

Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000)

In: Genèses, 39, 2000. pp. 155-171.

Citer ce document / Cite this document :

Gadéa Charles, Soulié Charles. Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000). In: Genèses, 39, 2000. pp. 155-171.

doi : 10.3406/genes.2000.1629

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_2000_num_39_1_1629

Résumé

■ Charles Gadéa et Charles Soulié: Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000) L'initiation à la recherche à l'Université fait rarement l'objet de discours pédagogiques explicites. Tout se passe comme si, en ces matières, tout allait de soi: les enseignants gardent le silence sur leurs pratiques et leurs problèmes pédagogiques. Cet article vise à rompre ce silence en présentant une expérience : pédagogique récemment mise en œuvre avec des étudiants de licence de sociologie à l'université de Rouen. Cette expérience, qui renoue avec des démarches semblables mais souvent occultées, consiste à familiariser les étudiants avec le travail de terrain en les envoyant une année durant mener une recherche originale donnant lieu à la rédaction d'un rapport présenté lors d'un colloque final. Ce dispositif permet notamment de sortir du -. rapport pédagogique habituel, fondé sur la transmission et la maîtrise de savoirs théoriques, et de révéler des dispositions à la recherche chez des étudiants souvent perçus comme faibles scolairement.

Abstract

Reflections on an experiment in initiation to sociological research at the University (1994-2000) The introduction to research at the University is rarely the subject of explicit pedagogical discourse. It is as if everyone took these matters for granted: teachers do not discuss their practices or their pedagogical problems. This article is aimed at breaking this silence by presenting a recent teaching experiment ; with students preparing a licence diploma in sociology at the University of Rouen. This experiment, which links up with similar approaches which are, scarcely given attention, consists in familiarising students with field work by sending them out for a year to conduct , original research to be written up in a report presented at a final conference. The system makes it possible to change the usual teaching relationship, based on transmitting and mastering theoretical knowledge, and to discover genuine research abilities in students who are often perceived as weak from an academic point of view.

de terrain²⁹. La réflexion rétrospective sur cette expérience d'organisation d'une filière de formation suggère également que la difficulté récurrente pour stabiliser une tradition d'enseignement en sociologie tient en partie au moins à ce que l'analyse du monde proche

et contemporain exige une prise de distance qui passe par un parcours original pour chaque génération d'étudiants – et d'enseignants. Ce témoignage ne prétend pas apporter autre chose qu'une contribution à la compréhension d'un tel parcours.

★

Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000)

Charles Gadéa, Charles Soulié

En dépit des changements qui affectent ses conditions sociales de fonctionnement et son public, l'enseignement de la sociologie ne semble guère avoir modifié ses pratiques pédagogiques, ni pris de distance envers le modèle du cours magistral.

De nombreuses raisons peuvent expliquer cette persistance, mais ce fait nous paraît moins important que de souligner combien, loin de condamner à la résignation ou à la fatalité, les transformations en cours, jointes à l'autonomie statutaire des enseignants et au renouvellement rapide du corps, peuvent offrir des conditions favorables à l'émergence de méthodes « déviantes » par rapport au modèle traditionnel. Ainsi, les aspects mêmes qui peuvent donner l'image d'une discipline dominée dans l'univers académique, notamment du point de vue des propriétés scolaires et sociales des étudiants, constituent une invitation, sinon une provocation à inventer ou réinventer de nouvelles formes de rapport pédagogique, tout particulièrement dans les petites universités de province, récemment créées, où se conjuguent un moindre poids des traditions académiques et une pression accentuée des publics étrangers au modèle classique de l'étudiant.

Nous rendons compte dans ce texte d'une expérience entreprise à l'université de Rouen, qui ne fait au fond que renouer avec nombre de pratiques bien plus anciennes, souvent occultées ou oubliées, et qui semblent bénéficier

dans la période récente d'un regain de visibilité et de légitimité. Sans prétendre donc à la nouveauté, nous voudrions surtout saisir l'occasion d'esquisser, au moyen du miroir que nous tendent les réactions des étudiants, une démarche réflexive s'appliquant à tirer les leçons sociologiques de ce que nous apprend l'enseignement en tant que situation sociale. Nous fondant au départ sur notre expérience personnelle du monde académique, nous développerons un point de vue qui paraîtra sans doute partiel et partial. Néanmoins notre objectif est de poser des jalons en vue d'un programme de recherche plus systématique, et interdisciplinaire, portant notamment sur l'apprentissage de la recherche à l'Université. Il nous semble que la position critique de la sociologie, liée à la nature de son public ainsi qu'aux exigences inséparablement théoriques et empiriques qui sont les siennes, la prédisposent peut-être à adopter une position réflexive, susceptible de se retrouver aussi dans d'autres disciplines.

Retour à la case départ ?

Trente ans après les soubresauts de 1968 et l'explosion d'initiatives et expérimentations qui ont suivi, l'Université semble revenue à un conservatisme pédagogique qu'il aurait été alors bien difficile d'imaginer. Au lieu des intenses débats qui seraient nécessaires pour imaginer des moyens de faire face aux nouveaux enjeux et au changement des publics, c'est le silence qui règne, n'opposant que le repli sur soi, la résignation et la routine à l'influence vivace des modèles archaïques.

Les paillettes fanées du cours magistral

Cours magistraux, enseignement livresque, étudiants passifs et soumis, émettant juste quelques réserves ou suggestions dans les petits espaces d'expression qui leur sont réservés, pouvoir monopolisé par les nouveaux mandarins sous le masque de la participation : le tableau des signes de régression



1. Stéphane Beaud, « Un temps élastique. Étudiants des cités et examens universitaires », *Terrain*, n° 29, 1997 ; Yankel Fijalkow et Charles Soulié, « Enseigner la sociologie à l'université aujourd'hui, à qui et comment ? », *Cellules GRIS*, n° 4, 1998.

2. Alain Chenu « L'organisation sociale de la sociologie depuis 1945 », *Lettre de l'ASES*, n° 25, 1998.

pourrait s'allonger sans peine, avec plus ou moins de nuances selon les configurations locales. On peut avancer des explications matérielles de cette tendance – surpeuplement, manque d'enseignants et de locaux. Mais on peut aussi en soupçonner d'autres d'ordre plus symbolique.

L'attachement si répandu au modèle du cours magistral, face à un auditoire (parfois) massif et (souvent) passif, ne pourrait se comprendre sans tenir compte du fait qu'il met en scène l'image du professeur la plus conforme à celle que les enseignants actuels ont intériorisée lorsqu'ils étaient étudiants. Il s'associe dans les souvenirs et dans les représentations courantes à des institutions un peu vieillottes mais nobles, comme la Sorbonne. La socialisation universitaire prédispose à ressentir comme une forme de consécration le fait d'occuper la place, si poussiéreuse soit-elle, de ceux qu'on a tenus pour ses maîtres, même lorsque ce fut sur le mode de la critique gauchiste. De ce fait, il est bien probable qu'elle favorise aussi l'imitation des pratiques et la reproduction du rapport pédagogique traditionnel.

Outre la satisfaction narcissique que certains peuvent éprouver en agrémentant l'exercice de quelques effets théâtraux, cette situation offre l'occasion de monopoliser le rôle d'acteur au sens d'Erving Goffman. Les interactions avec les étudiants étant réduites au minimum, l'enseignant reste à l'abri des correctifs de méthode ou de contenu que la prise en compte de leur avis, comme de leurs difficultés, pourrait rendre nécessaires. Tout en déplorant la faiblesse du niveau des étudiants, il peut feindre d'ignorer l'inadéquation croissante entre ce type de relation pédagogique et le public peu doté scolairement et mal préparé à cette situation¹ qui spécifie certaines disciplines peu sélectives comme administration économique et sociale, psychologie ou sociologie². Inversement, les disciplines canoniques comme la philosophie et les lettres ont un recrutement scolaire et social plus élevé dès le premier cycle, tandis que l'histoire et la géographie – disciplines de sciences sociales, mais à agrégation – tiennent une position moyenne (voir le tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1

**Profil social et scolaire des étudiants de Diplôme d'études universitaires générales (Deug)
de lettres et sciences humaines de l'Université de Rouen en 1998/1999**

	Père, cadre supérieur/ profession libérale	Boursiers	Bac à 18 ans et moins	Mentions TB/B/AB au Bac	Classes prépas	Hommes	Effectifs
AES	13,2 %	44,8 %	28,7 %	13,2 %	0,2 %	47,0 %	612
Sociologie	13,9 %	41,0 %	28,9 %	8,5 %	0,7 %	32,3 %	539
Psychologie	17,5 %	35,1 %	37,8 %	11,5 %	0,3 %	16,8 %	1027
Histoire	20,7 %	30,7 %	47,2 %	19,7 %	5,7 %	43,3 %	730
Géographie	21,9 %	24,6 %	43,5 %	14,3 %	2,4 %	42,1 %	342
Anglais	23,6 %	26,8 %	59,0 %	27,3 %	6,5 %	28,0 %	704
Allemand	28,2 %	22,0 %	77,5 %	36,6 %	14,8 %	12,0 %	142
Lettres modernes	28,5 %	24,1 %	61,0 %	31,0 %	13,9 %	16,6 %	523
Philosophie	32,6 %	24,8 %	45,3 %	41,0 %	16,3 %	47,3 %	129

Source : Observatoire de la vie étudiante de Rouen

Faiblesse généralisée des échanges pédagogiques entre enseignants

En corollaire de cet attachement à la façade du grand professeur tenant en haleine son public, on note que la réflexion pédagogique est un genre peu répandu chez les enseignants du supérieur et les principales revues disciplinaires consacrent peu d'articles aux questions d'enseignement ou de didactique de la discipline. La formation à la recherche, qui est pourtant une des missions essentielles de l'Université, ne fait pas l'objet de publications plus abondantes. C'est un peu comme si dans cet univers, tout allait de soi.

Pourtant, il ne semble pas que le rapport pédagogique et la communication se déroulent de manière idyllique, ni qu'ils se distinguent par leur efficacité. Les étudiants se sentent souvent abandonnés à eux-mêmes, tandis que les enseignants se plaignent de prêcher dans le désert. On connaît l'ampleur des échecs en premier cycle. Mais, comme l'atteste le tableau n° 2, le second cycle, et notamment l'année de maîtrise plus orientée vers la recherche, n'obtiennent pas non plus des résultats brillants. Ainsi en lettres et sciences humaines, le rapport entre le nombre de diplômes délivrés et le nombre d'inscrits, est plus faible en maîtrise (31,5 %) qu'en licence (36,3 %). Et c'est en sociologie que l'écart entre ces deux années est le plus important (30,5 % en maîtrise contre 46,6 % en licence). Les exigences spécifiques de la maîtrise – engagement personnel dans un travail de recherche et rédaction d'un mémoire – seraient-elles particulièrement sélectives ? Auquel cas, se pose le problème de la préparation des étudiants à ce genre d'épreuve. À quel moment apprend-on aux étudiants à gérer une recherche personnelle sur un an ou deux, et à rédiger des travaux d'une longueur comparable à celle de la maîtrise ? Cet objectif est-il vraiment inscrit dans les enseignements de méthodologie ?

Étant donné que les échanges pédagogiques entre enseignants sont rares, peu encouragés, et souvent limités à la période



3. Il semble que c'est au moment de l'entrée dans le poste, et donc de sa découverte, que le questionnement pédagogique des enseignants soit le plus vif, la routine venant ensuite banaliser cette expérience. Pour une généralisation de cette problématique : Everett Hughes, « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, 1996.

4. À Rouen, à chaque année d'études correspond un enseignant chargé des problèmes pédagogiques et administratifs.

5. Sur le rapport entre qualification et compétences chez les enseignants, voir Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1, 1987.

Tableau 2

**La réussite en second cycle dans les principales disciplines de lettres
et sciences humaines en 1990-1991. France entière**

	Nombre d'inscrits en licence en 1990-1991	Nombre de licences délivrées en 1991	Rapport diplômes sur inscrits	Nombre d'inscrits en maîtrise en 1990-1991	Nombre de maîtrises délivrées en 1991	Rapport diplômes sur inscrits
Lettres classiques	865	428	49,5 %	561	229	40,8 %
Histoire	10898	5173	47,5 %	6578	2571	39,0 %
Géographie	2897	1342	46,3 %	1933	731	37,8 %
Psychologie	9198	3940	42,8 %	6004	2269	37,8 %
Philosophie	2375	845	35,6 %	1669	543	32,5 %
Sociologie	3136	1460	46,6 %	2233	681	30,5 %
Lettres modernes	11959	4064	34,0 %	6681	2031	30,4 %
Histoire de l'art	2874	1030	35,8 %	1922	582	30,3 %
Ethnologie	830	262	31,6 %	609	179	29,4 %
Anglais	12625	3435	27,2 %	5024	1283	25,5 %
Allemand	2493	863	34,6 %	1368	333	24,3 %
Espagnol	4221	1312	31,0 %	1926	466	24,2 %
Sciences de l'Éducation	8687	2355	27,1 %	2787	448	16,0 %
Ensemble	73058	26509	36,3 %	39295	12386	31,5 %

Source : Direction de l'évaluation et de la prospective

d'entrée dans la carrière³, chacun « bricole » dans son coin et ne fait part, dans le meilleur des cas, de ses problèmes ou questionnements que de façon informelle et à ses collègues les plus proches. Pourtant, rares sont parmi nous ceux qui, en dehors des ex-enseignants du secondaire, ont bénéficié d'une formation pédagogique *stricto sensu*. Étrangement, personne ne nous a appris à enseigner, alors que l'enseignement constitue une part essentielle de notre métier.

Ce métier, nous l'avons donc la plupart du temps appris « sur le tas » comme on dit, notamment par le biais de cours ou de travaux dirigés (TD) menés auprès d'étudiants de Deug, c'est-à-dire des plus démunis de cet univers. Le paradoxe étant que les enseignants les plus novices, ou les moins expérimentés, ont alors affaire aux étudiants les plus en difficulté... De façon générale, le viatique pédagogique fourni aux nouveaux enseignants

est des plus réduits, chaque responsable d'année⁴ se contentant généralement de brèves indications sur le contenu du cours et n'abordant qu'exceptionnellement les questions d'ordre pédagogique, comptant implicitement sur l'expérience d'ancien étudiant de l'enseignant pour que celui-ci trouve ses « marques » en imitant, ou répétant d'anciens modèles. Tout se passe comme si la pédagogie était essentiellement du ressort de la tradition, du charisme et des « compétences » humaines et relationnelles personnelles de chacun⁵. En raison de l'isolement des enseignants – chacun ne serait-il pas, ici aussi, « maître dans sa classe » ? – la coordination entre les différents cours reste assez faible. Il serait d'ailleurs intéressant d'interroger systématiquement les enseignants sur leur perception générale du cursus et sur ce qu'ils pensent que leurs collègues transmettent aux étudiants. N'ayant qu'une vague idée de leurs acquis, comme de



6. En 1998-1999, au plan national, 54,1 % des étudiants de sociologie et 56,4 % de ceux de psychologie étaient inscrits en premier cycle, contre 48,2 % en histoire, 41,3 % en lettres modernes et classiques et 39,4 % en philosophie, le taux moyen s'élevant à 48,3 % pour l'ensemble des disciplines de lettres et sciences humaines. La sociologie a donc un profil de discipline de premier cycle, et ne suscite guère de vocations précoces. Voir Ch. Soulié, « Apprentis philosophes et apprentis sociologues », *Sociétés contemporaines*, n° 20, 1995 ; Odile Piriou et Charles Gadéa, « Devenir sociologue. Formation, emplois et identités des diplômés en sociologie », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 3, 1999.

7. Les associations de doctorants demandent souvent à ce qu'on formalise, voire contractualise les relations des doctorants avec les directeurs.

8. Gérard Noiriel évoque la fragilisation de l'identité collective des historiens en France, due à l'expansion des effectifs de la discipline et à sa diversification interne. Néanmoins, et en raison du poids de l'agrégation comme de l'orientation assez homogène des étudiants vers l'enseignement, l'habitus disciplinaire des historiens est sans doute plus unifié que celui des sociologues. Voir G. Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996. On retrouve certainement là, un des principes majeurs de division des disciplines de lettres et sciences humaines, dont on a vu plus haut qu'elles avaient aussi des publics bien différenciés (tableau n° 1).

9. Erving Goffman, « La communication en défaut », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, 1993.

10. Sur les modalités de recrutement des enseignants en sociologie, voir l'article publié par un collectif de sociologues candidats à l'Université : « Le recrutement des maîtres de conférences à l'université : chronique d'une procédure opaque et bâclée », *Genèses*, n° 25, 1996.

l'économie générale du cursus, chaque enseignant n'aurait-il pas tendance à faire comme si tout était à reprendre depuis le début, ou sur de nouvelles bases ? La balkanisation de la discipline, l'idéologie charismatique et le turnover des étudiants favorisent sans doute ce type de comportement.

Dans le même ordre d'idées, on pourrait aussi s'interroger sur la manière dont sont bâties les maquettes d'enseignement du Deug 1 au doctorat, qui se fondent généralement sur l'idée d'une progressivité des enseignements de la première à la dernière année. Tout se passe comme si la fin idéale du cursus était de produire de nouveaux enseignants du supérieur, et que la reproduction du corps – ou de soi-même – était la fin ultime poursuivie implicitement tant par l'ensemble du système – à l'exclusion peut-être des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) – que par chaque enseignant s'érigant alors lui-même en modèle d'excellence scientifique. Or, la plupart des étudiants n'iront jamais jusqu'au bout du cursus, et beaucoup dans une discipline comme la sociologie sont simplement de passage en Deug, ou entrent par équivalence au niveau du troisième cycle⁶.

Les modalités de direction des travaux de recherche, c'est-à-dire des maîtrises, DESS, diplômes d'études approfondies (DEA) et doctorats, ne font pas davantage l'objet de discours explicites et il n'existe pas en sociologie de doctrine pédagogique à ce sujet, chaque enseignant se réglant sans doute ici encore sur son expérience d'ancien étudiant. Il règne ainsi une certaine obscurité sur les pratiques d'encadrement de chacun, à tel point que le fait d'aborder cette question semble avoir quelque chose d'inconvenant, comme une intrusion dans la sphère du personnel ou du privé. Conséquence : les étudiants ont parfois l'impression d'être livrés à une sorte d'arbitraire professoral⁷, qui n'est d'ailleurs pas sans stimuler la production, notamment chez les doctorants et en raison de la durée des thèses, de quantité de discours

plus ou moins rationnels portant sur le directeur, sa personnalité, sa manière de diriger, etc., plus que sur ses options théoriques ou méthodologiques qui devraient pourtant faire le fond de l'affaire.

Mais cette obscurité/diversité dans les pratiques d'encadrement peut aussi être référée aux différences dans les pratiques de recherche des enseignants eux-mêmes, qui ne déploieront pas les mêmes méthodologies ou références théoriques. Le consensus au plan des méthodes et des paradigmes théoriques n'existant guère en sociologie, il est compréhensible que les pratiques d'encadrement s'en ressentent. On touche donc ici à la question de l'unité, ou plutôt de la balkanisation de la discipline⁸. La constitution des jurys de maîtrise, DEA, doctorat, ainsi que les moments de soutenance offrent une situation expérimentale permettant d'étudier concrètement la gestion de ces différences entre enseignants. Qui n'a eu, lors d'une soutenance, le sentiment que critiquer le travail de l'étudiant, c'était implicitement critiquer l'approche théorique, méthodologique de son directeur et donc sa « direction », tant le « mimétisme » entre enseignants et enseignés est parfois important ? La constitution de ces jurys s'effectue ainsi le plus souvent sur la base d'affinités humaines et conceptuelles préalables – ainsi que d'intérêts pratiques – permettant d'éviter par avance toutes dysphories lors de la soutenance⁹. Les « remarques » adressées à l'étudiant peuvent aussi faire l'objet de négociations préalables tacites entre enseignants, le directeur s'identifiant plus ou moins au travail de l'étudiant ou s'en démarquant, ce qui offre alors une certaine marge d'action à l'autre enseignant.

Concernant les modalités de recrutement et d'avancement dans la carrière des enseignants, il est bien connu que la compétence pédagogique ne joue qu'un faible rôle. D'ailleurs comment l'évaluer ? Les éléments d'objectivation sont rares. Les curriculum vitae des candidats à un recrutement par exemple mentionnent bien

leur expérience pédagogique antérieure, mais rien n'indique la manière dont se sont déroulés ces enseignements. Ainsi lors des opérations de recrutement/cooptation, les commissions de spécialistes en sont le plus souvent réduites à se demander, sur la base d'une prestation orale généralement limitée à vingt minutes, une demi-heure, si le candidat saura assurer un cours « sans problème », « tenir un amphithéâtre », « intéresser les étudiants », etc¹⁰. L'absence de modes de régulation autres qu'informels et a posteriori – assiduité des étudiants aux cours, nombre d'inscrits en maîtrise, DEA, doctorat... – ainsi que de traditions d'évaluation des enseignements à l'Université soulignent bien la place accordée à la pédagogie dans cet univers.

Une alternative, le travail de terrain

À côté de la façade pleine d'allure du grand professeur, la réalité de l'enseignement universitaire comporte ainsi de larges zones d'ombre qu'il serait particulièrement utile d'explorer en détail. C'est aussi dans l'ombre que se développent bien souvent d'autres logiques d'enseignement, en rupture avec l'image de l'enseignant en majesté et, peut-être, de ce fait, pratiquées de façon discrète, presque clandestine. Il s'agit de diverses formes d'initiation à la démarche de recherche qui s'appuient sur une pratique du terrain. Bien qu'elles aient été pratiquées de longue date et assez régulièrement, elles sont rarement évoquées, comme si elles avaient quelque chose de gênant, de vaguement dévalorisant.

Un retour cyclique

Quel que soit le statut de l'enseignant, il se met, lorsqu'il adopte ces méthodes, dans la position du chargé de TD. Il n'a plus de connaissances à transmettre mais, de façon plus ordinaire, une expérience, une compétence à proposer, avec tout ce qu'elle a de personnel, de relatif et de pratique dans un

univers qui valorise d'abord la théorie – et qui omet de s'interroger sur les conditions pratiques de son fonctionnement. En somme, il se rapproche du modèle de l'apprentissage. Certes, les Compagnons ont laissé une tradition prestigieuse et il est vrai qu'aujourd'hui, on forme même des ingénieurs par cette voie, mais dans le système d'enseignement français, l'apprentissage, lié au contact avec la matière et au travail ouvrier, n'a pas réussi à se défaire de l'image de filière de relégation.

La discrétion sur ces pratiques ne surprend donc guère, tant la suprématie du théorique sur l'empirique reste ancrée dans l'inconscient académique, même à l'intérieur des disciplines empiriques. Mais, à l'instar d'autres comportements gardés secrets tant qu'ils sont confusément ressentis comme déviants envers un ordre interactionnel donné – ici celui du professeur respecté et des étudiants brillants – elle peut se trouver soudain dotée de valeur et de légitimité par un retournement des critères d'évaluation dominants¹¹. On voit ainsi fleurir depuis peu l'exposé de pratiques parfois relativement anciennes¹² et demeurées dans l'ombre, mais qui, à la faveur de l'influence croissante dans la France des années 1990 des thèses rattachées à l'école de Chicago des années 1950 et 1960, et de la valorisation du travail de terrain qu'elles induisent, ont acquis une nouvelle respectabilité, voire un caractère exemplaire.

Ce qui était «bricolé dans son coin», avec la conscience de son caractère fragile, improvisé et peu orthodoxe, a gagné désormais droit de cité. Certaines revues professionnelles, comme le bulletin de l'Association des sociologues enseignants du Supérieur, peuvent même leur donner à l'occasion un écho assez important. Un aveu très révélateur est donné par l'un de ces textes : «j'ai découvert tardivement que cette expérience brouillonne et tâtonnante, si peu légitime que je ne m'en vantais guère, avait quelques affinités avec les recommandations formulées par Everett Hughes en 1970 [...] j'ai été enthousiasmé



11. On peut en donner pour exemple le destin de l'École pratique des hautes études, qui est à l'origine essentiellement orientée vers la pratique (par opposition à l'enseignement livresque de la Sorbonne) et qui, sans nécessairement renoncer au travail de terrain, est rapidement devenue un des plus prestigieux établissements d'enseignement des sciences sociales. Voir Brigitte Mazon, *Aux origines de l'École des hautes études en sciences sociales*, Paris, Cerf, 1988.

12. Claude Dubar, «Le tournant descriptif de la sociologie française : le cas lillois», communication aux journées de l'université de Lille, Lille, 1997 ; Jean-Pierre Briand, «L'enseignement du travail de terrain à Paris VIII», communication au colloque franco-américain, «L'école de Chicago hier et aujourd'hui», université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, avril 1998.

13. Gérard Boudesseul, «Une expérience de formation par la recherche en sociologie», *Lettre de l'ASES*, n° 25, 1998, p. 38.

14. Ch. Soulié, «Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII», *Histoire de l'éducation*, n° 77, 1998.

d'entendre J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie et Claude Dubar rapporter des expériences bien plus importantes de 1967 à aujourd'hui aux universités de Paris VIII et de Lille dans lesquelles je me reconnais volontiers¹³. »

Un des traits communs de ces expériences est qu'elles s'effectuent dans des lieux en marge du monde académique, où le poids des normes sociales, mais aussi intellectuelles, semble, au moins pour un temps, suspendu. L'expérience d'initiation des étudiants de sociologie de Paris VIII rapportée par Jean-Pierre Briand est inséparable du contexte de bouillonnement et d'expérimentations incroyablement éloignées des traditions universitaires qui caractérisait l'université de Vincennes des années 1970¹⁴. Les groupes de recherche (GDR) mis en place en 1968 à la faculté des lettres de Lille n'étaient pas seulement liés au climat social et idéologique du moment, mais aussi au contexte du renouvellement d'une partie de l'équipe d'enseignants, de la mise en place de la réforme Fouchet qui instituait une nouvelle structure du cursus universitaire, et aussi de l'autonomisation toute récente de l'Institut de sociologie. Plus récente, l'expérience de travaux pratiques de sociologie du travail rapportée par Gérard Boudesseul concerne les élèves des classes de sciences économiques et sociales du lycée et des élèves du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), complètement atypiques par leur âge (25 à 50 ans) et leur statut de salariés auditeurs des cours du soir, par rapport aux étudiants d'université. Quant à celle de l'université de Rouen, dont nous rendrons compte ici, elle a démarré en 1994 dans un département de sociologie qui venait d'ouvrir une filière complète du Deug au doctorat deux ans plus tôt, au sein d'une petite université de province.

En corollaire avec la propriété précédente, elles présentent également la caractéristique d'impliquer souvent des enseignants éloignés du profil moyen – en début de carrière ou non statutaires – et des étudiants que leur

passé scolaire, leur parcours biographique avant l'université, leurs origines sociales rendent étrangers au modèle académique dominant. Les étudiants de Vincennes étaient acceptés sans baccalauréat, et venaient, comme ceux du Cnam, avec une expérience du monde du travail inconnue de la plupart des étudiants; ceux des GDR de Lille retrouvaient souvent, auprès des mineurs et des ouvriers qu'ils allaient rencontrer sur le terrain, un monde dont ils étaient issus. À l'université de Rouen en sociologie, la proportion d'enfants d'ouvrier (25 % en 1^{re} année) et de baccalauréats techniques (34 %) est très représentative des nouveaux publics de l'université de masse, qui s'orientent souvent vers cette discipline faute d'autre choix, et que rien ne prépare à suivre des cours abstraits, théoriques, requérant un bagage conceptuel et lexical qui leur fait défaut.

Aux origines de l'expérience rouennaise

À Rouen, lors du lancement des ateliers, les enseignants étaient donc peu nombreux (deux professeurs, cinq maîtres de conférences, autant de thésards chargés de cours), fraîchement recrutés pour trois d'entre eux, dont le responsable de la licence. Le désir de bien faire des débutants, heureux et soulagés d'avoir franchi l'épreuve du concours, se combinait avec la nouveauté de la situation pour tous, enseignants et étudiants, qui se trouvaient en situation d'essayer les plâtres, au double sens de l'installation récente dans de nouveaux locaux, vite saturés, et de la fraîche mise en place d'un cursus complet allant de la première année de Deug au doctorat. Ce développement rapide, le recrutement massif de jeunes enseignants, ainsi que l'absence de traditions bien installées ont favorisé l'éclosion d'initiatives pédagogiques. Et c'est à partir d'une critique émise par les étudiants de licence de 1993, qu'a été mis en place le système des « ateliers ». En effet, les étudiants avaient fait savoir, par l'intermédiaire de leurs représentants, que le cours de méthodologie

tel qu'il était dispensé ne leur convenait pas. Celui-ci passait en revue diverses méthodes qualitatives et quantitatives de traitement de données. En raison de son caractère strictement académique, il ne donnait guère l'occasion aux étudiants de toucher concrètement à ces problèmes de recherche pourtant réputés relever de la « cuisine », c'est-à-dire d'une multitude de décisions qui ne respectent les recettes que pour autant qu'elles les réinventent à chaque fois. C'est ainsi que le responsable de la licence se dit alors une chose bien simple, mais étrangement décalée par rapport au cours normal de l'enseignement universitaire : si la méthodologie était la manière dont les sociologues professionnels réglaient les problèmes pratiques de recherche qui se posaient à eux, la première des choses à faire était de ne plus faire de cours, mais de permettre une mise en situation aussi proche que possible du travail de recherche tel qu'il est vécu par les sociologues professionnels.

D'où l'idée de mettre sur pied des « ateliers de sociologie » où, sous la direction d'un enseignant, un groupe d'une dizaine d'étudiants de licence conduit tout au long de l'année universitaire une recherche de terrain se concluant par la rédaction d'un rapport de recherche et une communication à un colloque – organisé par les étudiants eux-mêmes – devant l'ensemble des étudiants qui souhaitent y assister et des enseignants du département. Il ne s'agit donc plus d'enseigner ou d'apprendre, mais de *faire* de la sociologie. Et d'en faire sérieusement, c'est-à-dire avec l'idée de produire des résultats intéressants et cumulables, susceptibles d'être reçus par la communauté scientifique. Un des autres intérêts de ce système d'atelier est qu'il permet de préparer les étudiants aux exigences de la maîtrise, et qu'il est un lieu possible de transmission des premiers rudiments d'un « métier de sociologue », d'un savoir-faire pratique et théorique susceptible notamment d'être mis en œuvre ailleurs qu'à l'Université.



15. On peut se demander si le « rendement scientifique » des sujets de recherche touchant à la biographie du chercheur n'est pas plus élevé que celui des autres sujets. D'un autre côté, ces sujets sont souvent plus périlleux, en raison de son implication personnelle. Sur la question du rapport à l'objet en sociologie, voir Ch. Soulié, « Des apprentis sociologues à l'église : une étude du rapport à l'objet en sociologie », *Cellules GRIS*, n°6, 2000.

16. De ce point de vue, la tenue d'un journal intime, au sens où celui-ci offre au travers du médium qu'est l'écriture les moyens pratiques d'une première distanciation par rapport au vécu, ne peut qu'être vivement encouragée et même recommandée aux étudiants.

L'atelier a été pour nous une sorte de laboratoire, ou d'analyseur pratique, nous permettant de considérer d'un autre œil, c'est-à-dire de l'extérieur, le fonctionnement du cours traditionnel. En raison du petit nombre d'étudiants (maximum 10 ou 15 personnes) et de son objectif de recherche (étude d'un objet empirique en fonction d'une problématique et rédaction d'un rapport de recherche), le dispositif des ateliers permet de sortir de la routine pédagogique et d'enclencher une dynamique de recherche collective permettant notamment de poser, mais pratiquement, des problèmes d'ordre épistémologique.

Une méthodologie réflexive

Pour commencer, il paraît opportun d'évoquer la question du cadre et du dispositif matériel de travail. Le fait de mettre les tables en cercle de manière à ce que les participants puissent se voir facilite les échanges – ce qui suppose un petit groupe. Le tour de table initial, où chacun se présente en disant son nom, son âge et ses projets académiques et professionnels peut être l'occasion pour l'enseignant, qui ne manquera pas de se présenter lui-même, d'effectuer de petites relances ou reprises à caractère sociologique autour de chaque présentation, permettant d'initier une démarche sociologique en acte.

Demander aux étudiants de se présenter est particulièrement utile quand le sujet traité porte sur les étudiants eux-mêmes – cas fréquent en raison des facilités d'accès à l'objet. À ce titre, il faudrait s'interroger sur l'intérêt à la fois pédagogique et scientifique de sujets de recherche entretenant un rapport étroit avec la biographie du ou des chercheurs concernés. Le fait de devoir entrer rapidement dans une posture réflexive nous semble épistémologiquement très profitable, mais expose bien évidemment à des problèmes de rapport à l'objet. On sait aussi qu'en sociologie nombre de sujets de maîtrises, DEA, doctorats sont en rapport direct avec la biographie personnelle des étudiants – ceci est

particulièrement visible dans le cas des enseignants, travailleurs sociaux, étrangers, etc., qui étudieront souvent leur milieu professionnel ou d'origine. C'est pourquoi il paraît souhaitable de les habituer de bonne heure à prendre conscience des raisons de ce choix, et à tenter de contrôler le mieux possible leur rapport à l'objet¹⁵.

Ce tour de table est aussi une occasion d'aborder la question de la prise de notes. Très souvent, en effet, dès lors que ce n'est pas l'enseignant qui parle, ou lorsqu'il s'agit d'interactions pédagogiques, les stylos s'arrêtent et les pages demeurent blanches, comme si les étudiants jugeaient que ce qui se dit ne mérite pas d'être retenu. Il faut donc attirer leur attention sur l'importance de ces informations à recueillir et conserver par écrit. La prise de notes renvoie à l'entrée des étudiants dans une posture sociologique et plus précisément dans une démarche de recherche. Prendre des notes lors d'un entretien par exemple, c'est tenter de rompre avec la perception ordinaire du monde social. C'est se donner les moyens de l'étudier de l'extérieur pour en détecter les points saillants¹⁶. Mais c'est aussi une manière de se forcer à écouter de manière plus active, d'élever le degré d'attention porté à autrui, et donc de se donner les moyens de sortir du rapport distrait, familier, et finalement très économique, que nous entretenons habituellement avec le monde social, afin par exemple de trouver les relances appropriées, revenir sur un point précis, etc. Enfin, c'est aussi plus banalement une façon d'arrêter le fil du temps et de conserver en mémoire les informations. Mais encore faut-il savoir que noter, mais aussi que voir, que remarquer dans le flot des discours et des interactions quotidiennes... La prise de notes – comme le travail d'archives, d'observation, la fabrication d'un questionnaire, etc. – suppose donc que l'on sache distinguer ce qui est important, ou intéressant, de ce qui l'est moins. Bref, elle présuppose une culture et une sensibilité sociologiques, qui sont la fin même poursuivie par l'enseignement.

Une des difficultés majeures de l'apprentissage du travail de terrain est donc que l'étudiant doit faire sien un nouveau système de valeurs, et donc de discrimination par rapport au réel, celui de chercheur, et qui se révèle plus ou moins contradictoire avec le système de valeurs inhérent à la posture scolaire ou scolastique¹⁷, intrinsèquement liée à la pratique et aux objectifs du cours traditionnel. En un sens, il s'agit pour les étudiants de changer le regard qu'ils posent sur le monde, et par là d'opérer une véritable conversion. L'ordre hiérarchique de ce qui est jugé important ou non peut s'en trouver bouleversé – déjà au plan des objets d'étude¹⁸ – tout comme le rapport au savoir sociologique qui, de leçon plus ou moins bien apprise et destinée à être répétée dans le cadre de la dissertation rituelle de fin de semestre, tend à se transformer en outils conceptuels destinés à rendre compte et mettre en forme le matériel empirique recueilli sur le terrain. Ce qui suppose aussi de favoriser un rapport pragmatique et non fétichiste des étudiants à la théorie.

Le problème posé ici est donc celui de la transmission et de l'acquisition d'un habitus de chercheur, qui transparaît notamment dans des manières de voir, écouter, noter, opérer des relances, lire un texte... bref dans un ensemble de manières de faire et d'être touchant à la culture, comme à l'intimité du sujet, à son rapport à soi, à autrui, au monde, comme à l'objet d'étude, ces différentes dimensions étant fortement intriquées et solidaires les unes des autres. Si la thématique de la conversion s'impose, c'est parce que l'expérience du terrain est à la fois totale et extraordinaire. Extra-ordinaire, parce qu'interroger quelqu'un systématiquement sur sa vie, ses projets... – de surcroît en enregistrant ses propos – rompt fortement avec les pratiques usuelles du monde social, où les interactions sont généralement dominées par l'urgence et des impératifs pratiques. Cette situation d'apesanteur sociale (toute relative si le chercheur contrôle peu ou mal son rapport à la



17. Concernant les limites de la posture scolastique : Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

18. Sur la question de la hiérarchie sociale et scolaire des objets de recherche en lettres et sciences humaines : P. Bourdieu, « Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975.

19. Cet investissement est sans doute ce qui permet à l'étudiant d'établir des passages ou des connexions entre des domaines habituellement séparés, et, plus généralement, d'entrer dans un processus modifiant à la fois son rapport au savoir, au monde et à soi-même. En tant que connaissance du monde social, la sociologie est aussi nécessairement connaissance du sujet connaissant, et donc prise de conscience réfléchie de celui-ci, de son habitus, de ses « adhérences » à l'objet.

situation d'enquête) a peu d'équivalents dans la vie ordinaire. Totale aussi, car cette expérience mobilise l'ensemble des facultés du chercheur. En effet, faire du terrain a un coût (temporel et donc financier, mais aussi social, physique, psychique, etc.). C'est se déplacer, payer de sa personne, bref, aller à la rencontre d'autrui. C'est mobiliser son intellect, mais aussi son corps et tout un ensemble de dispositions pratiques socialement acquises, et qui se révéleront plus ou moins efficaces sur le terrain. Ainsi, et à la différence d'une épreuve strictement scolaire par exemple, censée ne s'intéresser qu'aux compétences théoriques du sujet, l'expérience de terrain engage l'ensemble de la personne – qu'elle en soit consciente ou non.

Ces particularités permettent de comprendre l'investissement important, quelquefois excessif ou démesuré, de certains étudiants dans l'atelier, qui voient parfois dans le travail de terrain une manière de pallier leurs insuffisances proprement scolaires. Ce dérèglement, perceptible aussi chez l'enseignant, nous paraît caractéristique et s'explique sans doute par la nouveauté d'une situation pour laquelle les étudiants ne disposent pas encore de temporalité *ad hoc*. Tout se passe comme si l'atelier leur permettait d'exprimer une forme de bonne volonté sociologique, plus ou moins brouillonne, et d'entrer dans un jeu collectif où chacun apporte sa contribution et dans lequel il revient à l'enseignant de maintenir un cadre à la fois ferme et souple. D'où la nécessité d'élaborer avec les étudiants des protocoles d'observation et de recherche, à la fois suffisamment précis pour éviter qu'ils ne se dispersent ou ne se perdent dans l'objet, mais suffisamment ouverts, afin que chacun puisse mobiliser les compétences ou dispositions dont il est porteur. Mais cet excès peut aussi être rapporté à l'implication personnelle des étudiants qui, mobilisant l'ensemble de leurs dispositions, découvrent peu à peu que le travail sur l'objet, est aussi un travail du chercheur sur lui-même et ses limites, le chercheur étant à

lui-même son premier instrument (« Le terrain m'a transportée » dira une étudiante lors d'un compte rendu de recherche)¹⁹. D'où la sensation très nette qu'a l'enseignant, notamment lorsqu'il effectue de petits retours ponctuels lors des prestations orales ou écrites des étudiants, de toucher, pour parler comme le sens commun, à la « personnalité », ou au « caractère » de l'étudiant, c'est-à-dire à son rapport au monde et à autrui, son habitus, qui transparaît notamment dans sa manière d'aborder les enquêtes, de mener un entretien, comme dans ses affinités méthodologiques spontanées. En licence, les étudiants se connaissant déjà un peu les uns les autres, sont parfois sensibles à cette dimension et reconnaîtront ainsi le « style » de leurs camarades dans leurs productions intellectuelles, empiriques...

Rencontrant, qu'il le veuille ou non, l'habitus des étudiants, l'enseignant a tout à gagner à être conscient de ce phénomène plutôt qu'à le dénier. Et réciproquement, celui-ci doit prendre conscience que son propre habitus intervient dans l'échange pédagogique, comme dans ses « choix » méthodologiques, épistémologiques, etc. Bien souvent, si l'on n'y prend garde, l'enseignement offre prise à une confusion hautement pernicieuse entre ce qui relève d'une démarche, ou un style méthodologique personnel, mais conscient, assumé et relativisé, et ce qui ne fait que refléter la complaisance et le narcissisme de l'enseignant, prenant son habitus pour une méthode et amenant les étudiants à l'intérioriser sans avoir les moyens de s'en distancier. Il est donc particulièrement important de veiller à maintenir un degré suffisant de réflexivité méthodologique, comme de vigilance épistémologique, chez les différentes parties en présence.

De la pédagogie à l'épistémologie

Un des intérêts majeurs du dispositif des ateliers, et plus généralement du travail de terrain, c'est qu'il permet à l'enseignant de découvrir qu'un groupe d'étudiants au travail possède des compétences variées et inégales.

Cela est certes déjà sensible au niveau des épreuves scolaires habituelles, mais le travail de terrain permet en outre aux étudiants de mobiliser des dispositions pratiques, ou « profanes », habituellement négligées ou laissées en friche par le système scolaire, et qui s'avèrent pourtant fort utiles dans une discipline empirique comme la sociologie. Certains étudiants, par exemple, manifestent une capacité d'écoute et un art consommé de la relance les conduisant à réaliser des entretiens de qualité, sans forcément réussir d'ailleurs à s'en distancier pour en faire un commentaire sociologique. D'autres mobilisent des dispositions évidentes pour contourner les barrages, forcer les portes des administrations, susciter la sympathie ou la collaboration des enquêtés, saisir des opportunités d'investigation complémentaires, observer et décrire avec finesse des lieux, des populations et des interactions, inventer des dispositifs d'observation, enclencher une dynamique de travail collectif... Enfin, certains ont une véritable curiosité pour le monde social et manifestent un réel intérêt pour les enquêtés, autant de choses qui nous semblent faire partie intégrante du « métier de sociologue ». La genèse de ces dispositions doit sans doute plus à la trajectoire sociale et professionnelle de ces étudiants, à la position relative de leur famille dans le groupe social d'origine, à leur place dans la fratrie, etc., qu'à leur cursus académique. Du côté des compétences plus académiques, il apparaît vite, par exemple, que ceux qui disposent de plus de facilités pour écrire et théoriser sont rapidement placés par leurs camarades dans une position d'écrivain public, tandis que d'autres mobiliseront des compétences inattendues en matière de commentaire critique de tableaux statistiques, d'informatique, ou manifesteront un « goût » pour l'approche morphologique, historique, l'étude critique des documents (plaquettes, archives, etc.).

L'enseignant n'a donc plus affaire à une masse plus ou moins amorphe ou réceptive



20. C'est un des charmes puissants du métier d'enseignant que d'avoir affaire à un public jeune, sans cesse renouvelé, et composé d'individualités singulières susceptibles de se révéler dans l'échange pédagogique.

d'étudiants, mais à une série d'individualités singulières qui, au travers d'une pratique collective de recherche et des petits comptes rendus oraux organisés périodiquement dans le cadre de l'atelier, révèlent, avec souvent beaucoup de fraîcheur et de naïveté, des goûts et dispositions variées et insoupçonnées. Cette révélation vaut d'ailleurs tant pour les étudiants eux-mêmes pris individuellement, que pour leurs camarades, qui les découvrent alors sous un nouveau jour et elle favorise des rapprochements et échanges divers entre étudiants. Il nous paraît important d'insister sur le caractère public de ces comptes rendus où après chaque expérience de terrain, il s'agissait d'inviter les étudiants, en partant de leurs étonnements, à parler le plus librement possible de ce qu'ils avaient vu, des problèmes rencontrés, de leur éprouvé subjectif, du «coût psychologique» du travail de terrain. En effet, et contrairement à ce qui se passe lors de la correction des copies par exemple, où seul l'enseignant dispose d'une vision globale de l'ensemble des travaux, les étudiants peuvent alors commencer à se situer les uns par rapport aux autres, percevoir des différences, relativiser leur point de vue... Cette collectivisation des prestations et compétences et leur reconnaissance par l'enseignant jouent aussi un rôle de licitation, c'est-à-dire qu'elles contribuent à faire reconnaître l'intérêt et l'efficacité des dispositions qui en sont à l'origine, et qui pourront être affinées ultérieurement. Ce type d'expérience est aussi particulièrement enrichissant pour l'enseignant, qui redécouvre alors, sans démagogie aucune, la pertinence du slogan soixante-huitard qui proclamait en substance que tout enseignant – s'il y consent, ajouterions-nous – est enseigné par ses enseignés.

La diversité des dispositions pratiques et théoriques des étudiants²⁰ apparaît notamment quand on leur demande de décrire un même lieu, ou une même action (un palais de justice, un cours d'amphithéâtre, une messe...). Les descriptions produites diffé-

rent beaucoup entre elles. Chacun pose un regard différent sur ce même objet et réussit, avec plus ou moins de bonheur selon son degré de maîtrise de la langue écrite, à transmettre son expérience. Nous avons procédé à plusieurs reprises à cette expérience en citant à chaque fois publiquement des morceaux choisis extraits des travaux écrits des étudiants. En dehors du fait que cette pratique contribue à redonner aux étudiants confiance en eux-mêmes, son principal intérêt épistémologique est qu'elle leur fait expérimenter, de façon sensible ou intuitive, la relativité des points de vue, et donc du regard que chacun porte sur le monde.

Parmi les mérites de cette expérience, citons notamment celui de ruiner la conception un peu plate que chacun peut avoir de l'objectivité. En effet nombre d'étudiants, mais aussi d'enseignants – les auteurs de ces lignes en font aussi souvent partie, malgré leur bonne volonté critique – sont pris dans une sorte de positivisme paresseux à courte vue, pour lequel les faits – qui à l'occasion seront qualifiés d'«incontournables», de «têtu»... – existent par eux-mêmes, c'est-à-dire indépendamment de l'observateur. Cette croyance aux faits mise en doute, la seconde étape consiste à sortir du relativisme généralisé qu'elle suscite en invitant les étudiants à s'interroger sur les différences de sensibilité manifestées lors de l'exercice. Pourquoi certains sont-ils plus sensibles au cadre spatial, tandis que d'autres détaillent avec acuité la physionomie, l'habillement, le comportement des personnes observées, ou que d'autres encore semblent n'avoir rien vu et ne proposent qu'une description extrêmement convenue ? Comment expliquer ces différences, si ce n'est en les rapportant aux différences dans les regards posés sur le monde social, et donc aux différences entre les «sensibilités» (socialement produites) des étudiants et les cultures sociologiques mobilisées ? L'intérêt de cette expérience est qu'elle permet aux étudiants

d'entrer rapidement dans une démarche réflexive et d'aborder concrètement la question de «la construction de l'objet», véritable serpent de mer scientifique si difficile à faire comprendre concrètement. Au travers d'une démarche collective de recherche, l'atelier permet donc une première individualisation du rapport pédagogique conduisant à un repérage des dispositions singulières de chaque étudiant, qu'il serait possible ensuite de rapporter à des différences d'habitus. Ces habitus sont à l'origine de points de vue différents sur le monde social, comme de rapports à l'objet particuliers, et la réflexion épistémologique peut alors prendre le relais afin d'en rendre compte systématiquement²¹.

Pour en finir avec l'éternel retour

Nous voudrions insister pour finir sur l'idée que, pris collectivement, les étudiants constituent un formidable gisement d'énergie scientifique que la pédagogie traditionnelle, individualiste, compétitive et scolastique ignore sans le savoir. Faisant travailler un ou plusieurs groupes d'étudiants sur un même objet, par exemple en organisant l'observation d'un événement collectif aussi ordinaire qu'une messe ou une séance de conseil municipal, l'enseignant a parfois la sensation de participer à la naissance d'un intellectuel collectif éphémère, une sorte d'être doté d'ubiquité, de plusieurs regards et donc perspectives, susceptible de réaliser simultanément une foule de tâches différentes. À charge pour lui d'effectuer une totalisation permettant de reconstituer la mosaïque d'ensemble à laquelle chaque étudiant apporte sa pièce offrant à chacun la possibilité de prendre conscience de la particularité, comme de la spécificité de son propre point de vue.

En plus de cette diversité de points de vue, elle-même liée au nombre comme à la pluralité des habitus mobilisés, on trouve souvent aussi dans le travail des étudiants, au-delà des maladresses ou naïvetés, une grande fraîcheur



21. Par-delà leurs différences, ces habitus profanes se révèlent plus ou moins productifs scientifiquement, ce qui pose notamment la question de leur degré de convertibilité en posture scientifique. Et de fait, on sait que certains types de trajectoire favorisent plus que d'autres l'avènement de vocations sociologiques. Voir Yves Winquin, «Portrait du sociologue en jeune homme», in E. Goffman, *Les Moments et leurs hommes*, Paris, Seuil-Minuit, 1988.

22. Au niveau des thèses, notamment, il est manifeste que les étudiants représentent souvent pour les enseignants en poste un accès, mais par procuration, à des objets, terrains souvent inaccessibles pour eux, mais potentiellement riches d'enseignements.

23. Une des variantes de ce défaitisme consiste à arguer de ce que les étudiants sont d'origine populaire et de faible niveau pour «ne pas trop leur en demander» et en somme, les laisser là où ils sont, par exemple, en refusant de leur imposer la lecture de textes dont ils ne prendraient pas connaissance de leur propre initiative. Voir sur ce point Sandrine Garcia et Agnès Pélage, «Quelques remarques à propos de la nécessaire "adaptation" au nouveau public», *Lettre de l'ASES*, n° 27, 1999.

et spontanéité, trop souvent étouffée, négligée par le fonctionnement de la science normale, qui constitue pourtant un des facteurs essentiels de la créativité ou de la vitalité scientifique. Les pesanteurs hiérarchiques contribuent souvent à l'occultation ou à l'exploitation honteuse, déniée ou clandestine des inspirations que les recherches des enseignants doivent aux travaux des étudiants.

L'idée que la force de travail des étudiants puisse être mise à profit par les enseignants n'est pas nouvelle. De longue date, des étudiants ont servi de « petites mains », main-d'œuvre gratuite ou presque, pour les enquêtes de terrain, ou de réservoir secret d'idées de recherche²². L'enjeu pédagogique et scientifique est donc inséparable d'un enjeu éthique posant la question de l'exploitation *versus* la mise en valeur des travaux étudiants. À l'instar de ce qui se passe dans le monde scientifique, la valorisation suppose une reconnaissance qui peut passer par des publications, la co-rédaction d'articles, des restitutions orales diverses, etc.

Cela suppose bien évidemment un investissement considérable de mise en forme et d'approfondissement de la part de l'enseignant, parallèle à l'investissement des étudiants. Dans les conditions actuelles de fonctionnement des universités et d'avancement de carrière des enseignants, ce genre de placement a toutes les chances d'apparaître comme dénué de rendement. Ainsi, tout semble fait pour donner raison à un discours pédagogiquement défaitiste²³, ou élitiste, qui prend prétexte du caractère dominé du public, pour justifier le désinvestissement pédagogique et l'orientation préférentielle vers ce qui constitue la « partie noble » du métier, gratifiante et utile pour la carrière, en l'occurrence la recherche individuelle, ou vers d'autres secteurs plus « porteurs » de la vie universitaire (administration, gestion, etc.). Le souci de la pédagogie risque fort de se rencontrer plus fréquemment soit parmi les enseignants qui, pour des raisons diverses, ont renoncé à

l'espoir de faire carrière, soit chez les nouveaux entrants. Ces derniers, prenant au pied de la lettre la définition officielle du métier d'enseignant comme de la discipline, et manquant en même temps d'un certain sens du placement universitaire, sont à la fois les plus sensibles aux dysfonctionnements pédagogiques et les moins attachés à la préservation d'un confort dans lequel ils ne sont pas encore installés. Au bout de quelques temps, leur bonne volonté pédagogique s'épuise faute de relais. Le conservatisme ambiant s'en trouve renforcé, jusqu'à ce qu'une nouvelle génération entreprenne de réinventer la lune... et de faire sourire ses aînés.

Au travers du rapprochement entre une expérience locale et d'autres initiatives antérieures, ce papier est un appel à nos collègues, pour collectiviser les expériences, entrer enfin dans un processus cumulatif et refuser la fatalité de l'alternative entre le repli individuel et le rocher de Sisyphe des inventions sans cesse renouvelées.