Finalement, dans cet article, nous requalifions scientifiquement une pratique pédagogique d'enseignement en l'instituant en objet de recherche, ou du moins de réflexivité, l'ancrant ainsi dans la part la plus valorisée des activités académiques.

Conclusion

Dans cet article, nous avons montré que la « réussite » d'un dispositif pédagogique est dépendante d'une configuration singulière, ce qui implique d'envisager le travail d'enseignement à l'université à partir de son cadre institutionnel, tout en le ré-encastrant dans des éléments de trajectoire et des formes d'engagement extra-professionnels qui contribuent à façonner le rapport au travail de ceux qui l'exercent.

Cet exercice d'auto-socioanalyse constitue finalement pour ses protagonistes une forme de réussite alternative, qui n'est pas perceptible à travers les catégories de l'institution et leurs indicateurs chiffrés. Pour les enseignants, ce cours méthodologique auprès d'un public de L1 pèse peu dans un curriculum académique. Pour les étudiants, la note obtenue dans ce TD est celle qui vaut proportionnellement le moins dans le calcul de leur moyenne annuelle. La réussite de l'exercice telle qu'elle est vécue par les enseignants et une partie des étudiants se saisit en revanche à l'aune d'éléments qualitatifs, par l'investissement que chacun y met et ce que les deux parties en retirent en termes de requalification de leurs expériences.

Paradoxalement, c'est la dévalorisation d'un espace de l'enseignement universitaire qui a rendu possibles des formes de valorisation alternative de

12 La dimension affective est d'ailleurs plus présente dans la part féminine de notre collectif, ce qui de ce point de vue ne déroge pas aux traits classiques du travail du *care*.

notre travail, au prix d'un surinvestissement de notre part. Celui-ci se pose d'une certaine façon à contre-courant des dynamiques politiques institutionnelles et constitue une manière de pallier « à la marge » les réductions de moyens affectant l'enseignement supérieur. Du fait de nos profils et du consensus de travail qui nous réunit, nous nous sentons impliqués dans la transmission des savoirs et animés par la volonté de faire réussir tous nos étudiants. Cela nous amène, malgré un cadre peu favorable à l'investissement pédagogique, à « faire avec » – ce qui invisibilise une partie de notre travail – mais donc à « faire quand même », participant de *facto* au maintien de l'institution.

Frédérique Letourneux
EHESS, Centre Georg Simmel
frederique.letourneux@univ-nantes.fr

Juliette Mengneau
Université de Nantes, CENS
juliette.mengneau@etu.univ-nantes.fr

Anna Mesclon
Université de Nantes, CENS
anna.mesclon@univ-nantes.fr

Daniel Veron
EHESS, IRIS
dveron@parisnanterre.fr

Bibliographie

- AMRANI Y. & BEAUD S. (2005). *Pays de malheur !* Paris : La Découverte.
- ANNOOT E. (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- BODIN R. & MILLET M. (2011). « L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie*, vol. 2, n°3, p.225-242.
- BODIN R. & ORANGE S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. & RENARD F. (2013). « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour ». *Lien social et Politiques*, n°70, p.135-150.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURGIN J. (2011). « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? ». *Sociologie du travail*, vol. 53, n°1, p. 93-108.
- CARTIER M., COUTANT I., MASCLÉ O. & SIBLOT Y. (2008). *La France des «petits moyens» : enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*. Paris : La Découverte.
- CERTEAU M. (de) (1990). *L'invention du quotidien, tome 1: Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- CHARPENTIER I. & ERNAUX A. (2005). « La littérature est une arme de combat ». In G. Mauger (dir.), *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. Bellecombess-en-Bauges : Éd. du Croquant.
- CHAUVIN S. & JOUNIN N. (2010). « L'externalisation des illégalités. Ethnographie des usages du travail «temporaire» à Paris et Chicago ». In N. Barbe & F. Weber (dir.), *Les paradoxes de l'économie informelle : à qui profitent les règles ?* Paris : Karthala.
- CINGOLANI P. (2003). *La République, les sociologues et la question politique*. Paris : La Dispute.
- CINGOLANI P. (2014). *Révolutions précaires*. Paris : La Découverte.
- COUTO M.-P. & BUGEJA-BLOCH F. (2018). « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université ». *La vie des idées*.
- DAVID M. (2017). *Les savoirs comme construction collective. Enquête au lycée général et en première année à l'université*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Nantes.
- DEAUVIEAU J. (2007). « Observer et comprendre les pratiques enseignantes ». *Sociologie du travail*, n°1.
- FREIRE P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- GADÉA C. & SOULIÉ C. (2000). « Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000) ». *Genèses. Sciences sociales et histoire*, vol. 39, n°1, p.155-171.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1989). *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard/Éd. du Seuil.
- HILGERS M. (2006). « La responsabilité sociologique : retour sur l'entreprise critique de Pierre Bourdieu ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n°37-1, p. 43-63.
- HUGHES E.C. (1963). « Professions ». *Daedalus*, vol. 92, n°4, p.655-668.
- JOUNIN N. (2014). *Voyage de classes*. Paris : La Découverte.
- KAKPO S. & LEMÈTRE C. (2019). « L'auto-socioanalyse : un outil au service de la démocratisation universitaire ? Retour critique sur une expérience pédagogique ». *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n°14.
- LE SAOUT R. & LOIRAND G. (1998). « Les chargés d'enseignement vacataires : les paradoxes d'un statut pervers ». *Genèses. Sciences sociales et histoire*, vol. 30, n°1, p.146-156.
- LINHART D. (2009). *Travailler sans les autres ?* Paris : Éd. du Seuil.

- LOIRAND G. (2006). « Parachutisme : célébration du danger ». *Ethnologie française*, vol. 36, n° 4, p. 625-634.
- LORIOU M. & LEROUX N. (2015). *Le travail passionné : l'engagement artistique, sportif ou politique*. Toulouse : Erès.
- MAUGER G. & FOSSÉ C. (1977). *La vie buissonnière*. Paris : Maspero.
- MENSITIERI G. (2018). « Le plus beau métier du monde ». Dans *les coulisses de l'industrie de la mode*. Paris : La Découverte.
- MOLINIER P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
- POLIAK C. (2002). « Manières profanes de "parler de soi" ». *Genèses*, vol. 47, n° 2, p. 4-20.
- SAYAD A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. 2. *Les enfants illégitimes*. Paris : Raisons d'agir.
- SCOTT J.C. (2008). *La domination et les arts de la résistance*. *Fragments du discours subalterne*. Paris : Éd. Amsterdam.
- SIMONET M. (2018). *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?* Paris : Textuel.
- SINIGAGLIA J. (2018). « Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 221-222, p. 20-37.
- SIRACUSA J. (2008). *Vacances sociologiques. Enseigner la sociologie à l'université*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- SOULIÉ C. (1996). « Précarité dans l'enseignement supérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 115, n° 1, p. 58-64.
- SOULIÉ C. (2002). « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie ». *Sociétés contemporaines*, vol. 48, n° 4, p. 11.
- STEVENS H. (2008). « Quand le psychologique prend le pas sur le social pour comprendre et conduire des changements professionnels ». *Sociologies pratiques*, vol. 17, n° 2, p. 1-11.
- TRALONGO S. (2015). « Devenir un professionnel de la professionnalisation des étudiants : un changement accompagné dans les cultures et pratiques des enseignants et enseignants-chercheurs ? ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 38.
- TRUONG F. (2010). « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9.3 : ce que parler veut dire ». *Idées économiques et sociales*, vol. 160, n° 2, p. 72-77.