



HAL
open science

La forme universitaire de relations sociales

Mathias Millet

► **To cite this version:**

| Mathias Millet. La forme universitaire de relations sociales. 1995. hal-04819951

HAL Id: hal-04819951

<https://hal.science/hal-04819951v1>

Preprint submitted on 4 Dec 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.

La forme universitaire de relations sociales

Mathias Millet, manuscrit non publié, 1995

« En France, les établissements d'enseignement supérieur sont très nettement distingués des établissements d'enseignement secondaire, lycées et collèges. Ils n'ont ni la même discipline, ni la même organisation » (Emile Durkheim, *Textes. Eléments d'une théorie sociale*, Paris, Minuit, 1975, p. 469).

« L'université marque ainsi une solution de continuité dans la vie scolaire de notre jeunesse. Au lycée, le jeune homme est soumis à une discipline stricte : il est tenu d'assister aux classes, de participer aux exercices prescrits, etc. A l'université, il n'est plus astreint qu'à une discipline volontaire : c'est lui qui choisit les cours qui lui paraissent utiles ; il ne les suit que s'il le veut » (Emile Durkheim, *Textes. Eléments d'une théorie sociale*, Paris, Minuit, 1975, p. 475)

Différentes études ont montré les changements dans les modes d'apprentissage, parfois déstabilisants, qu'entraînait pour les étudiants le passage du lycée à l'Université. C'est autour des manières dissemblables par lesquelles l'institution scolaire imprime sa marque et son tempo à l'organisation du temps et des activités d'apprentissage que, dans une large mesure, les disparités et les contrastes existant entre les deux modes de formations ont été commentés. C'est à juste titre, par exemple, que l'on a opposé la prescription et directivité institutionnelle du lycée et du collège qui règlent soigneusement le déroulement des activités, astreignent les élèves à un travail régulier et ponctuel, dirigent les démarches d'apprentissage, etc., à la "liberté" laissée aux étudiants dans la gestion de leurs apprentissages par l'institution universitaire. De même, aux effectifs nécessairement limités de la classe et à l'interconnaissance plus appuyée qu'elle génère par la fréquentation soutenue et régulière des mêmes apprentissages, on a opposé l'anonymat et l'anomie de la foule étudiante, de la parole magistrale prodiguée en amphithéâtre, et des horaires décousus.

L'Université se démarque nettement, quant à son fonctionnement, son organisation, et, plus généralement, sa configuration, du système d'enseignement secondaire. D'un univers social à l'autre, ce sont des manières de transmettre et d'inculquer, des formes d'apprentissage et d'exercice de la connaissance, en bien des points opposés, à tout le moins différents, qui prévalent.

Pourtant, il n'est pas certain que l'on ait toujours tiré toutes les conséquences de ces constats. Car, plus que des écarts dans les degrés (plus *ou* moins) de prescriptions, d'encadrement ou d'effectifs, etc., par ailleurs bien réels, d'un univers à l'autre, c'est à des *formes de relations sociales d'apprentissage différenciées* que nous avons affaire. De même que le mode scolaire de socialisation se démarque radicalement du mode pratique de socialisation, puisqu'ils ont tout deux partie liée avec des rapports aux "savoirs", des

manières d'«apprendre», des manières d'être ensemble, au monde et à autrui spécifiques, de même le mode universitaire de socialisation se distingue-t-il par nombre de ses aspects du mode scolaire de socialisation.

La « rupture brutale » que constitue, pour les étudiants, « l'entrée en Faculté », par certains « vécue tout à la fois dans la surprise et le désarroi »¹, peut être utilement interprétée comme le produit du passage entre deux formes de relations sociales d'apprentissage en bien des points opposées, qui demande à ce que les étudiants opèrent un ensemble de conversions dans leurs manières d'apprendre, d'organiser leurs pratiques, et, plus généralement, leur vie sociale, dans les rapports qu'ils entretiennent aux savoirs et au monde.

D'un côté, en tant qu'anciens élèves, les étudiants quittent un univers connu de relations sociales développant des caractéristiques, des exigences propres et supposant un ensemble de "compétences" spécifiques, où ils ont, tout au long de leur scolarité, intériorisé des manières de se conduire, d'apprendre, de travailler, etc., configurées à partir des formes de relations d'interdépendance particulières dans lesquelles ils étaient pris à l'école : *la forme scolaire de relations sociales d'apprentissage*² constitutive des modalités que prennent les apprentissages dans nos lycées et nos collèges, et même dans certains secteurs du système d'enseignement supérieur.

D'un autre côté, en tant qu'étudiant, ils entrent de plein pied dans un autre univers de relations sociales qui, sous bien des aspects, leur est encore inconnu et les confronte à un ensemble de pratiques sociales originales, à de nouvelles manières de travailler, à d'autres formes d'exercice de la connaissance, etc. : *la forme universitaire de relations sociales d'apprentissage*, que nous désignons ainsi à la fois par référence à la théorie de la *forme scolaire* et pour l'en démarquer, constitutive des modalités d'apprentissage de nos *facultés* universitaires.

Comprendre les formes que prennent les relations universitaires d'apprentissage est chose importante pour au moins quatre raisons.

Tout d'abord parce que la forme scolaire qui s'invente au cours des XVIème et XVIIème siècles pour progressivement s'imposer à d'autres modes de socialisation³, est devenue, dans nos sociétés contemporaines, le mode de socialisation dominant. Non seulement parce que tout le monde, aujourd'hui, passe une longue partie de son existence à l'école et que c'est une proportion toujours plus importante d'une même classe d'âge qui est concernée par le sensible allongement du temps de scolarisation⁴. Mais également parce que ce sont des

¹ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse présentée devant l'Université de Paris V le 29 mai 1974, Tome 2, p.686.

² Pour une description détaillée des conditions sociales d'émergence de la forme scolaire ainsi que de ses différentes caractéristiques, on se reportera à la minutieuse étude appuyée sur un matériau historique très riche de VINCENT Guy, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, Lyon, P.U.L., 1980, 344 pages.

³ VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», in *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, (Sous la direction de VINCENT G.), Lyon, P.U.L., 1993, p. 14.

⁴ Sur cette question, on pourra se reporter à THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse de Doctorat,

domaines toujours plus vastes de relations sociales qui s'organisent selon le mode scolaire de socialisation, ou, pour le dire avec Guy Vincent, parce que « il y a, aujourd'hui, de plus en plus, du scolaire en dehors des institutions scolaires »⁵. A ce titre, c'est avec raison que l'on parle, aujourd'hui, d'une véritable « prédominance du mode scolaire de socialisation »⁶ puisqu'il est possible de retrouver de multiples signes de sa présence dans diverses sphères de l'existence sociale de nos sociétés et qu'il traverse les différents degrés de notre système d'enseignement : primaire, secondaire et certains secteurs de notre enseignement supérieur.

Pourtant, on risquerait de l'oublier, parler de prédominance du mode scolaire de socialisation ne signifie pas qu'il exerce une domination sans partage et qu'avec lui, ou, à côté de lui, ne puissent coexister d'autres modes de socialisation. Les différents artisans de la théorie de la forme scolaire, à la suite de Guy Vincent, n'ont d'ailleurs pas manqué à cette prudence puisque leurs analyses sur « l'échec scolaire » à l'école primaire⁷, sur les « relations entre enseignants, travailleurs sociaux, et familles populaires urbaines »⁸, dans la filiation desquelles nous nous situons nous-mêmes, sont inspirées par l'idée d'une "contradiction" ou d'une "confrontation inégale", dans des rapports de domination historiquement produits, entre différents modes de socialisation, entre un mode scolaire de socialisation institué comme "norme" dominante et un « mode oral-pratique » de socialisation et/ou un « mode populaire de socialisation ».

C'est ainsi, par exemple, que Bernard Lahire a construit une analyse de "l'échec scolaire" d'enfants de milieux populaires urbains à l'école primaire en se demandant « (...) si ce qui apparaissait à un moment historique déterminé comme un problème social particulier, l'« échec scolaire », n'était pas le produit social complexe d'une contradiction entre un mode de socialisation scolaire, impensable hors de ses rapports multiples avec les pratiques de l'écriture, et des êtres sociaux issus des groupes sociaux les plus "dé-possédés" (...) du point de vue des pratiques d'écriture en général (...) »⁹.

Mais il était pour nous plus inattendu de penser cette "coexistence" au sein même de l'institution scolaire, ou, pour le dire autrement, de découvrir un mode de socialisation institutionnalisé différent du mode scolaire de socialisation. Lorsque nous entamions notre recherche, nous partions avec l'assurance que la forme scolaire était constitutive des relations d'apprentissage universitaires. Les difficultés, en la matière, ne se sont guère fait attendre ! Car alors comment rendre compte de la faible spécialisation institutionnelle des pratiques d'apprentissage dans le temps et dans l'espace, de la "liberté" (au moins aussi souvent vécue comme abandon que comme liberté véritable) laissée aux étudiants dans la gestion de leurs apprentissages, de la forme d'enseignement qui substitue l'unité du cours à l'unité de la classe, de la relation entre enseignants et enseignés qui repose sur d'autres

Université Lyon 2, 1994, pp. 9-12 ; QUEIROZ Jean-Manuel de., *L'Ecole et ses sociologie*, Paris, Nathan/128, 1995, 128 pages.

⁵ VINCENT Guy (sous la dir. de), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, P.U.L., 1993, p. 5.

⁶ THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants...*, op. cit., pp. 37-43.

⁷ LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L., 1993, 310 pages.

⁸ THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants...*, op. cit., 562 pages.

⁹ LAHIRE Bernard, « Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », in *Ethnologie française*, XX, 1990/3, pp. 262-273.

attendus que strictement pédagogiques ? Comment rendre compte, de la même manière, de cette *désorientation* manifeste qu'entraîne, chez nombre d'étudiants, l'entrée à l'Université ? S'il s'était agi de forme scolaire, nous ne voyions pas pourquoi des étudiants, d'horizons pourtant si divers, ayant passé la plus grande partie de leur existence à l'école pour en sortir, certes avec plus ou moins de "bonheur" et de "réussite", avec le premier grade universitaire, trouvaient l'univers universitaire, et avec autant d'acuité, si différent de l'univers scolaire, ni non plus pourquoi nombre d'auteurs insistaient tant sur la rupture entre le lycée et l'Université¹⁰ ?

De ce point de vue il n'était pas sans intérêt de constater que la "liberté" des pratiques universitaire et, plus généralement, l'organisation institutionnelle dans son ensemble, faisaient fréquemment l'objet, de la part des différents commentateurs ou protagonistes, de *descriptions négatives* par l'emploi de termes privatifs qui en caractérisaient le fonctionnement par des "manques" (d'obligations, de prescriptions, etc.), et des "absences" de moyens institutionnels d'incitation, de contraintes et de contrôles des pratiques (« exiguité du temps de travail prescrit » ; « laxisme de la prescription »¹¹) ; ou, pour le dire avec Pierre Bourdieu : par l'« (...) absence des conditions institutionnelles, systématiquement réunies dans les classes préparatoires, d'un travail pédagogique intense et continu »¹². Or ces descriptions s'établissaient sur la comparaison des caractéristiques du système universitaire avec celles du lycée (ou du collège) et de certains secteurs de l'enseignement supérieur : comme les classes préparatoires aux grandes écoles et les IUT/BTS, qui, toutes choses égales par ailleurs, renvoient précisément à la forme scolaire. De même les propos sur la *secondarisation* de l'enseignement universitaire s'éclairaient comme une volonté d'introduire la forme scolaire là où elle n'avait pas encore pénétré.

Comprendre les formes que prennent les relations universitaires d'apprentissage est également chose importante dans la mesure où l'expérience que font les étudiants de leur passage à l'université, sans être identique des uns aux autres, est, pour partie au moins, le produit du passage d'une forme d'apprentissage à une autre. Il est clair que le changement, la rupture, que représente, pour certains étudiants, l'entrée en faculté, n'existent qu'en rapport à une situation antérieure. Avant d'entrer dans le supérieur, les étudiants ont été formés dans et par la forme scolaire de relation. A ce titre ils ont appris des manières de travailler, d'apprendre, de se comporter, etc. La situation universitaire est donc "nouvelle" par rapport

¹⁰ C'est précisément en tentant d'appliquer le concept de forme scolaire à l'univers des pratiques universitaires que nous avons pris conscience de l'irréductibilité des relations d'apprentissage universitaires à la forme scolaire et que, du même coup, nous nous sommes interrogés sur leurs spécificités. On a ainsi pu mesurer, si nous ne le savions déjà, que c'est en mettant les concepts théoriques au travail que l'on prend la mesure de leur pertinence et de leur force de construction. Contre la tentation théoricienne qui trouve dans l'oubli de la réalité empirique l'occasion d'engager des débats purement théoriques à partir de questionnements purement théoriques, la confrontation avec la réalité empirique rappelle, à ceux qui voudraient l'oublier, que l'usage d'un concept ne recouvre d'intérêt que pour autant qu'il permet de discerner parmi les faits, de poser des questions à la réalité sociale, et non à proportion de son éclat rhétorique. C'est en le soumettant à des questionnements empiriques que l'on peut ainsi espérer définir son champ de pertinence et que, ce faisant, en retour, il devient possible de soulever de nouveaux questionnements théoriques...

¹¹ VERRET Michel, *Le Temps...*, op. cit., p. 71.

¹² BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989, p. 133.

La forme universitaire de relations sociales (1ère version)

à ce qu'ils sont, par rapport à ce qu'ils savent, par rapport à des habitudes préalablement acquises.

Le "désarroi" et la "surprise" que suscite, chez certains étudiants, le passage à l'Université est ainsi interprétable comme le produit des "décalages" entre les deux formes de relations sociales : entre, d'un côté, des habitudes, des comportements, des manières de travailler forgés pour partie dans et par le mode scolaire de socialisation, des catégories de perception, d'appréciation et d'évaluation intériorisées lors de la socialisation scolaire ; et, de l'autre côté, un univers d'apprentissage qui développe d'autres types de pratiques, d'autres formes de rapport au savoir, exige la mise en oeuvre d'autres "compétences", d'autres modalités d'organisation des apprentissages. En procédant ainsi, on se donne les moyens de comprendre ce que vivent (ou ont à vivre) certains étudiants dans ce changement d'univers de relations, le sens et les significations que prennent leurs expériences.

Ensuite, saisir les relations d'apprentissage universitaire permet de se débarrasser de catégories académiquement construites comme celles par exemple qui démarquent l'enseignement secondaire de l'enseignement supérieur. Car les différences se jouent bien moins sur le registre des différents degrés ou niveaux d'enseignement que sur l'opposition entre formes de relations sociales. Les différences qui séparent et dissocient le système d'enseignement secondaire du système d'enseignement universitaire, par où se distinguent et s'affirment des modes de transmission et d'apprentissages divergents, traversent également le système d'enseignement supérieur lui-même.

A ce titre, tous les étudiants ne font pas (ou n'ont pas à faire), toutes choses égales par ailleurs, la même expérience du passage du lycée à l'enseignement supérieur, notamment lorsque, dans certains secteurs, ce dernier vient continuer, voire confirmer ou renforcer le mode scolaire de socialisation dans et par lequel ces étudiants ont été formés au long de leur scolarité antérieure, les principes de socialisation, les habitudes et les dispositions sociales préalablement acquis, comme c'est le cas lorsque les étudiants restent des élèves... De ce point de vue, la *forme universitaire* trouve son *champ de pertinence*¹³ au sein des *Facultés* et n'est nullement extensible à l'ensemble du système d'enseignement supérieur.

Enfin, parce que les formes que prennent les comportements des étudiants sont inséparables des relations d'interdépendance spécifiques dans lesquelles ils évoluent et dont l'Université est un élément constitutif, il importe, pour espérer saisir les rapports socialement différenciés aux études et aux techniques intellectuelles, de comprendre préalablement ce qu'est la forme universitaire de relations sociales. Ce faisant, on se donne les moyens de comprendre comment une même situation peut faire l'objet d'appropriations différentielles, donner lieu à des pratiques différentes, comment les réactions (aussi bien "individuelles" que "collectives") à la situation universitaire peuvent diverger en fonction de principes de socialisation et de conditions d'existence passées et présentes spécifiques, comment, par exemple, « pour peu que l'étudiant n'ait pas intériorisé, en un ethos de la discipline et du

¹³ Sur cette question de la délimitation du domaine de validité d'un ensemble conceptuelle, on pourra se reporter à LAHIRE Bernard, « Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transferts illégaux », *L'Homme et la Société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales*, n° 101, 3/1991, pp. 109-119.

travail, la longue régularisation scolaire antécédente, l'autosurveillance ne signifie plus pour lui que le droit à l'autopermissivité indéfinie. »¹⁴.

Notre objectif est donc ici de tenter une description des caractéristiques de la forme universitaire de relations sociales.

La forme universitaire de relations sociales se caractérise d'abord par *l'interdépendance entre, d'une part, des activités d'enseignement et de formation, d'autre part, des activités professionnelles, de recherches et d'érudition, de même que par la subordination des méthodes d'enseignement aux savoirs disciplinaires qu'il s'agit d'enseigner.*

L'Université n'est pas seulement spécialisée dans l'activité de transmission et de formation des étudiants. Elle est également un "lieu" où se développent et se font les différents savoirs disciplinaires. Autant que des salles de cours, on trouve, au sein même de l'Université, des laboratoires, des centres de recherche, des centres hospitaliers, des bibliothèques, etc. On connaît l'importance de ces dispositifs, « instruments élémentaires du travail scientifique »¹⁵, dans toute activité à la fois de production des savoirs et de formation à ces savoirs. Et si l'on y trouve des chercheurs, des ingénieurs d'étude, etc., qui ne s'occupent pas nécessairement d'enseignement, il n'est pas d'enseignants qui ne soient également des professionnels, des chercheurs, et qui ne soient chargés de contribuer à l'avancée de la connaissance.

Ce qui caractérise l'évolution du profil des carrières des enseignants des facultés académiques depuis l'époque napoléonienne, c'est la progressive « instauration de la performance scientifique comme critère essentiel de sélection dans le supérieur (...) »¹⁶. Alors que le doctorat, jusque dans les années 1840, ne constitue encore qu'un rituel de passage de pure formalité (83% des thèses en lettres ne dépassent pas les 80 pages avant 1840, les résultats étant encore plus déplorables en sciences¹⁷) au point que les innovations intellectuelles s'effectuent en dehors même des facultés, et qu'il existe une très faible opposition fonctionnelle entre facultés et lycées¹⁸, dans les années 1850-1876, « sans même que le dispositif des titres et diplômes soit tant soit peu modifié, le doctorat et les autres actes de la recherche (publications savantes, exposés à des congrès) assument un rôle croissant dans le cumul des atouts autorisant une carrière de faculté »¹⁹.

Les années 1880, à cet égard, confirment les tendances esquissées lors des décennies précédentes. Non seulement les carrières "hautes" de l'enseignement peuvent s'axer tout entières sur l'enseignement supérieur sans plus devoir nécessairement passer par le lycée, mais l'accroissement considérable du poids du capital scientifique dans le déroulement des

¹⁴ VERRET Michel, *Le Temps...*, *op. cit.*, p. 686.

¹⁵ KARADY Victor, « Lettres et Sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de faculté (1810-1914) », in *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, CNRS, Institut d'Histoire Moderne et Contemporaine, Paris, Ed. du CNRS, 1985, p. 31. Ce n'est que lorsque la recherche devient une des activités centrales des facultés, que ces dernières commencent à se démarquer nettement des lycées, qu'elles sont pourvues des instruments de travail tels que bibliothèques, centres de recherche, etc., les deux étant dans la réalité des faits indissociables.

¹⁶ KARADY Victor, « Lettres et Sciences... », *op. cit.*, p. 42.

¹⁷ KARADY Victor, « Lettres et Sciences... », *op. cit.*, p. 32.

¹⁸ KARADY Victor, « Lettres et Sciences... », *op. cit.*, p. 34.

¹⁹ KARADY Victor, « Lettres et Sciences... », *op. cit.*, p. 39.

carrières du supérieur consolide l' « écart distinctif entre les fonctions des lycées et des facultés » et « la bifurcation précoce des carrières secondaires et supérieures »²⁰. Les facultés, désormais dotées de bâtiments adaptés, de bibliothèques, de collections scientifiques, de laboratoires, de bourses d'études, etc., deviennent de véritables pôles de production de savoirs et de connaissances érudites qui instaurent et développent de nouveaux types d'enseignements et multiplient les objets proposés à la connaissance.

Désormais, « le poids du doctorat s'accroît démesurément, au titre de premier acte décisif de recherche personnelle. (...) L'universitaire se définit désormais dans les facultés par l'activité scientifique plus que par l'enseignement qu'il dispense. D'où l'importance accordée aux autres actes de la recherche (livres, articles, exposés aux congrès savants) que chaque faculté tend à recenser et à rendre publics pour se faire valoir dans le marché symbolique de la concurrence universitaire »²¹. Les enseignants-chercheurs sont du même coup amenés à dispenser des enseignements sur les propres avancées et résultats de leurs travaux. « (...) les rapports internes entre enseignants et enseignés se modifient également en se singularisant. Le rapport maître-élève devient une alliance stratégique pour la promotion des deux parties. Les élèves brillants renforcent le poids intellectuel du maître et contribuent à la reproduction élargie de ses choix scientifiques. En même temps, ils doivent au maître un appui essentiel en vue de leur promotion dans le marché des facultés. Les choix intellectuels d'un chef d'Ecole et des membres de l'Ecole engagent ainsi l'avenir de tous dans le marché universitaire (...)»²².

Les facultés professionnelles, pour leur part, se distingueront longtemps des facultés académiques. « Sous tous les rapports (recrutement des étudiants, carrière des enseignants, régime des études et usage social des diplômes et grades) les facultés de médecine et de droit s'opposent à celles des lettres et des sciences jusqu'au-delà des réformes républicaines, époque à laquelle un certain rapprochement peut cependant être décelé »²³. Conçues pour former à l'exercice de deux grandes professions libérales, le Droit et la Médecine, elles bénéficient très tôt d'une importante autonomie.

Si l'on prend l'exemple de l'enseignement en médecine, celui-ci fait, bien avant 1877, l'objet d'âpres conflits entre les différentes corporations médicales. Le monopole détenu sur l'enseignement par les médecins universitaires est violemment combattu par l'autre élite du corps médical, les médecins hospitaliers, alors « dépourvus de charges d'enseignement mais dotés de compétences professionnelles de pointe »²⁴. Pour avoir en premier lieu porté sur le nécessaire « accroissement de la part des disciplines et exercices cliniques dans le *cursus* d'études » ainsi que sur le droit d'enseigner, leurs revendications s'orientent, « vers la fin du siècle, sur le recrutement des enseignants en dehors de l'agrégation »²⁵. La volonté d'instaurer un enseignement clinique qui prime l'enseignement théorique alors prédominant était en effet difficilement conciliable avec le recrutement des professeurs par l'intermédiaire

²⁰ KARADY Victor, « Lettres et Sciences..., *op. cit.*, p. 42.

²¹ *Ibidem*.

²² KARADY Victor, « Lettres et Sciences..., *op. cit.*, p. 44.

²³ KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine », in VERGER Jacques, *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986, p. 301.

²⁴ KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy..., *op. cit.*, p. 304.

²⁵ *Ibidem*.

d'une agrégation privilégiant des qualités purement formelles au détriment des compétences pratiques et scientifiques.

Dans les années 1840-1860, « des médecins hospitaliers acquièrent peu à peu le droit de donner des cours libres dans les facultés. En 1865, il y en avait 45 à la Faculté de Paris »²⁶. Mais restant malgré tout exclus de la carrière universitaire, leurs pressions s'accroissent. Les avancées de la connaissance, pour la plupart, s'effectuent à l'extérieur des facultés, i.e. dans des hôpitaux et des institutions spécialisées dans la recherche biomédicale tels que le Muséum, le Collège de France, l'Académie de médecine depuis 1920, etc.²⁷.

Les facultés de médecine durent, sous la pression de ces instances et « à moins de se déconsidérer, non seulement participer au mouvement scientifique général mais encore intégrer, autant que possible, les résultats des dernières découvertes dans leur enseignement. La crise de l'enseignement médical sous la III^{ème} République sera largement due à la difficulté d'accorder l'impératif de la recherche, dont le progrès se sera accéléré, aux programmes de formation pratique. Toutefois, les enseignants des facultés médicales ont vite fait d'entrer dans la course à l'invention et à l'expérimentation, lors même que le concours d'agrégation — épreuve pendant longtemps essentiellement scolaire, sinon purement rhétorique — retardera l'instauration de la recherche comme critère de sélection des professeurs. Une mesure partielle de la contribution des professeurs de médecine à la recherche (sous forme de publications) indique qu'en 1845 la majorité d'entre eux (89% à Paris, 44% à Montpellier, 77% à Strasbourg) sont connus à l'étranger pour leur travaux (...). En approfondissant l'analyse, on pourrait peut être montrer que les principes de l'université de recherche ont acquis droit de cité en médecine plus tôt qu'ailleurs »²⁸.

C'est véritablement à partir des années 1870 que l'enseignement médical connaît une évolution radicale. L'avènement de la microbiologie et de la physiologie expérimentale conduisent à trois changements principaux. Désormais tout enseignement médical doit reposer sur les sciences de la nature. Des exercices pratiques doivent faire pendant à l'enseignement théorique. La pratique scientifique est introduite et doit aider à former des chercheurs et des praticiens. « Le nouvel idéal de l'enseignement médical réunira étroitement, suivant les préceptes de Claude Bernard, l'observation clinique avec l'expérimentation en laboratoire. »²⁹.

Les différentes élites du corps médical finirent par convenir que « (...) l'agrégation ancienne ne pouvait plus servir à la sélection d'enseignants-chercheurs »³⁰. Des réformes sont engagées. Dès les années 1880, « les dossiers de candidatures à l'agrégation comportent des références aux qualités scientifiques des postulants »³¹. Puis, en 1906, tous les candidats à l'agrégation se voient imposer un certificat d'aptitude à la recherche. Progressivement, «

²⁶ KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy..., *op. cit.*, p. 305.

²⁷ KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy..., *op. cit.*, p. 310.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ KARADY Victor, « Les universités de la Troisième République », in VERGER Jacques, *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986, p. 335.

³⁰ KARADY Victor, « Les universités..., *op. cit.*, p. 338.

³¹ *Ibidem*.

une nouvelle carrière d'agrégé, axée essentiellement sur la recherche scientifique, voit ainsi se dessiner ses cadres administratifs »³².

Dans l'objectif de développer la recherche et d'y former les étudiants, les différentes facultés se dotent progressivement de laboratoires de recherche. Le personnel universitaire se diversifie : multiplication des maîtres de conférences, des chargés de cours, des personnels techniques. On passe ainsi « de la faculté faite pour l'enseignement théorique à l'établissement multifonctionnel. De fait, la productivité scientifique des facultés médicales a augmenté par suite de ces réformes. Dès 1890, environ 90% des professeurs de médecine figurent dans le catalogue de la *Royal Society* de Londres (...). L'introduction de la recherche parmi les critères de réussite à l'agrégation est un des facteurs qui retardent progressivement le début de la carrière : l'âge moyen de l'agrégation passe de 28,9 ans avant 1881 à 29,6 entre 1881 et 1890, 31,1 entre 1891 et 1900 et 32 entre 1901 et 1910 (...). »³³. Dès lors se multiplient et se diversifient les enseignements spécialisés³⁴.

Enfin, la réforme, plus tardive, de 1958 finit par créer les centres hospitaliers et universitaires. Trois fonctions désormais inséparables leurs sont attachées : celle de soins, d'enseignement et de recherche. « En outre, l'instauration par ce même texte de la bi-appartenance, concrétise le fait que les carrières hospitalo-universitaires, qui autrefois se poursuivaient séparément, sont maintenant exercées conjointement par des personnels hospitalo-universitaires qui accèdent à cette double activité par un recrutement commun et consacrent à leurs tâches hospitalières, à l'enseignement et à la recherche la totalité de leur activité professionnelle »³⁵.

Ces différentes caractéristiques interviennent à plus d'un titre dans l'organisation qui est imprimée aux enseignements et dans les modalités même de l'exercice du métier professoral. Les enseignants des facultés se définissent autant par leur activité de recherche et/ou professionnelle que par leurs activités d'enseignement. En l'absence de toute formation pédagogique spécialisée et préalable à toute activité d'enseignement, laquelle leur est précisément ouverte en tant que *professionnels d'un savoir*, ils se définissent bien plutôt comme *savants et maîtres-artisans* transmettant les connaissances, les techniques et les savoir-faire du métier que comme pédagogues ou éducateurs.

A l'inverse du maître d'école qui non seulement est expressément formé aux méthodes pédagogiques, à la manière et à l'art d'enseigner et de transmettre les différents savoirs scolaires, mais est également tout entier spécialisé dans cette tâche de transmission pédagogique³⁶, la formation de l'enseignant du supérieur confond complètement, dans un même mouvement, *l'art d'exercer la science et l'enseignement de la science*. Les deux, dans la formation de l'enseignant, ne font qu'un. Il ne reçoit pas d'enseignement visant à le former aux meilleures manières d'enseigner. Il acquiert, comme c'était déjà le cas des professeurs

³² *Ibidem*.

³³ KARADY Victor, « Les universités... », *op. cit.*, p. 339.

³⁴ KARADY Victor, « Les universités... », *op. cit.*, p. 340.

³⁵ RICHE Patrice, *L'Interne en médecine depuis 1958. Sociologie de la profession*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université Paris 1, Panthéon Sorbonne, p. 11-12.

³⁶ Ainsi, Jean-Baptiste de La Salle, fondateur des Ecoles chrétiennes, écrivait-il : « il ne doit être occupé que du soin d'apprendre l'art de bien enseigner », cité in VINCENT Guy, *L'Ecole primaire française...*, *op. cit.*, p. 23.

des universités médiévales, « sur le tas un savoir et, dans le même mouvement, les modalités de transmission inhérentes à ce savoir »³⁷.

L'absence de formation pédagogique à l'enseignement des enseignants ainsi que l'organisation des enseignements par cours et conférences tendent à montrer que les relations sociales universitaires d'apprentissage relient indissociablement, dans une même logique, les méthodes par lesquelles il convient d'enseigner le savoir aux logiques sociocognitives du savoir disciplinaire qu'il s'agit de transmettre. Comme ce fut déjà le cas, mais pour la première fois, dans les Ecoles Normales de l'an III, « L'art d'enseigner la science s'identifie à la méthode par laquelle la science se fait »³⁸. Ce qui s'enseigne, ce ne sont guère des corpus simplifiés qu'une "méthode pédagogique" viendrait organiser en vue de leur transmission, mais la culture savante elle-même. Les étudiants, en tant que tels, sont donc plus et autre chose que de simples élèves. Ils sont de véritables apprentis-intellectuels, de véritables apprentis-savants qui, instruits auprès de professionnels d'un savoir, se forment à l'exercice d'une discipline intellectuelle spécifique.

La forme universitaire est ainsi liée à l'existence de savoirs disciplinaires dont le propre est d'être attaché à un ensemble de traditions intellectuelles savantes spécifiques ainsi qu'à des formes particulières d'exercice de la connaissance. C'est avec l'ensemble de ces traditions et de ces formes d'exercice de la connaissance que sont en prises les étudiants. Entrant en faculté, ils se forment à l'exercice d'un savoir disciplinaire spécialisé dont ils doivent acquérir les techniques spécifiques et les logiques propres, que celles-ci soient savantes et/ou professionnelles.

Les enseignements dispensés dans les universités, contrairement à ceux prodigués dans les lycées et collèges, ne sont pas coupés et séparés de l'activité de production savante des savoirs. Les contenus enseignés sont en prises directes avec la culture érudite et scientifique, qu'il s'agisse d'une culture dite "désintéressée" ou qu'il s'agisse d'une culture dite "professionnelle". Ce sont les logiques sociales et cognitives propres aux savoirs disciplinaires étudiés, l'avancée et les résultats de la science elle-même, et, plus généralement, de la recherche, qui fournissent à l'enseignement sa matière et ses programmes³⁹ et qui président à ses orientations. En ce sens, l'Université apparaît davantage comme un « foyer d'activité intellectuelle » selon l'expression d'Emile Durkheim, que comme un espace et un cadre spécifiques d'enseignement rigoureusement séparés des pratiques et de l'exercice du métier.

Contrairement aux enseignants de classes préparatoires, "sortes d'entraîneurs", qui, «contribuant à créer les conditions favorables à un entraînement intensif »⁴⁰, passent « deux fois plus de temps à exercer les élèves qu'à leur faire des cours »⁴¹ et ne laissent pas de se

³⁷ VINCENT Guy, *L'Ecole primaire française...*, op. cit., p. 23.

³⁸ VINCENT Guy, « L'Ecole Normale de l'an III de la Première République française », *Paedagogica Historica*, 1991/2-XXVII, pp. 215-230.

³⁹ L'association étroite entre la recherche et l'enseignement, on le sait, est un des points fondamentaux de la loi Savary de 1984. A ce sujet, confère MINOT Jacques, *Histoire des Universités françaises*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1991, p. 80. Mais elle ne fait que renforcer ce qui existe déjà en pratique.

⁴⁰ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, op. cit., p. 124.

⁴¹ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, op. cit., p. 114.

consacrer à la préparation de ces derniers par une série de procédures comparables à celles employées, dans l'ancienne société, par les jésuites (entraînements, exercices, répétitions, prescriptions, émulation, contrôles scolaires, incitations multiples, contrôle des absences, regroupement des enseignements entre les mains de quelques uns, création des conditions d'une urgence temporelle et d'un usage intensif du temps, etc.), c'est en tant que professionnel et artisan d'un savoir particulier que l'enseignant de faculté exerce une activité d'enseignement dans laquelle, à l'inverse, il passe plus de temps à dispenser des cours qu'à exercer ses étudiants.

Les modalités mêmes d'après lesquelles s'organisent le travail de transmission universitaire qui *substitue l'unité du cours à l'unité de la classe*, la libre répartition des étudiants entre les cours et la "liberté" d'étude et d'assistance, etc., à l'obligation de présence, à la stabilité, à la régularité et à l'homogénéité de la classe, suffisent à montrer que la configuration des relations d'apprentissage universitaires relève d'une autre logique que celle qui prévaut dans la forme scolaire de relations sociales et à faire de la forme universitaire plus et autre chose qu'un ensemble de relations sociales d'apprentissage pédagogisées.

On le sait, « L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien *ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que les pratiques des maîtres* »⁴². Il fallait non seulement que, par leur scripturalisation, les pratiques et les savoir-faire soient détachés et séparés des situations sociales toujours particulières dans lesquelles ils n'existaient et n'étaient sus que pratiqués, qu'ils soient du même coup dé-personnalisés ou désin-corporés de ceux qui "détenaient" les savoirs à l'état pratique. Mais il fallait également que les savoirs ainsi que les différentes dimensions de la relation d'apprentissage (l'espace, le temps, les mouvements, les interactions, etc.) fassent l'objet d'un travail spécifique de découpages, d'articulation et de hiérarchisation⁴³ propre à régler méthodiquement les modalités du travail de transmission et les modalités comportementales.

Les premiers éducateurs font un réel effort de mise en forme et de mise en ordre des pratiques scolaires, des savoirs et des principes de leur transmission. La pédagogisation des relations sociales d'apprentissage est ainsi indissociable d'une « *scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques* »⁴⁴ scolaires dans une « série fastidieuse de descriptions-prescriptions »⁴⁵ qui régissent et quadrillent tant l'ensemble des relations du maître et des élèves que l'ensemble des apprentissages dans un plan prévu à l'avance.

Des programmes rigoureux sont établis, les différents savoirs font l'objet d'un découpage en leçons (de lecture, d'écriture, d'arithmétique, d'orthographe, etc.), on en hiérarchise les étapes de transmission dans une logique de progression allant du simple au complexe, on isole et divise les difficultés, on invente des séries d'exercices, supports et occasions

⁴² VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», in *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, (Sous la direction de VINCENT G.), Lyon, P.U.L., 1993, p. 30. C'est nous qui soulignons.

⁴³ VINCENT Guy et al., «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire»..., *op. cit.*, p. 30.

⁴⁴ VINCENT Guy et al., «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire»..., *op. cit.*, p. 31.

⁴⁵ *Ibidem.*

d'entraînements, de répétitions, de mise en application des principes au fondement des savoirs qui sont dispensés, etc., dans un cadre spécifique, aménagé et pensé tout entier dans sa fonction pédagogique : la classe.

« Les écoles lassalliennes, comme celles de Démià et les écoles mutuelles, sont des modèles du point de vue de la codification de l'ensemble des pratiques scolaires : des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard, tout est objet d'écriture, de décomposition, de fixation des mouvements, des séquences, permettant ainsi une systématisation accrue et un enseignement simultané. Et c'est parce que tout a été écrit, prévu, contrôlé, codifié d'avance (...) que des maîtres bien formés peuvent s'effacer au profit de fonctionnements scolaires très stricts. J.-B. de La Salle sait bien par exemple que, pour que partout où s'installent les écoles les pratiques soient uniformes (se répètent sans variations), il faut fixer des règles écrites que chaque maître devra respecter à la lettre, *i.e.* sans interprétation qui pourrait introduire des modifications (...). Lorsque les différents membres de la commission d'enseignement se réunissent en vue de créer une école mutuelle modèle à Paris en 1815, ils se préoccupent des matériaux pédagogiques : la préparation de syllabaires, la confection des tableaux de lecture, d'écriture et d'arithmétique, les tableaux de sentences morales, la rédaction d'un manuel de manière à diffuser la méthode et ses procédés»⁴⁶.

A l'organisation des enseignements par classes qui, selon Emile Durkheim, exige « une certaine unité morale, une certaine communauté d'idées et de sentiments, comme un petit esprit collectif qui serait impossible si les différents groupes n'avaient pas de fixité et de stabilité, si, d'une heure à l'autre, ils se décomposaient pour se reformer sur d'autres bases, pour se recomposer et se combiner entre eux de mille manières différentes ; si les mêmes élèves n'étaient pas en commerce suffisamment continu, s'ils ne participaient pas aux mêmes exercices, s'ils n'étaient pas attachés aux mêmes hommes, soumis aux mêmes influences, s'ils ne vivaient pas d'une même vie, s'ils ne respiraient pas une même atmosphère morale »⁴⁷, s'oppose l'organisation des enseignements par cours qui, comme le notait Marie-Madeleine Compère à propos des Ecoles centrales, s'établit sur *l'autorité scientifique*, institutionnellement reconnue, du professeur, ainsi que sur des *contenus scientifiques et savants définis*⁴⁸ et non, comme dans l'organisation par classes, sur la soumission de tous à un ensemble de règles impersonnelles dont le maître, en définitive, n'est que le simple représentant et qui, en tant que telles, fondent son autorité et déterminent les formes que prennent les relations sociales d'apprentissage⁴⁹. A l'Université, *on ne fait plus la classe !*

Il est clair que la forte "démographisation" à laquelle nous assistons ces dernières années n'est pas sans influence sur la forme que prennent les relations d'apprentissage et « (...) que les difficultés matérielles de toutes sortes qui pèsent aujourd'hui sur le fonctionnement de l'université française ont leur part, souvent déterminante, dans la détérioration du rapport

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ DURKHEIM Emile, *L'Evolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige/P.U.F, 1990, p. 346.

⁴⁸ COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du Collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, p. 182.

⁴⁹ VINCENT Guy, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, Lyon, P.U.L., 1980, 344 pages.

pédagogique »⁵⁰. Mais, plus fondamentalement, contrairement à ce qui se passe dans les établissements à faible densité démographique et surtout, car c'est là le fond du problème, structurés par classes, à l'Université, comme l'écrit Alain Miquel : « L'enseignant ne peut pas être, de la première année de premier cycle jusqu'au doctorat, le tuteur de tous et de chacun »⁵¹.

L'impérieuse nécessité du travail personnel et de l'autonomie dans l'apprentissage est ainsi inscrite dans les structures mêmes des relations sociales d'apprentissage et dans l'organisation concrète, quasi matérielle, de ces relations.

Là où la classe, espace spécifique tout entier orienté en direction de l'action d'éducation, règle les modalités de la relation d'apprentissage, permet aux enseignants d'avoir affaire à une entité et à un nombre limité d'enseignés, de les fréquenter régulièrement, de connaître et d'identifier leurs élèves, de suivre leur progression, éventuellement de répondre à certaines situations particulières, à certaines de leurs demandes, de les exercer, et de coordonner les différents enseignements, etc., les enseignants d'université dispensent des cours spécifiques et indépendants des autres cours prodigués par d'autres enseignants à l'adresse d'un public étudiant généralement nombreux que seul le cours en un même lieu réunit et qui, d'une heure à l'autre, est susceptible de se reconstituer autrement.

Dans ces conditions où prime, comme l'écrit Pierre Bourdieu, l'« atomisation de la fonction professorale » qui s'oppose à la « concentration des tâches pédagogiques »⁵² entre les mains de quelques uns, et le « monologue théâtral »⁵³ de l'amphithéâtre dans le cadre duquel il n'est guère possible d'identifier et de connaître les étudiants qui assistent aux enseignements (ni par le nom, ni, généralement, par le visage, ni même par la place lorsqu'il s'agit d'auditoire de taille importante), les enseignants n'ont ni les moyens d'évaluer, par l'instauration d'un suivi régulier et soutenu, les problèmes de compréhension du discours qu'ils professent, ni non plus les moyens de répondre autrement que par le discours à ceux qu'ils peuvent anticiper ou percevoir, par l'exercice ou l'entraînement par exemple. On comprend que les étudiants soient ainsi placés dans la position d'un « déchiffrement de moins en moins malhabile des messages »⁵⁴. « Tout dans l'organisation actuelle de l'enseignement, depuis la forme et la disposition des salles ou la taille des auditoriums jusqu'au système et aux critères d'examen, en passant par les exercices qui y préparent ou l'organisation du curriculum, favorise la distanciation réciproque du professeur et de l'étudiant »⁵⁵.

« Assurant pleinement son rôle dans la diffusion d'un savoir qu'il contribue à créer, [l'enseignant] peut donner à l'étudiant plus d'initiative pour se former à son rythme et selon son niveau de départ »⁵⁶. Mais le nombre d'étudiants auquel il doit faire face, leur répartition non par classe mais par cours, la primauté de la parole magistrale dans l'enseignement, la

⁵⁰ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, SAINT-MARTIN Monique de., (sous la direction de.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton/La Haye, 1965, p. 14.

⁵¹ MIQUEL Alain, *Les Bibliothèques universitaires. Rapport au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports*, Paris, La Documentation Française, 1989, p. 22.

⁵² BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, *op. cit.*, p. 133.

⁵³ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁴ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, *op. cit.*, p. 15.

⁵⁵ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁶ MIQUEL Alain, *Les Bibliothèques universitaires...*, *op. cit.*, p. 22.

La forme universitaire de relations sociales (1ère version)

liberté d'assistance aux cours, les échéanciers placés en fin d'année universitaire, etc., définissent une situation objective dans laquelle les enseignés sont censés pallier seuls leurs difficultés, combler leurs lacunes, organiser et déterminer les objectifs et les directions de leurs travaux, les moyens d'y parvenir, bref accomplir tout un travail personnel d'apprentissage et, sans bien souvent l'avoir jamais appris, se débrouiller avec les différents ressorts de la connaissance.

On objectera sans doute que l'Université n'organise pas seulement des enseignements magistraux mais également des enseignements par petits groupes tels que TD et TP. Mais ce serait oublier qu'elle continue très largement à privilégier les cours magistraux adressés au grand nombre, à la fois par le nombre d'enseignements et les volumes horaires que ceux-ci englobent, au détriment des travaux dirigés et ce, quand bien même il existe des variations d'une faculté à l'autre. De plus, les TD ou les TP ne peuvent être assimilés au système de la classe. Car si la classe constitue une unité stable par laquelle, d'un cours à l'autre, des élèves sont rassemblés entre eux, c'est toujours l'unité du cours qui, lors des TD ou des TP, regroupe momentanément les étudiants en un ensemble plus restreint. S'il est clair que les enseignements dispensés en petits groupes tout au long de l'année offrent malgré tout l'occasion d'un suivi impensable autrement, il n'en reste pas moins vrai que leur dispersion dans le temps ne suffit pas à créer les conditions d'une action continue d'inculcation méthodique et d'une emprise sur les apprentissages et leurs procédures.

La forme universitaire de relations sociales constitue les activités d'apprentissage en *activités autonomes et autodisciplinées d'apprentissage*. Avec la forme universitaire, on passe d'une régulation extérieure, institutionnellement réglée, des apprentissages et du temps d'apprentissage, à une absence de contraintes institutionnellement prescrites, ou, pour le dire autrement, à une régulation qui doit s'opérer de l'intérieur, par *auto-contrainte*.

Ce que, jusqu'alors, le lycée ou le collège exigeaient et que certains établissements du supérieur organisent encore expressément et régulièrement en matière d'emploi du temps, de leçons à apprendre, de devoirs à rendre, de programmes et de contrôles, etc., prend, à l'Université, quand ces traits ne sont pas purement et simplement absents, un caractère tout à fait sporadique et irrégulier. Non seulement l'emploi du temps présente un volume horaire relativement faible (**prendre chiffres OVE pour exemple**) et, bien souvent, recouvre une organisation anémique (des journées qui commencent et se terminent à des heures variables, qui peuvent débiter à 10h00 pour se terminer à 19h00 sans être exemptes de temps morts, d'heures creuses)⁵⁷, mais il ne fait l'objet d'aucune obligation. Les étudiants, outre quelques rares exceptions qui ne concernent que quelques heures minoritaires de TP ou de TD, ne sont pas astreints à des contraintes de présence et d'assiduité.

Les études et les exemples ne manquent pas qui montrent les clivages existants entre les emplois du temps des facultés d'un côté, des écoles, des instituts et des classes préparatoires, toutes choses égales par ailleurs, de l'autre. S'il est bien des variations dans le nombre d'heures de cours que proposent les différentes facultés, celles qui démarquent les facultés des autres établissements du supérieur sont encore plus appuyées. D'un côté, dans les facultés, on trouve des régimes d'études qui organisent de faibles et moyens volumes

⁵⁷ CONVERT Bernard, PINET Michel, *La Carrière étudiante*, Laboratoire d'aménagement régional et urbain, Ecole Centrale de Lille, Programme interministériel de recherche-expérimentation "L'Université et la Ville", novembre 1993, p. 245.

horaires puisqu'ils oscillent entre 16 heures environ pour les enseignements les moins chargés comme les Lettres et les Sciences humaines, et 23 heures environ pour ceux les plus lourds comme Sciences et Médecine-Pharmacie⁵⁸. De l'autre, dans les IUT et Classes préparatoires, on trouve des régimes scolaires qui, dans la plupart des cas, imposent plus de 35 heures de cours à leurs élèves⁵⁹. En outre, les emplois du temps les plus structurés et structurants, ceux que la prescription institutionnelle prend à sa charge, sont relayés dans leur action par l'obligation de présence aux cours et le contrôle des absences lors même, qu'au contraire, les rapports plus distendus à l'institution qu'autorisent les volumes horaires plus légers des facultés trouvent également pour point d'appui le droit à l'absentéisme.

La durée de l'année universitaire qui, entre les deux moments forts de la rentrée et de l'examen final, présente une forte élasticité met également en exergue l'effet faiblement structurant du temps universitaire. Les scissions temporelles qui, par l'imposition d'un emploi du temps rigoureux et d'échéanciers répétés et réguliers, soutenaient les pratiques scolaires des élèves et balisaient la route des apprentissages d'un ensemble de repères, ne sont plus, pour les étudiants, qu'une vaste et longue période amorphe qui les conduit, plus ou moins imperceptiblement, à l'examen final.

C'est désormais sur l'échelle de l'année scolaire tout entière que ces derniers doivent apprendre à travailler et à répartir leurs efforts. La seule session finale condamne les étudiants qui, dorénavant, *ne sont plus mis au travail*, et sont, dans une large mesure, livrés à eux-mêmes, soit à mettre fortement en perspective leurs activités s'ils ne veulent pas se laisser prendre par le temps, en tentant, par exemple, de tout apprendre d'un seul coup, soit, s'ils n'y parviennent, à ne travailler que lorsque la pression des examens se rapprochant se renforce suffisamment, et ce, au risque de succomber à la panique et/ou à la fantaisie de la dernière minute.

La forme universitaire, en ne soumettant pas « les activités de tous aux mêmes contraintes »⁶⁰, a ainsi en propre d'abandonner la répartition des efforts à produire, la gestion des activités d'apprentissage, de leur rythme et de leur suivi, à l'appréciation et, en apparence seulement, au bon vouloir de chacun. Les étudiants ont ainsi à s'organiser dans le temps et à y déterminer leurs actes d'apprentissage et leurs modalités (apprendre les cours, lire des articles, des livres, choisir ses lectures, etc.) en fonction d'objectifs plus ou moins lointains (la dissertation finale) et plus ou moins explicites. « Ce temps, écrit Michel Verret, requiert des agents scolarisés, outre la disponibilité temporelle, les aptitudes à la régularité et à la ponctualité, les capacités de prévision et de planification, dont la maîtrise garantit seule le niveau des performances requises et dont l'intériorisation mesure la capacité de passer *du didactisme à l'autodidactisme (...)* »⁶¹.

⁵⁸ MOLINARI Jean-Paul, *Les Etudiants*, Paris, Les Editions ouvrières, Collection Portes ouvertes, 1992, p. 94 ; ERLICH Valérie, *Les Modes de vie des étudiants. Essai de construction d'un objet sociologique*, DEA d'anthropologie générale et appliquée, Université de Nice Sophia-Antipolis, 1991-1992, p. 101. (+ cf. OVE)

⁵⁹ {Cf. Q1P5, tome 7, OVE, après avoir résolu mystère des différentes modalités...}

⁶⁰ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p. 51.

⁶¹ VERRET Michel, *Le Temps...*, *op. cit.*, p. 212. C'est nous qui soulignons.

Entrant en faculté, les étudiants doivent apprendre à travailler seuls et par eux-mêmes. Ce sont les plannings, les agendas et les programmes de travail qui, désormais, sont censés remplacer ou compenser, sous la forme d'une auto-prescription, ce qui, au lycée, relevait d'un ordre scolaire explicite. *L'auto-contrainte doit suppléer l'absence de contraintes extérieures. L'autodiscipline doit se substituer au vide prescriptif de l'institution.*

Les étudiants doivent ainsi opérer une conversion de leur rapport au savoir et au pouvoir. Le passage du cahier de textes à l'agenda marque, par exemple, le passage de la contrainte extérieure à l'auto-contrainte. A l'Université, il faut apprendre à se gouverner soi-même, à être son propre juge, son propre maître. Les commandements extérieurs et explicites s'effacent au profit d'un commandement plus intérieur. N'étant plus mis au travail ni non plus dirigés dans ce travail, les étudiants doivent prendre les rênes de leur propre monture. Le temps est révolu où le professeur donnait des directives, fixait les objectifs, imposait un calendrier, sanctionnait les manquements. On n'obéit plus à une autorité extérieure, mais à soi-même. Dorénavant, dans une large mesure, c'est à soi de décider des moments de travail, de ses modalités, de ses impératifs. D'où l'importance de la maîtrise de techniques d'organisation, de contrôle de soi, de prévision et de planification que sont les programmes, les plannings, les plans, les listes, les fiches, les fichiers, etc.

A l'organisation intensive du temps, tout entier édicté, des classes préparatoires, productrice d'un enfermement symbolique et obtenue par « le système des moyens institutionnels, incitations, contraintes et contrôles, qui concourent à réduire toute l'existence de ceux que l'on appelle encore ici, des "élèves" (par opposition aux "étudiants") à une succession ininterrompue d'activités scolaires intensives, rigoureusement réglées et contrôlées tant dans leur moment que dans leur rythme »⁶², on peut opposer *l'organisation extensive du temps et des activités d'apprentissage* des facultés, soumis aux vicissitudes de la durée plutôt qu'aux impératifs de l'urgence.

Emile Durkheim écrivait déjà à propos des différences entre la pédagogie jésuite des anciens collèges et celle pratiquée dans les collèges universitaires : « (...) on ne peut confondre tout à fait les méthodes des Jésuites et celles de l'Université. (...) La culture que donnaient les Jésuites était extraordinairement intensive et forcée. On sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente. De là, cette multitude de devoirs écrits, cette obligation pour l'élève de tendre sans cesse les ressorts de son activité, de produire prématurément et d'une manière inconsidérée. De là, ces innombrables exercices de style, destinés à le rompre à tous les secrets des langues anciennes. Il y avait dans l'allure générale de l'enseignement universitaire quelque chose de moins hâtif, de moins pressant, de moins vertigineux. On tendait, en somme, vers la même fin, même pour l'atteindre on suivait sensiblement la même route, mais on la suivait d'un pas plus timide et plus ralenti »⁶³.

A cet égard, les différents niveaux d'exigence institutionnelle quant au nombre des productions scolaires des étudiants qui, lorsqu'ils sont élevés, forcent le travail d'apprentissage en le soumettant à une discipline extérieure rigoureuse, ne trompent pas. Comme le rappelait encore Pierre Bourdieu, à l'instar d'Emile Durkheim : « L'homogénéité extrême des pratiques des khâgneux qui, au lycée Louis-Le-Grand, par exemple, rédigent au

⁶² BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, op. cit., p. 112.

⁶³ DURKHEIM Emile, *L'Evolution pédagogique...*, op. cit., p. 295.

cours d'une année scolaire dix ou douze dissertations, font trente à trente-cinq versions et thèmes, sans compter les travaux du même type produits à l'occasion des "concours blancs", s'oppose à la dispersion très grande des pratiques scolaires des étudiants en lettres qui n'approchent que par exception la productivité khâgneux »⁶⁴.

On mesure ici combien la dispersion, souvent remarquée et parfois imputées aux seuls étudiants, des pratiques estudiantines, des rythmes de travail, des modalités du travail, etc., n'est autre que le produit objectif de la dispersion institutionnelle dans l'organisation des activités d'apprentissage.

Si, comme l'écrit Monique de Saint-Martin, « lorsqu'on demande aux étudiants en sciences d'évaluer le temps qu'ils consacrent aux différentes matières, ils répondent souvent que cela leur est "absolument impossible" (...) »⁶⁵, c'est sans doute que l'organisation du temps d'apprentissage à laquelle ils sont soumis ne se prête pas facilement à la mesure rigide que permet, par ailleurs, la concentration des activités sociales et leur forte objectivation temporelle. Car à l'organisation flexible et non impositive du temps correspond, virtuellement au moins, une plasticité plus grande dans l'organisation et la coordination des activités sociales et des séquences d'apprentissage.

Cette organisation extensive des activités est bien faite pour autoriser la diversification des pratiques et des centres d'intérêt, ainsi qu'une coordination temporelle plus ténue entre différents pôles d'activités dans la mesure où une faible spécialisation institutionnelle peut avoir pour corollaire des séquences d'activités plus perméables. L'organisation extensive du temps peut ainsi avoir en propre d'autres formes de découpages temporels, *moins institutionnalisés et moins autonomisés*, qui présentent une certaine souplesse dans leurs aménagements et peuvent déboucher, dans certains cas et selon les rapports socialement différenciés des étudiants à ces formes temporelles, sur une imbrication relative des domaines d'activité, et, par exemple, être au principe d'une « immixtion du domestique dans le scolaire »⁶⁶.

Là où, antérieurement, l'institution réglait, séparait et distinguait d'elle-même, par un ensemble de marqueurs sociaux institutionnels, témoins de l'existence d'un ordre explicite, les pratiques scolaires dans le temps et dans l'espace, instaurant du même coup un ensemble de frontières clairement établies entre l'espace et le temps des pratiques scolaires et les autres espaces et temps sociaux, désormais négativement définis comme "extra-scolaires" (familial, amical, professionnel, etc.), l'Université, dans une très large mesure, "libère" les apprentissages de la majeure partie de ces contraintes d'organisation dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire des contraintes les mieux faites pour imprimer une régularité aux pratiques et pour les démarquer du reste des activités sociales, familiales, amicales, professionnelles, etc., qui diffèrent tant par leurs logiques sociales de fonctionnement que par leurs logiques d'organisation.

C'est tout un ensemble de marqueurs et de mécanismes institutionnels d'organisation dont l'importance est grande dans la structuration des activités sociales en ce qu'ils coordonnent, séparent, délimitent, règlent, etc., le fonctionnement et le cours des différentes pratiques, qui

⁶⁴ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, *op. cit.*, p. 115.

⁶⁵ SAINT-MARTIN Monique de., *Les Fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, Paris, Mouton/La Haye, 1971, note 44 p. 93.

⁶⁶ CONVERT Bernard, PINET Michel, *La Carrière étudiante...*, *op. cit.*, p. 251.

disparaissent à l'Université. Telles les sonneries d'écoles, par exemple, qui marquent les heures d'entrée et de sortie, les débuts et les fins des leçons. Ou encore les emplois du temps scolaires (quotidiens, hebdomadaires), rigoureusement établis et d'un seul tenant qui, outre le fait qu'ils impriment un rythme régulier et soutenu aux apprentissages en leur donnant des cadres spécifiques, démarquent dans l'objectivité des faits le cours des activités scolaires des autres domaines d'activités, le temps et la sphère du travail du temps de "repos" (domestique, amical, de loisir...), la semaine du week-end, etc. Accompagnés de contrôles fréquents, de prescriptions et d'incitations régulières, etc., ils objectivent et règlent l'usage des activités dans le temps et dans l'espace, et impriment une structuration temporelle propre à produire un ensemble d'effets structurants dans la vie de ceux qui y sont soumis. De ce point de vue, la forme universitaire ne crée guère les conditions sociales d'un temps et d'un espace d'apprentissage *institutionnellement* réglés.

Cette liberté que l'Université octroie sans compter place les étudiants dans la situation d'une "alternative" objective entre les vicissitudes du mélange des genres et des registres sociaux lorsque par exemple, ayant à travailler scolairement dans l'univers domestique, c'est-à-dire dans un cadre extra-institutionnel et faiblement spécialisé, l'espace des relations domestiques et amicales interfère avec le scolaire⁶⁷, et les vicissitudes d'une auto-détermination prescriptive, toujours difficile à réaliser et à tenir, de séquences spatio-temporelles d'apprentissage spécifiques et séparées qui reproduit, au sein même de cet univers de relations non institutionnalisées, les conditions d'un espace de travail autonome.

Enfin, l'apprentissage du métier d'intellectuel suppose, outre l'acquisition de techniques de métier spécifiques, *la maîtrise d'un ensemble de techniques matérielles du travail intellectuel*. Leur maîtrise constitue une condition sociale nécessaire et indispensable, bien que non suffisante, à la maîtrise de la forme universitaire de relations sociales. De l'utilisation d'un agenda à l'élaboration de plannings, de programmes, de bibliographies, de plans, de fiches, de notes de lectures, ou encore de notes de synthèse, en passant par la prise d'un cours en notes et la réalisation de classements, de recherches documentaires, par l'utilisation de tables analytiques, d'index et de glossaires, etc., c'est tout un ensemble de techniques du travail intellectuel que les étudiants doivent s'approprier pour se former au métier d'intellectuel.

En l'absence institutionnalisée de tout enseignement systématiquement organisé des techniques de travail, on peut parler, à propos de la forme universitaire de relations sociales, d'un véritable *mode mystagogique de socialisation* qui, en conséquence, constitue ces techniques en véritable secret professionnel. Car bien qu'inculquant un ensemble de savoirs spécialisés et de pratiques savantes, l'Université n'organise pas l'acquisition corrélative des techniques et des méthodes inhérentes à tout travail d'apprentissage intellectuel. « Pourtant rien n'est plus dangereux que l'implicite en matière scolaire. Quand une discipline prétend

⁶⁷ Une étude menée sous la direction d'Olivier Galland montre que : « De façon nette et massive, le domicile est le lieu privilégié pour le travail universitaire loin devant la bibliothèque universitaire. 90% des étudiants disent travailler le plus souvent chez eux (...). La rareté des lieux disponibles à l'université pour étudier en dehors des cours explique largement ce recours au domicile personnel. Les locaux sont souvent surchargés et très rares sont les moments où les salles de cours ne sont pas occupées (...) », in *Le Monde des étudiants*, Paris, P.U.F., 1995, p. 32.

s'abstraire des règles communes, quand elle dissimule ses procédures, ceux qui déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires »⁶⁸.

Là où, par exemple, les enseignants des classes préparatoires prennent le soin d'enseigner les méthodes de travail et multiplient les consignes "matérielles" à respecter pour la réalisation de devoirs (interligne entre les différents paragraphes, rendu d'un plan, élaboration de plusieurs brouillons, respect d'une marge, exigence de lisibilité⁶⁹ par exemple), l'Université reste muette ou à tout le moins elliptique. Or l'on aurait tort de ne voir dans ces simples consignes, pour en rester à cet exemple, « que des manifestations d'une discipline tatillonne : elles participent d'une sorte de "domestication de la pensée sauvage". Les multiples micro-pratiques scripturales et graphiques sont en tant que techniques basiques du travail intellectuel scolaire, constitutives d'attitudes mentales »⁷⁰ puisque la pensée est inséparable du matériau linguistique dans et par lequel elle se constitue et s'objective. De même, les agendas et les méthodes de classements, de recherches, de techniques de lecture et d'écriture, etc., sont autant de dispositifs pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un travail personnel auto-régulé...

Contribuant ainsi à perpétuer l'image romantique du travail intellectuel comme exercice de style inaccessible au profane et activité toute entière vouée à la création inspirée plus ou moins heureuse des uns et des autres, le système d'enseignement universitaire, en ne le donnant jamais à voir sous ses aspects les plus laborieux, tend à rejeter le travail intellectuel du côté d'un art de faire mystérieux et non-acquis plutôt que du côté de techniques de métier justiciables d'une transmission explicite. On comprend que, dans ces conditions et s'agissant de la langue universitaire, les étudiants, dès lors qu'ils sont mis en demeure de produire à leur tour, par une sorte de mimesis et d'imitation globale, soient condamnés à une "rhétorique du désespoir" par laquelle « (...) ils tentent d'évoquer et de restituer, hors de raison et de propos, avec une obstination qu'il serait trop facile d'imputer à la servilité, au prix de simplification, de dégradation ou de restructurations logiques (...), les tropes, les schèmes, ou les mots qui leur paraissent les plus caractéristiques de la langue magistrale »⁷¹.

⁶⁸ COMPERE Marie-Madeleine, *Du Collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, p. 215.

⁶⁹ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, *op. cit.*, p. 116.

⁷⁰ LAHIRE Bernard, « L'inégale "réussite scolaire" des garçons et des filles de milieux populaires : une piste de recherche concernant l'écriture domestique », *Communication au Colloque organisé par le PPSH « Société et communication », Atelier 2B : Forme scolaire et politiques de l'éducation*, les 12 et 13 décembre 1991, Lyon, p. 3.

⁷¹ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, *op. cit.*, p. 14.