

État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur

Rapport pour

L'Observatoire national de la vie étudiante

A. Coulon, S. Paivandi
ESSI-CRES (Université Paris 8)

avril 2008

Sommaire

Introduction	3
1) Le temps des pionniers	9
2) Les relations dans l'université de masse	15
. La description de l'université de masse	15
. La dimension « humaine » de l'expérience étudiante	18
. Le « Métier d'étudiant » et les relations interpersonnelles	21
3) L'étudiant et ses relations pédagogiques et sociales	24
. Le point de vue étudiant sur l'enseignant	24
.« Pédagogue » et/ou « savant »	28
.Incompréhension, conflit	32
.Le cas les étudiants étrangers	34
. La relation entre les étudiants	39
. La relation de travail	41
. Les activités collectives	46
. Les liens amicaux au sein de l'établissement	48
. La relation à la lumière des variables sociologiques	52
4) Le regard de l'enseignant sur les aspects relationnels dans l'enseignement supérieur	58
. La mission d'enseignement	58
. La représentation de l'étudiant par les enseignants	61
. La relation pédagogique, la secondarisation	68
. La diversification des statuts	70
. Les mauvaises relations entre les collègues	72
5) Le rôle des personnels IATOSS	73
Conclusion	77
Bibliographie	81

Introduction

Cette étude a pour objet d'établir un état des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les personnels administratifs (IATOSS¹) dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces trois couples de relations s'organisent selon trois types de situation : la relation pédagogique, les contacts administratifs, et les échanges sociaux. Ainsi la relation pédagogique est dominée par le rapport entre l'enseignant et l'étudiant, mais elle est marquée également par le rôle du personnel non enseignant, et est influencée par les relations entre les étudiants eux-mêmes (entraide, travail collectif). De même, les contacts des étudiants avec les personnels non enseignants ne sont pas seulement de nature administrative mais concernent souvent directement les enseignements eux-mêmes : techniciens de cinéma et de l'audiovisuel, préparateurs scientifiques, personnels de laboratoires, d'information et orientation. En ce sens, les personnels IATOSS peuvent être considérés comme des personnels para-pédagogiques, comme il est admis, dans un autre domaine, qu'il existe des personnels para-médicaux. Enfin, les relations entre les étudiants, indépendamment de leur fonction sociale, ont souvent une influence évidente sur l'apprentissage : échanges, « tuyaux », travaux de petits groupes, etc.

L'enseignement supérieur en France a connu une phase de massification rapide entre 1975 et 1995, massification qui s'est accompagnée d'une nouvelle et large hétérogénéité des publics étudiants. A partir des années 1980, on a également assisté à un important recrutement d'enseignants qui s'est accompagné d'une plus grande diversité des statuts. Ces évolutions morphologiques de la population universitaire ont considérablement changé le paysage humain de l'université (voir infra).

Les publications de cette époque notent de façon récurrente la dégradation des conditions de travail et de vie au sein des universités. Le contexte humain est souvent décrit de façon « négative » : délaissement des étudiants, sentiment d'anonymat, professeurs distants et froids, flou pédagogique, absence de sociabilité à l'université, chaos pédagogique. De leur côté, les enseignants universitaires dénoncent l'incompétence des « nouveaux » étudiants, leur inculture, leur absence de motivation, leur manque de travail, voire leurs comportements incivils. Ces caractéristiques sont régulièrement invoquées pour expliquer les forts taux d'abandons et d'échecs constatés. Notons, à cet égard, que les titres des ouvrages écrits par les universitaires qui veulent porter témoignage de ces phénomènes sont significatifs de leurs critiques, par exemple : *Le naufrage de l'université*, *Rituels pour un massacre*, *L'université maltraitée*, *Université : la grande illusion*, *La grande misère de l'université*, *Le livre noir de l'université*, *Université, une misère française*, *La crise de l'université française*, *La fac : quel merdier !*, pour n'en citer que quelques-uns. La régularité de l'utilisation de ces catégorisations négatives, relayées dans une quantité de rapports, d'articles de presse, ou d'interventions publiques, finit par constituer un univers de représentations qui façonnent l'opinion générale moyenne vis-à-vis de l'université.

Depuis quelques années, ce contexte semble évoluer. Les recherches les plus récentes semblent indiquer une amélioration relative de ce contexte : stagnation, voire légère diminution des effectifs étudiants dans les universités depuis 1995, augmentation relative des moyens alloués aux universités (par exemple, augmentation de 72% des effectifs des seuls professeurs et maîtres de conférences en poste entre 1992 et 2006), prise de conscience

¹ IATOSS : Personnels ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé.

publique des difficultés auxquelles les universités françaises sont confrontées dans le contexte de la globalisation et de la compétition économiques.

Cependant, les rapports humains demeurent une dimension critique de la vie universitaire. Les enquêtes les plus récentes soulignent toujours les difficultés relationnelles au sein des universités. Celles-ci concernent aussi bien les étudiants qui ne sont pas satisfaits de leurs rapports avec les enseignants et les personnels administratifs, que les enseignants qui continuent à se plaindre des comportements intellectuels et humains de leurs étudiants.

La lecture des documents sur lesquels cette étude se fonde (ouvrages, rapports de recherche, thèses) nous a conduit à établir cinq constats :

- Depuis les années 1980, on assiste à une éclosion considérable de publications diverses sur l'enseignement supérieur. Dans cette littérature, il faut distinguer deux grands types de documents : les uns rendent compte de recherches, le plus souvent empiriques, menées par des chercheurs en sciences sociales et humaines (essentiellement des sociologues) ; les autres sont des essais, souvent politiques, des récits de vie, d'expériences, des opinions souvent exaspérées de la part d'universitaires ayant eu parfois des responsabilités de gestion au sein des universités.
- Les travaux de recherches sur les thématiques des relations humaines et interpersonnelles à l'université se sont développés essentiellement à partir des années 1980. Cela coïncide avec les difficultés liées à la massification de l'enseignement supérieur. Avant les années 1980, plusieurs recherches s'étaient intéressées à cette thématique : Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Bourdieu (1984), M. Pagès (1966), Guyot (1979), Touraine (1978), Lapassade (1969). Tous ces auteurs n'ont toutefois pas les mêmes approches : si Bourdieu et son « école » ont insisté sur les inégalités sociales et sur les effets de la « domination », Guyot prend pour objet central de sa recherche la communication entre enseignant et étudiant dans la situation pédagogique, et Pagès aborde ces relations dans une perspective psychosociologique. Depuis les années 1980, les recherches se focalisent plus souvent sur les thématiques liées à l'insertion de l'étudiant dans l'environnement universitaire : ainsi l'étudiant et l'enseignant (plus rarement) deviennent des objets d'études dans leurs pratiques quotidiennes.
- L'étude des relations entre les acteurs de l'université ne semble pas être souvent l'objet central des travaux de recherches publiés. Cependant, les relations interpersonnelles et les interactions au sein des établissements supérieurs sont très présentes dans les travaux sociologiques. Le contexte humain de l'établissement est souvent examiné en se référant à la relation triangulaire entre étudiants, enseignants et personnel IATOSS. Le contexte pédagogique n'existe pas sans le concours de ces derniers, même s'ils n'ont pas le même rôle ou le même poids. L'enquête triennale de l'OVE², depuis 1994, met directement l'accent sur l'environnement humain des établissements d'enseignement supérieur. Ces enquêtes régulières de l'OVE, portant sur de grands échantillons (environ 25000 étudiants) sont intéressantes en ce qu'elles constituent d'une part une série permettant des comparaisons dans le temps, et d'autre part un « baromètre » de l'évolution des relations humaines dans les universités mais aussi dans le secteur sélectif.
- Dans les publications existantes, les recherches concernent essentiellement les étudiants des universités. Si certaines études concernent parfois le secteur sélectif (IUT, STS, CPGE, Grandes écoles), leur poids reste marginal par rapport à celui des publications qui rendent compte de recherches, ou d'expériences, menées dans les universités. Il y a trois raisons à cette dominance des recherches sur l'université :

² Observatoire national de la vie étudiante

l'université connaît une crise permanente, qui s'accroît au fil du temps ; de plus, les chercheurs en sciences humaines et sociales ont une propension à s'intéresser en priorité à « ce qui ne marche pas » ; enfin, la commande publique (appels d'offres, commandes directes de recherche) répond également à la même préoccupation d'analyser et de comprendre les phénomènes qui sont à l'œuvre dans un secteur important de la formation des élites.

- Les travaux sur les enseignants et leurs pratiques sont beaucoup moins nombreux que ceux menés sur les étudiants ; ceux mentionnant le rôle des IATOSS et leurs relations avec les deux groupes précédents sont encore plus rares. Risquons là une hypothèse : il est toujours très difficile à un universitaire d'analyser sa pratique mais plus encore son propre milieu. Parce qu'il est toujours pris par son objet, d'une part, et parce que l'analyste-universitaire, d'autre part, est forcément celui qui « vend la mèche » : « L'apprenti sorcier qui prend le risque de s'intéresser à la sorcellerie et à ses fétiches, au lieu d'aller chercher sous de lointains tropiques les charmes rassurants d'une magie exotique, doit s'attendre à voir se retourner contre lui la violence qu'il a déchaînée » (Bourdieu, 1984, p. 15). Il est à ce titre intéressant de noter que les ouvrages les plus critiques sont souvent (voire systématiquement) écrits par des universitaires en toute fin de carrière ou à la retraite, ou par d'anciens responsables de fonctions importantes (anciens Présidents d'université par exemple).

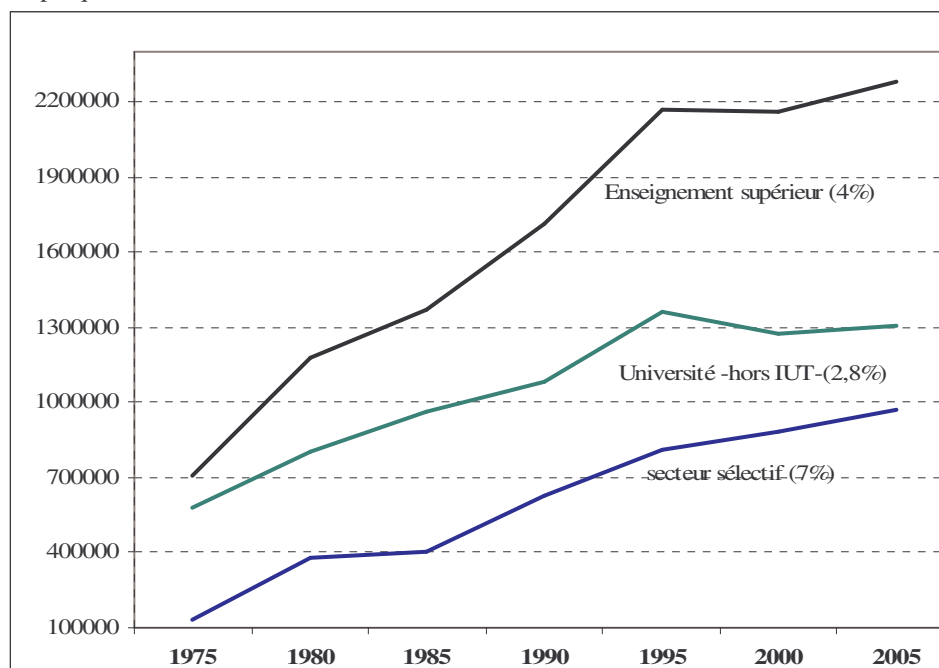
Nous avons analysé un nombre important de documents publiés ou non (environ 200), qui sont de deux ordres : les uns centrés explicitement sur notre problématique (peu nombreux) ; d'autres qui n'ont pas ce projet mais qui abordent ces questions de façon occasionnelle ou dispersée.

Le contexte de l'enseignement supérieur français influence profondément la nature et la qualité des interactions entre les différents acteurs des établissements. Plusieurs éléments nous semblent influencer la relation pédagogique à l'université :

- La massification de l'université a favorisé et amplifié les phénomènes d'échecs et d'abandons. Ces thématiques ont dominé le débat sur l'université depuis les années 1980. On a l'habitude d'opposer les deux secteurs de l'enseignement supérieur : sélectif (CPGE, Grandes écoles, IUT, BTS) et non sélectif (université). Le secteur sélectif est apprécié pour la proximité de relation entre les étudiants et les enseignants, un encadrement renforcé, et un taux d'échec restreint ; à l'inverse, l'université est souvent critiquée pour une prise en charge insuffisante des étudiants, pour des cours magistraux trop nombreux, et un taux d'échecs important.
- Au cours des trente dernières années, le poids respectif des secteurs sélectif et non sélectif de l'enseignement supérieur en France a considérablement évolué, comme le montre le graphique n° 1. Pour la période 1975-2005, le taux moyen annuel de croissance du secteur sélectif a été deux fois plus important que celui du secteur non sélectif (7% contre 2,8%). En 1980, 71% de la population étudiante était inscrite à l'université, et 29% était dans le secteur sélectif. En 2006, la part de l'université n'était plus que de 62%, celle du secteur sélectif passant à 38% (et même à 45% pour les primo-arrivants, c'est-à-dire les nouveaux étudiants inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur). Deux remarques peuvent être faites à propos de ce phénomène. Premièrement, cette évolution est toujours passée sous silence par la plupart des observateurs, chercheurs, et commentateurs de l'enseignement supérieur français. Deuxièmement, elle traduit la préférence marquée des étudiants et de leurs familles pour un type d'études plus sélectives à l'entrée, mieux organisées, offrant des débouchés plus sûrs, plus nombreux, et mieux rémunérés. Tout se passe comme si ces phénomènes étaient soit ignorés des commentateurs, soit passés sous silence en raison

de leur charge « politiquement incorrecte » puisqu'ils indiquent finalement que les étudiants et leurs familles semblent reconnaître un certain bien-fondé et une efficacité à la sélection, expression taboue s'il en est.

Graphique 1 : Evolution du nombre d'étudiants en France selon le secteur entre 1975 et 2005



Les chiffres entre parenthèse représentent le taux de croissance moyen annuel. Lecture : le nombre total des étudiants dans l'enseignement supérieur a augmenté en moyenne de 4% entre 1975 et 2005.

- La structure du corps des enseignants du supérieur a connu une transformation importante. Selon la DEPP, en 1992, il y avait 38200 enseignants du supérieur, et près de 57400 en 2006 (+50%). Cette augmentation importante des effectifs s'est également accompagnée d'une évolution qualitative : en 2006, le personnel enseignant, toutes catégories confondues, s'élevait à 89700, dont 57400 enseignants du supérieur, 13400 enseignants du second degré, et 14500 enseignants non permanents (associés, lecteurs, maîtres de langues, ATER, allocataires-moniteurs). D'autre part, plusieurs réformes (1984, 1992, 2007) ont introduit l'embauche de tuteurs, étudiants avancés chargés d'accompagner institutionnellement et intellectuellement les nouveaux arrivants. Ces derniers ne sont pas comptabilisés dans l'encadrement pédagogique.
- Par ailleurs, on accorde en France une faible place à la pédagogie dans l'enseignement supérieur, et encore moins à la formation pédagogique des enseignants du supérieur. Les enseignants-chercheurs interprètent leur rôle selon une logique liée à la production des connaissances et à leur examen critique. Ils considèrent qu'il s'agit d'une mission fondamentale qui leur est assignée en propre et l'enseignement passe paradoxalement au second plan. L'une des conséquences de cette tradition française est le développement d'une culture de recrutement et de promotion qui ne s'intéresse pas à la dimension pédagogique du métier, mais qui valorise essentiellement la recherche. Autrement dit, les enseignants sont recrutés sur leur maîtrise des savoirs ainsi que sur leur qualité de chercheur. La norme universitaire veut que la compétence d'un professeur soit vérifiée en rapport avec son bagage de connaissances dans son domaine de spécialisation, et mesurée par ses diplômes, ses activités de recherches et

ses publications ; il est rarement question d'y ajouter des compétences renvoyant à la capacité d'enseigner. De même, l'enseignement n'a de visibilité qu'à l'intérieur de l'établissement, il n'est ni réellement pris en compte, ni évalué, sur le plan professionnel et sa reconnaissance formelle reste largement occultée. Cette perspective, qui ne favorise pas le développement d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage, marque les interactions et les relations interpersonnelles dans le cadre des activités d'enseignement.

Cependant, comme le montrent A. Bireaud (1990), Romainville (2000), Alava et Langevin (2001), on a vu se développer de nombreuses innovations pédagogiques, souvent expérimentales, pour remédier à l'échec à l'université. D'autre part, les pouvoirs publics ont introduit des réformes conduisant à améliorer l'encadrement universitaire (allocataires-moniteurs par exemple).

- L'absence d'évaluation de l'enseignement en général, et de l'enseignant en particulier (notamment par les étudiants eux-mêmes), comme un élément régulateur, est un facteur à prendre en compte dans le contexte universitaire en France. Les premières pratiques et recherches sur ce sujet révèlent des données très intéressantes sur l'ambiance humaine des situations pédagogiques. Comme le souligne J.-P. Pinel (1983), « l'évaluation directe n'est pas refusée en soi, mais elle est refoulée, voire déniée, car elle est éprouvée comme le signe avant-coureur du parcours individualisé. Les universitaires mettent en œuvre une défense collective contre ce qui est vécu comme un agir fomenté par l'organisation, un agir signifiant la transformation radicale du cadre de la transmission » (p. 28).
- Enfin, l'université française s'est développée de façon concomitante à une mutation culturelle générale qui a touché la société française au cours des quarante dernières années : démocratisation, égalitarisme, déconstruction des institutions traditionnelles, déconstruction des idéologies, individualisme, ébranlement du lien social, effritement des référents partagés, autonomie, mutations que J.-P. Pinel (2003) a désigné sous le concept de « surmodernité ».

Dans ce contexte, le triangle pédagogique traditionnel formé par l'enseignant, l'étudiant et le savoir, a connu également des transformations importantes. Les rapports entre l'enseignant et l'étudiant ont connu une évolution notable à partir de la fin des années 1960. Le point d'origine de cette mutation s'est violemment manifesté en 1968, mais s'est poursuivi et affiné depuis cette date : déclin de l'autorité de l'enseignant et sa dévalorisation dans la société en général, qui se traduit notamment, par le refus, de la part de l'étudiant, de l'asymétrie « naturelle » entre l'apprenant et le « maître », et donc par une difficulté nouvelle, pour l'enseignant, à transmettre des connaissances. La relation de l'étudiant au savoir s'est également modifiée : d'une part, le conflit entre savoir savant et savoir utile, s'il continue d'exister sur un plan théorique, a été empiriquement tranché en faveur de savoirs utiles soi-disant immédiatement utilisables sur le marché du travail ; d'autre part, l'éclatement des cursus vers une individualisation des apprentissages sous la forme d'unités capitalisables juxtaposées a engendré un consumérisme peu propice à l'acquisition d'une culture globale et d'une vision critique. Enfin, la relation traditionnelle de l'enseignant au savoir, si elle demeure forte pour chacun des enseignants, est contrariée par la solitude pédagogique qu'entraîne l'atomisation des cursus, la nouvelle hétérogénéité des publics, et le malaise que tout enseignant ressent devant des apprenants qui n'ont pas la même relation au savoir que lui. En effet, outre l'arrivée à l'université de bacheliers ayant des niveaux de formation très hétérogènes, il faut souligner qu'à l'université environ un étudiant sur sept est étranger – dont, d'une part, des étudiants éphémères (Erasmus) et, d'autre part, des étudiants non francophones

plus nombreux (cf., par exemple, l'accroissement considérable et récent des étudiants chinois qui étaient 22452 en 2006 au lieu de 1063 dix ans plus tôt, soit une augmentation de plus de 2100%, dépassant ainsi pour la première fois le nombre d'étudiants algériens ou tunisiens, historiquement les plus nombreux) -, et un étudiant sur sept est un adulte en reprise d'études. Ces nouveaux publics, aux cultures générales et aux attentes très diversifiées, posent de nouveaux problèmes pédagogiques aux enseignants.

Ces divers éléments permettent d'identifier deux clés importantes de lecture : d'une part, la relation interpersonnelle au sens large, regroupant aussi bien les relations entre enseignants, étudiants et IATOSS que celles que les étudiants entretiennent entre eux ; d'autre part, la relation au savoir qui éclaire le sens de la présence des étudiants à l'université, et interroge de façon renouvelée le travail pédagogique des enseignants.

L'apprentissage à l'université prend en effet un sens particulier : il s'agit pour l'étudiant de développer une approche nouvelle du savoir dans laquelle le dialogue permanent avec l'enseignant est un enjeu majeur car il faut d'abord saisir le sens de cet apprentissage, en acquérir les outils intellectuels et méthodologiques, ajuster ses habiletés métacognitives, afin de maîtriser progressivement les « ficelles du métier ». Les situations d'apprentissage impliquent ainsi, inévitablement, la question des relations humaines : on ne peut pas parler d'apprentissage sans évoquer avec qui on apprend, ce qu'on apprend, comment on l'apprend. On apprend seul, mais dans une relation collective. Le contexte pédagogique est en effet avant tout un contexte social. Ainsi, l'âge des étudiants est un facteur important, dans la mesure où l'enseignement supérieur s'adresse dans l'ensemble à de jeunes adultes qui attendent, voire revendiquent, un rapport nouveau de la part de leurs enseignants. Par ailleurs, on peut considérer que pour un étudiant, être à l'université est une position provisoire, c'est un passage vers une activité professionnelle future. Dans cette perspective, la socialisation occupe évidemment une place très importante.

L'état des savoirs que nous présentons s'appuie sur les publications et documents disponibles relatifs aux aspects relationnels dans l'enseignement supérieur en France.

La première partie expose un ensemble de travaux qu'on peut considérer comme pionniers de la problématique abordée. Nous aborderons ensuite les conséquences que la massification de l'université française a engendrée, à partir des années 1980, sur le contexte humain de l'université. Puis nous exposerons successivement les points de vue des étudiants (y compris les étrangers) sur leurs relations avec les enseignants ; les représentations des enseignants vis-à-vis de leur travail et les perceptions qu'ils ont des étudiants ; la relation entre les étudiants eux-mêmes, et le rôle des personnels IATOSS. Enfin, en conclusion, nous nous efforcerons de présenter les lignes de force qui se dégagent de nos lectures, avec une tentative d'interprétation.

1) Le temps des pionniers

Les recherches qui s'intéressent à la vie étudiante à l'intérieur des établissements se sont développées à partir des années 1980. Ce constat n'est pas seulement le nôtre : les chercheurs ayant travaillé sur la typologie des recherches sur l'université depuis 40 ans le partagent et le confirment (Fave-Bonnet, 2003 ; Crespo, 2001). Les recherches marquantes des années 1960 et 1970 sur l'université ont adopté une perspective macrosociologique, en étudiant principalement les inégalités d'accès à l'enseignement (Bourdieu et Passeron 1964, Boudon 1970). La comparaison de ces travaux français avec les recherches américaines sur les universités de la même époque met en évidence des différences marquées, en particulier par l'intérêt manifesté aux Etats-Unis pour les interactions et la vie interne des universités. On peut citer par exemple le travail bien connu de H. Becker *et al.* (1961) sur les étudiants en médecine, celui de W. G. Perry (1970) sur la pratique d'études des étudiants de Harvard.

La thématique des relations interpersonnelles à l'intérieur des établissements supérieurs émerge essentiellement à partir des années 1980. Cependant, plusieurs recherches pionnières sur l'université évoquent les différentes dimensions des relations interpersonnelles à l'université. Nous avons choisi deux travaux de recherche américains, et cinq travaux français, menés avant 1980, pour illustrer les premières enquêtes sur les aspects relationnels dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces enquêtes abordent aussi bien la relation pédagogique que la socialisation des étudiants en dehors du contexte d'apprentissage. Signalons encore que la revue *Esprit* a consacré deux publications sur les questions universitaires : la première rend compte d'une enquête que Paul Ricoeur avait mené sur la réforme de l'enseignement supérieur (1964) ; la deuxième, particulièrement focalisée sur les questions pédagogiques et la vie étudiante, publiée en 1978, peut également être considérée comme un travail pionnier sur la thématique de la relation.

. Howard Becker : la culture étudiante dans les Facultés de médecine

Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes et Anselm Strauss (1961) ont étudié la vie quotidienne des étudiants en médecine de l'Université du Kansas. Dans l'apprentissage de la profession de médecin, la science et le talent ne suffisent pas, il faut être initié au statut de médecin, avoir appris son rôle. Cet apprentissage ne se fait pas en une seule fois. La transition, dans le cas de l'apprentissage de la médecine, est lente. En début d'année, les étudiants de première année, qui forment réellement un groupe à part, ne parlent que d'une seule chose : de leur travail et de sa quantité. Comment feront-ils pour travailler de 70 à 90 heures par semaine, comme semble l'exiger le volume de travail que leurs études représentent ? Bien qu'ils soient extrêmement motivés, ils sont rapidement débordés. On les a certes prévenus qu'ils devront travailler sans arrêt, qu'ils devront effectuer des heures supplémentaires le soir et même la nuit pour finir certains travaux de laboratoire. Le problème est qu'ils ont à trouver par eux-mêmes la nature du travail à accomplir, qui est « indéfinissable ». Que doivent-ils connaître et à quel degré de détail ? Comment doivent-ils doser leur effort ? Que faut-il apprendre exactement ? Il y a bien les manuels et les cours des enseignants, mais leur seule lecture représente un travail tellement énorme qu'il faut bien sélectionner. A l'aide de quels critères ? Ils sont certes supervisés sans cesse par des assistants au cours de leurs travaux dirigés mais, disent les auteurs, les exigences quotidiennes des enseignants sont minimales, ils ne font que des suggestions informelles et les étudiants ne peuvent pas utiliser leurs instructions pour comprendre la nature du travail qu'ils ont à fournir. Seul l'examen leur dira, plus tard, s'ils ont assez travaillé et s'ils l'ont fait dans la bonne direction. Comment le deviner quand les enseignants se contentent de dire aux étudiants littéralement débordés : « Faites de votre mieux » ? Naissent alors des techniques pour mieux

passer les examens. Les étudiants mènent de véritables enquêtes sur les préférences et les perspectives des enseignants. Ainsi, dans les « *fraternities* »³, tous les examens des années précédentes sont conservés, analysés et commentés. Si les examens sont si importants aux yeux des étudiants, ce n'est pas seulement parce qu'ils sont difficiles et risquent à chaque fois de remettre en question leur existence même d'étudiant en médecine, c'est surtout parce qu'ils sont la seule occasion pour eux d'évaluer, au travers des questions qui leur sont posées, s'ils étudient les « bons » sujets. Les notes obtenues et les commentaires des enseignants sont considérés d'abord comme des indications qui leur disent s'ils sont sur le « bon chemin ». Enfin, les étudiants essaient d'aller plus loin encore en essayant de comprendre comment il faudrait répondre aux questions d'examens de la manière la plus adéquate. En apprenant ce qu'ils pensent que leurs enseignants veulent qu'ils montrent comme compris, connu et maîtrisé, les étudiants ont certes le sentiment d'apprendre leur métier de médecin, mais ils renoncent en même temps à leur idéal de connaissance afin d'être plus efficaces.

L'ouvrage de H. Becker montre que les interactions entre étudiants à l'intérieur de la Faculté de médecine ou dans leurs lieux collectifs de vie constituent une trame à la fois pratique et existentielle indispensable à l'apprentissage d'une culture commune. La culture étudiante apparaît comme une réponse et un mode d'adaptation aux pressions et aux tensions qu'occasionnent des études (p. 283).

. W. G. Perry (1970), dans son enquête à l'université de Harvard, s'intéresse au mode d'apprentissage et de développement intellectuel des étudiants à l'université. A travers le témoignage des étudiants cités dans son ouvrage, on constate le rôle important des échanges entre étudiants et enseignants dans le devenir des étudiants. Selon W. Perry, la construction intellectuelle des étudiants ne va pas de soi, l'étudiant ne doit pas être seul, il a besoin des interactions pour apprendre. Les situations pédagogiques participent à la maturité intellectuelle, et l'accompagnement intellectuel de l'étudiant et son encouragement contribuent à développer un mode ouvert et pluriel de l'apprentissage.

. Les premières recherches sur les relations humaines à l'université

Max Pagès est sans doute l'un des premiers, en France, à se pencher sur la problématique de la relation entre étudiants et enseignants dans une perspective psychologique. L'auteur prend son expérience d'enseignement de la psychologie sociale auprès des étudiants de licence à l'Université de Rennes en 1961-1962 comme l'objet d'une enquête sur la relation pédagogique. Il emprunte à la psychanalyse l'hypothèse du transfert, en pensant que l'étudiant projette sur le professeur, non seulement l'image de ses parents, mais aussi l'image souvent inconsciente qu'il se fait de lui-même et de ses propres conflits. Il projette son idéal de lui-même, son désir d'être adulte, puissant, respecté, instruit, mais aussi son sentiment d'être un enfant ou un adolescent, en partie impuissant, ignorant, qui n'est pas l'égal de l'adulte (1966, p. 183).

Les étudiants ne sont pas vraiment en communication avec le professeur, mais avec l'image qu'ils s'en font, et celle-ci est bien souvent le reflet de leurs propres conflits avec leurs parents, avec eux-mêmes. Il résulte de cette situation conflictuelle deux manières différentes pour l'étudiant de refuser d'apprendre : l'une consiste à être hostile, à se rebeller contre l'enseignant, elle est connue de tous ; l'autre c'est apprendre avec soumission, chercher avant tout à se concilier le professeur, indépendamment de toute crainte de sanction, ce qui revient aussi à ne pas apprendre (Pagès, 1966, p. 184).

³ Les « *fraternities* », ou les « *sororities* », selon qu'il s'agit de garçons ou de filles, sont de grandes maisons qui sont situées autour des campus. Les étudiants y vivent collectivement durant l'année universitaire. Ce sont des lieux où règne en général une grande solidarité.

Selon M. Pagès, « enseigner, c'est d'abord accepter que les élèves apprennent ». Pour l'auteur, la pédagogie est aussi connaissance de soi-même par le professeur. Le rôle du professeur est de se demander ce qui passe en lui-même. L'acceptation d'autrui est inséparable de l'acceptation de soi-même, d'une attitude ouverte et non-défensive vis-à-vis de soi-même. Selon l'auteur, l'une des premières conditions de la pédagogie serait d'aider les enseignants à s'accepter eux-mêmes, à se connaître davantage, à prendre conscience de leur véritable attitude dans une situation pédagogique (1966, p. 185).

M. Pagès considère que le cas du professeur est symétrique par rapport à son étudiant : lui aussi est ambivalent et lui aussi s'identifie à ses étudiants. Le professeur veut que ses étudiants apprennent mais ce souhait n'est pas sans réticences, en général inconscientes. Pour le professeur, l'étudiant est un autre lui-même, mais un lui-même plus jeune, plus fort, qui risque de le remplacer, de le supplanter. Les résistances qu'a le professeur à accepter la croissance d'autrui vont se développer et se projeter sur la situation d'enseignement. « Enseigner vraiment à ses étudiants, c'est accepter qu'ils changent, obligeant alors le professeur à changer lui aussi, à faire face à une situation nouvelle. Or, accepter le changement d'autrui ou de soi-même est difficile, c'est accepter autrui tel qu'il est, c'est-à-dire différent de soi-même, c'est s'accepter soi-même tel qu'on est, différent de ce que l'on rêve d'être, c'est accepter ses limites, ce qui est une condition pour les dépasser, c'est, en un sens, accepter la mort. C'est pourquoi je dirai que, de ce point de vue, enseigner s'est se détruire, se nier et se recréer de nouveau » (1966, p. 184).

. Les obstacles à la communication

Le travail d'Yves Guyot (1982) est l'un des premiers travaux de terrain consacré directement à la relation entre les enseignants et les étudiants dans la situation pédagogique. L'auteur examine l'effet de l'espace sur la fréquence des échanges et la qualité de la communication entre les acteurs de la situation d'apprentissage. L'objectif est de comprendre la distance spatiale que l'étudiant, pendant le cours, introduit entre lui et l'enseignant. Selon l'hypothèse de la recherche, « cette distance physique traduit une distance psychologique qui est l'expression d'obstacles préexistants à la communication » (p. 164). Il s'agit de plusieurs enquêtes, dont une par questionnaire réalisée entre 1967 et 1971 sur un échantillon de 433 étudiants de différentes filières (mathématiques, éducation physique, psychologie, orthophonie). L'auteur montre que l'occupation du premier rang est loin de correspondre à des motivations univoques. Le plus souvent, elle traduit le désir d'une proximité à la fois affective et intellectuelle (1982, p. 202). 80% des étudiants l'affirment, qui lient la place et le profil (p. 216). Le thème le plus fréquent est le désir d'égalité entre étudiants, réclamée de manière explicite par 75% d'entre eux (p. 227), le désir de chaleur humaine exprimée par 24% des sujets, souvent conjugué avec la peur de l'isolement (p. 230). A la réponse à la question « Posez-vous pendant le cours des questions au professeur ? », on recueille : rarement 66%, jamais 20% (24% chez les filles) et souvent 14% (24% chez les garçons). Ces chiffres changent considérablement si l'on s'intéresse à la fréquence des relations verbales en fonction de la zone spatiale habituellement occupée : 47% des étudiants qui occupent souvent le premier rang posent souvent des questions au professeur contre 0% pour ceux qui se trouvent au dernier rang (p. 237). 63% des étudiants disent aussi craindre de parler en public (p. 237). Les attentes des enseignants et celles des enseignés sont fondamentalement étrangères. Les professeurs attendent de leurs élèves qu'ils aient à l'égard du savoir les mêmes affinités, voire les mêmes complicités, qu'eux-mêmes peuvent avoir ; ils demandent à leurs élèves le souci de rigueur dans l'approche, dans l'appropriation, dans l'articulation du savoir. « Ce qu'exposent les étudiants dans notre enquête est, en dernière analyse, demande de secours et d'amour ; car désir de contact, désir d'égalité sont aussi des demandes d'amour » (p. 250).

Dans une autre enquête (concernant 114 enseignants et 386 étudiants), Y. Guyot (1982) s'interroge sur le statut et le rôle de l'enseignant du supérieur, et sur les représentations que s'en font les étudiants. Les rôles de l'enseignant ne sont pas clairs, ni pour lui-même, ni pour les étudiants. Selon les enseignants, le système pédagogique actuel engendre la passivité des étudiants, décrite comme un manque d'initiative et d'autonomie intellectuelle (p. 280). 75% des étudiants pensent que la formation de l'étudiant dépend surtout de l'enseignant. Les étudiants critiquent sévèrement les enseignants, leur prêtant peu « d'habiletés pédagogiques », la majorité déclarant que leurs échecs sont attribuables à l'enseignant (p. 296).

. L'adaptation des étudiants étrangers.

L'enquête réalisée par Daniel Martins (1970, 1974) sur un échantillon de 398 étudiants étrangers de l'Université de Paris, réalisée en 1967-1968, se focalise sur la relation entre l'étudiant étranger et l'environnement humain de son établissement. L'auteur étudie essentiellement les modes d'adaptation sociale des étudiants étrangers et l'effet de l'isolement social sur leurs résultats scolaires. Selon D. Martins, les contacts avec le milieu d'accueil, surtout à l'Université, rétablissent l'équilibre affectif perturbé par l'éloignement familial, et cet équilibre aura un effet positif sur les tâches scolaires. Selon lui, le fait de ne pas rester isolé signifie une ouverture qui lui permettra d'avoir davantage d'informations sur le cursus scolaire, de participer de façon plus active aux activités des groupes étudiants à l'Université, de se familiariser plus facilement avec les normes et les méthodes d'enseignement, d'avoir des informations plus sûres sur les cursus et les méthodes de travail scolaires (1974, p. 19).

. La critique des relations pédagogiques à l'université.

Les relations humaines sont évoquées à plusieurs reprises dans les travaux de P. Bourdieu et de ses collègues, bien qu'elles ne constituent pas un axe central de leur travail. Selon Bourdieu, les formes de domination et leur reproduction dans les situations d'apprentissage sont prégnantes dans les relations pédagogiques. Bourdieu et Passeron (1970) dénoncent la violence symbolique d'un corps enseignant qui construit un rapport de domination inégal selon que l'étudiant connaît ou non l'usage lettré de la langue et de la culture universitaire. Les étudiants souffrent de l'absence de « connivence culturelle » (Bourdieu, Passeron, 1964) entre leur milieu d'origine et celui où ils évoluent désormais à l'université. Selon les auteurs, « entre toutes les techniques de distinction dont l'institution dote ses « agents », le langage magistral est la plus efficace et la plus subtile : par opposition aux distances inscrites dans l'espace ou garanties par le règlement, la distance que créent les mots semble ne rien devoir à l'institution. Le verbe magistral, attribut statutaire qui doit à l'institution la plupart de ses effets, puisqu'il ne saurait jamais être dissocié de la relation d'autorité scolaire où il se manifeste, peut apparaître comme qualité propre de la personne alors qu'il ne fait que détourner au profit du fonctionnaire un privilège de la fonction » (1970, p. 136). Notons que ces travaux datent de plus de quarante ans, à un moment où la « connivence » culturelle, bien qu'inégale selon les étudiants, était sensiblement mieux partagée que dans l'université de masse contemporaine, marquée par une plus grande hétérogénéité.

On sait également que le système de Bourdieu donne une place prépondérante aux effets de structure, au détriment de l'attention qui devrait être légitimement portée aux acteurs : chez Bourdieu, l'agent est agi, même s'il est capable, comme il l'a montré dans ses études sur le mariage kabyle, de stratégies qui s'opposent à un « structuralisme sans sujet ».

Dans la *Noblesse d'Etat*, Bourdieu (1989) évoque les relations pédagogiques entre les professeurs de classes préparatoires et leurs élèves, en les comparant avec les étudiants des facultés : « Ces maîtres d'élite se donnent complètement, comme on dit, à l'exercice d'une tâche pédagogique dont ils attendent tout en retour. Leur action pédagogique est celle de répétiteurs qui font passer l'organisation de l'exercice et l'encadrement du travail

d'apprentissage avant la transmission du savoir... Personnellement intéressés à la réussite de chacun de leurs élèves - en tout cas des meilleurs d'entre eux -, accomplissant toutes les tâches impliquées dans la définition complète du rôle professoral, ils tendent, comme les préfets ou les surveillants des collèges jésuites, à entretenir avec leurs élèves une relation totale d'allure patrimoniale qui s'étend à toutes les dimensions de l'existence » (p. 126).

A cette forme pédagogique, Bourdieu oppose celle qui prévaut dans les facultés : « les caractéristiques les plus pertinentes de l'action pédagogique des facultés et du mode d'imposition et d'inculcation auxquelles elles ont recours ont toutes pour principe l'absence des conditions institutionnelles, systématiquement réunies dans les classes préparatoires, d'un travail pédagogique intense et continu » (p. 133).

Bourdieu évoque les conséquences de cette organisation sur le comportement des étudiants : « une telle organisation pédagogique tend à favoriser chez les étudiants, plutôt par omission, des stratégies homologues de celles des professeurs : nombre de leurs pratiques découlent pour une part du fait qu'ils ne s'assument pas comme étudiants, parce que les conditions objectives dans lesquelles ils sont placés ne leur donnent pas les moyens de le faire. Privés de l'assistance continue de l'institution et contraints de concevoir l'apprentissage comme une entreprise individuelle, ils sont le plus souvent condamnés à balancer entre une activité scolaire mal assurée de ses moyens et de ses fins, et un dilettantisme qui s'exprime notamment dans le refus des disciplines et des contrôles scolaires ou dans l'adhésion enchantée à une image exaltée de la vocation intellectuelle » (p. 138).

. Dans leur ouvrage *Lutte étudiante* (1978), Alain Touraine et ses collaborateurs prennent appui sur le mouvement étudiant de 1975-1976, qui protestait contre la réforme des deuxièmes cycles, pour analyser le militantisme étudiant. Le corpus de l'enquête est constitué des activistes étudiants de deux cités universitaires à Amiens et à Bordeaux. L'enquête s'intéresse essentiellement aux échanges et aux interactions entre les étudiants eux-mêmes, considérés comme un type particulier de socialisation étudiante. Les étudiants sont analysés en tant que groupe social dans l'action : identité collective, rapport à l'environnement, inclusion dans le mouvement ouvrier, revendications syndicales, contestation culturelle. La relation avec les enseignants est également évoquée dans le cadre du mouvement étudiant : la grande majorité des enseignants était hostile à un mouvement qui ne se privait pas de les attaquer (p. 191). Selon A. Touraine, le mouvement social a deux sens clairement opposés pour les étudiants et pour les enseignants : « pour les premiers, il faut sauvegarder un lieu de faibles contraintes et de libre mouvement contre la machine hiérarchisée et utilitaire de l'entreprise. Pour les enseignants, il s'agit de maintenir une organisation des catégories définies et gérées par les enseignants eux-mêmes » (p. 192).

Conclusion

Dans l'ensemble des recherches et des publications des années 1960 et 1970, la vie des acteurs à l'intérieur de l'université reste la plupart du temps méconnue. C'est ce que des sociologues nord-américains, dont les recherches s'inspirent de l'interactionnisme et de l'ethnométhodologie (cf. Coulon, 1993) ont appelé la « boîte noire » des institutions universitaires. Si les recherches antérieures ont pu montrer des effets de structure à l'œuvre dans la sélection universitaire, elles n'ont pas pris en compte, ni mis au jour, les mécanismes interactionnels qui fabriquent également l'échec scolaire et les classements sociaux. C'est en « ouvrant la boîte noire » des relations à l'intérieur des établissements scolaires et universitaires, comme l'ont fait les sociologues américains et anglais des années 1970 et 1980, que vont apparaître certains processus interactionnels aussi importants que l'origine sociale par exemple. On assiste là à un changement théorique et méthodologique, qui va prendre davantage en considération l'acteur dans sa dimension individuelle et ses stratégies, mais

également les interactions collectives à l'intérieur de l'établissement. Une nouvelle génération de recherches va donc apparaître à partir des années 1980, marquées notamment par des études plus empiriques et qui vont porter davantage d'attention aux aspects microsociaux des phénomènes d'échec et de réussite.

2) Les relations dans l'université de masse

Un nombre important de recherches sociologiques sur l'université montre que la massification a profondément bouleversé la relation pédagogique et les communications interpersonnelles entre les étudiants, les enseignants et le personnel IATOSS. Le poids du nombre et l'hétérogénéité des étudiants ont en effet considérablement infléchi la situation pédagogique et l'environnement humain de l'université. La référence à ce phénomène de massification est récurrente dans les publications que nous avons recensées. L'image dominante de l'université de cette période est hantée par le débordement, la surcharge, la pénurie de tout ordre. Plusieurs thèmes apparaissent dans les discours étudiants mais également dans ceux des enseignants, dont la plainte principale concerne le trop grand nombre d'étudiants : l'accueil général, l'organisation pédagogique, les relations avec les enseignants, la sociabilité au sein de l'établissement. La place prise par les références à l'université de masse nous a conduit à réserver un chapitre entier à cette question. Sans préjudice de nombreuses références portant sur les conséquences de l'université de masse, nous avons privilégié trois ouvrages qui ont marqué la recherche des années 1980 : Lapeyronnie et Marie (1992), Dubet (1994), Coulon (1990, 1997). Il s'agit de la première génération des recherches effectuées pendant les années 1980, souvent publiées au début des années 1990. La première partie de ce chapitre évoque le vécu des différents acteurs de l'université de masse. Les deux autres parties s'intéressent aux travaux effectués par F. Dubet et A. Coulon, qui, au-delà d'une enquête ethnographique minutieuse, ont élaboré deux modèles théoriques pour rendre compte du parcours d'un étudiant dans l'université de masse.

. La description de l'université de masse

Tous les témoignages d'étudiants s'accordent sur un point : l'accueil à l'université est désastreux, traumatisant, choquant, frustrant, démoralisant, chaotique. « C'est surtout au moment de l'inscription administrative... quelle arrogance des employés ! » (Coulon, 1997, p. 39-40). L'auteur continue : l'arrivée des nouveaux étudiants est toujours une épreuve, qu'il appelle le « parcours du combattant », et c'est souvent un véritable choc : « horrible, atroce ; pour les nouveaux bacheliers, c'est comme une seconde naissance. On est tellement agressés qu'on se rend compte alors qu'au lycée on nous maternait » écrit Florence.

C. Bédarida (1994) recueille de nombreux témoignages sur les premières impressions des étudiants lors de leur arrivée à l'université : « qu'ils s'en soient bien ou mal sortis, les témoignages des inscrits dans les DEUG et les licences de lettres, sciences et droit concordent : les débuts à la fac, en particulier en première année de premier cycle, sont éprouvantes. Le choc initial, c'est la masse ». Après des errances dans les couloirs de la fac, l'étudiant s'aperçoit qu'il n'est pas dans le bon amphitheâtre comme le montre le témoignage d'une étudiante (2^e année d'histoire à Nanterre) : « A tous les coups, une fois installé, tu t'aperçois que tu es dans l'amphi de droit ou de deuxième année, alors que tu croyais avoir trouvé celui d'AES. Tu vas au secrétariat, mais là il y a au moins une centaine de mecs qui sont dans la même situation que toi, et la secrétaire, elle n'arrive pas à renseigner tout le monde à la fois » (Bédarida, 1994, p. 60).

Le vécu de l'université de masse constitue sans doute le point critique des relations interpersonnelles pour les étudiants. C. Musselin (2001) souligne « le désenchantement d'étudiants désorientés par un univers dont ils ne comprennent pas les règles du jeu » (p. 189). Les enquêtes de la fin des années 1980 sont particulièrement révélatrices de cet état d'esprit.

La première image de l'université est une organisation pédagogique et un fonctionnement empirique chaotiques. Les cours en amphitheâtre sont souvent mentionnés par les étudiants. Nombreux, ils sont confrontés à « l'anonymat des amphithéâtres où plus de huit cents personnes s'entassent pour écouter un professeur qui ne dispose pas de micro et lit un cours qu'on entend à peine. » Parfois, « en TD, on est cent sur un ordinateur » dit un étudiant à la fin des années 1980 (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 19). Une étudiante en sciences, par exemple, souligne que dans un grand amphitheâtre « il est plus aisé de discuter, de dormir, que d'écouter un cours » (*ibid.*, 22).

A. Frickey et J.-L. Primon, (2003) notent que les filières les plus ouvertes (psychologie, AES, Droit, sciences de la vie, par exemple), qui attirent beaucoup d'étudiants, « posent des problèmes d'adaptation au cours des premiers mois d'étude à nombre d'entre eux (anonymat, grands amphis, règles de fonctionnement peu explicites » (p. 231). Pour un étudiant, suivre un cours en amphitheâtre n'est pas seulement inconfortable en raison du nombre, mais également parce que le style cognitif utilisé par l'enseignant est une nouvelle découverte. Certains étudiants préfèrent que le professeur dicte car ils sont mal à l'aise avec la prise de notes, ils se sentent perdus. Pour beaucoup, l'expression orale est un problème car dans beaucoup de cours, on n'apprend pas à faire un exposé, à s'exprimer. La population étudiante « est réduite à une masse informe et atomisée, où règne l'indifférence et l'hostilité ». Selon un étudiant, dans un grand amphitheâtre, « on n'a plus aucune responsabilité. On est capable de faire n'importe quoi ».

L'université de masse, sur le plan humain, représente d'abord la distance avec l'enseignant. Plusieurs enquêtes montrent que les enseignants sont pour les étudiants de premiers cycles « des inconnus » (Zetlaoui, 1999, p. 88), on ne les connaît pas, ils sont physiquement tellement loin qu'on ne pourrait pas les reconnaître dans la rue. « Les étudiants se sentent mal préparés à des études supérieures et surtout mal encadrés. Le nombre d'étudiants ne facilite pas une prise en charge individuelle. Les travaux dirigés qui pourraient ressembler à une classe de lycée n'offrent pas de point d'appui et ne rompent pas l'isolement. Les TD ne donnent pas de point de repère. On n'apprend pas à faire un devoir. On n'en rend jamais. On n'a pas de devoir corrigé et le jour de l'examen, on nous demande de faire un plan en deux parties ou un commentaire. On ne sait pas le faire », explique une étudiante en droit (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 21). La distance avec les enseignants apparaît d'autant plus grande dans les disciplines surchargées que les étudiants ont une vision utilitariste de l'université, ils viennent y chercher un diplôme et y préparer leur insertion professionnelle.

Face à un monde bureaucratique et conservateur, les étudiants sont démunis, et « on ne les écoute pas ». Leur participation aux décisions est très réduite. Ils ne pèsent ni sur l'orientation des enseignements, ni sur sa qualité. Le sentiment de n'avoir « aucun pouvoir » est en partie produit par « l'isolement et la distance entre enseignants et étudiants ». Des étudiants ont également ce sentiment même lorsqu'ils sont élus dans les conseils : « j'avais juste le droit de parler, jamais on ne me donnait un dossier à étudier » (*ibid.*, p. 44). L'université est un milieu où l'on ne peut pas s'impliquer, dont on se sent exclu, parce qu'elle est trop « mandarinale » et « professorale ». « Elle est refermée sur les enseignants et la bureaucratie, et ne laisse pas de place aux étudiants. Ils se sentent alors étrangers au monde universitaire » (*ibid.*, p. 54). « L'idée d'une complicité entre les professeurs et les étudiants ne fait guère sens, il n'y a pas de relations entre enseignants et étudiants. Ce sont plutôt deux mondes qui s'ignorent et parfois s'entrechoquent, deux mondes qui restent étrangers l'un à l'autre » (*ibid.*, p. 55-56). Cela entre en contradiction avec la définition qu'ont les groupes d'enquêtés, selon laquelle être étudiant c'est aussi « se sentir appartenir à un milieu » et « pouvoir avoir des relations suivies avec les enseignants » (*ibid.*, p. 59).

Ces caractéristiques décrites par les étudiants renvoient également à leurs projets très incertains. Les étudiants de l'université de masse expriment très souvent des projets qu'ils définissent comme des solutions « d'attente », des fins en soi qui ne permettent pas le regard

distancié susceptible d'en optimiser la réalisation. L'enquête de G. Canceill (1996) montre qu'en l'absence supposée de toute contrainte, 57% des étudiants inscrits en première année d'université auraient choisi une autre filière que celle où ils se sont inscrits.

O. Galland (1995) tente de décrire l'étudiant dans son environnement d'études mais aussi en rapport avec les autres groupes de jeunes. On lit dans son ouvrage que l'étudiant « non intégré » n'est donc principalement, ni un hyperindividualiste opportuniste, ni un « paumé » sans projets ; il est plutôt quelqu'un qui a une utilisation minimale de l'université, correspondant à des objectifs « réalistes » et d'assez court terme. Cet étudiant « n'est pas un dilettante. Il fréquente régulièrement et plutôt assidûment l'université. Il préfère pourtant travailler seul chez lui. Sa perception de l'université, ainsi que la façon dont il se représente son avenir, dépendent pour l'essentiel de l'UFR. Les IUT et les UFR scientifiques fonctionnent comme des pôles intégrateurs. Les littéraires et les étudiants en langues donnent l'impression d'être moins à l'aise dans l'organisation de leurs études. Leur objectif est clair, ils sont à la recherche d'un titre universitaire, et leur implication dans la vie universitaire se limite à cette conception utilitariste des études universitaires » (Galland, 1995, p. 53).

Un autre aspect du vécu de l'étudiant de l'université de masse concerne l'implicite des discours enseignants, thème souvent abordé dans l'ouvrage de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie. De nombreux étudiants trouvent les attentes des enseignants trop implicites, reprochant par exemple à un professeur qu'il donne un modèle de plan de devoir, alors qu'il exige de ses étudiants un plan « original », s'écartant donc du modèle. Ils craignent qu'en s'éloignant du modèle scolaire, du « plan type », ils soient « exposés à l'arbitraire le plus total de la part des enseignants ». Cette pédagogie parfois « incompréhensible » suscite chez les étudiants une certaine angoisse, et des envies de disposer d'un système de normes et d'autorité plus forts, rappelant le lycée, pour qu'ils aient une « trame » bien identifiable à laquelle se référer : « C'est incroyable comme ça peut aider quand un chargé de TD nous dit : voilà, finalement le cours, vous aviez l'impression que c'était un gros tas inconsistant, et bien non, c'était ça, ça et ça » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 24).

Les étudiants sont placés, selon les auteurs « dans une absence de pédagogie et un vide organisationnel ». Par conséquent, les étudiants « sont moins rejetés directement que perdus ou découragés » (*ibid.*, p. 27). « Le modèle qu'on leur impose est irrationnel et d'autant plus brutal qu'il leur paraît dissocié de la connaissance ». Ils le vivent comme une pure rhétorique, un obstacle à l'acquisition de la connaissance. « Ne percevant aucune logique dans ce qu'on exige d'eux, les étudiants voient les assistants comme un corps répressif, des enseignants moins chargés de transmettre des connaissances que de leur imposer des normes inconnues et de les soumettre ». Selon eux, les enseignants refusent les discussions et les explications, ils sont péremptoirs et vindicatifs. « L'assistant, on a peur de lui. Et plus on aura peur de lui, plus il en profitera ». « Les gens sont là et n'osent pas parler, comme si la personnalité de l'assistant les terrorisait. C'est dingue ! » Au contraire, les professeurs possèdent la légitimité de la connaissance et sont protégés par leur éloignement. Lorsqu'ils ne comprennent pas un cours, les étudiants des groupes d'enquêtés revendiquent leur propre responsabilité. Tandis que « lorsqu'ils ont des difficultés dans leurs travaux dirigés, la faute en incombe pratiquement toujours à l'incompréhension de l'assistant, à son agressivité ou à son irrationalité : « il ne sait pas ce qu'il veut », « il change constamment d'avis », « il a ses têtes », « il m'a dans le collimateur » (*ibid.*, p. 28).

Les contacts et les relations avec les enseignants sont rares, beaucoup d'étudiants vivent leur deux premières années sans rencontrer un seul Professeur ou Maître de conférences afin de discuter ou de leur poser des questions : « le sentiment dominant est que les enseignants n'ont que faire des problèmes de leurs élèves. Dans les premiers cycles, tous les étudiants se plaignent de l'absence des professeurs et de l'éloignement des assistants ». Les professeurs ne feraient pas en sorte de « se mettre à leur place », d'« essayer de les intéresser, de les

responsabiliser » (*ibid.*, p. 25). Les étudiants interprètent ces situations comme des signes d'hostilité et de dédain de la part des enseignants. A l'inverse, les enseignants déplorent d'avoir affaire à des étudiants incultes, qui ne connaissent pas « les grands classiques du cinéma », et font juste la fête en fin de semaine. Selon un enseignant interrogé, beaucoup d'étudiants ne devraient pas entrer à l'université car ils n'y « ont pas leur place intellectuellement » (*ibid.*, p. 25-26).

Par rapport à leurs attentes, certains étudiants sont déçus. Ils le sont des professeurs « idéalement attachés à la connaissance » qu'ils trouvent finalement « peu compétents et plus attachés à leur statut qu'au savoir ». « Je m'attendais à trouver des gens avec la grosse tête, pleins d'idées, mais très peu méritent l'aura qu'on leur donne » (*ibid.*, p. 47). Certains trouvent les professeurs dépassés par l'évolution des connaissances, « ils ne comprennent pas ce qu'ils font » ou donnent « le sentiment qu'ils ne dominent pas leur sujet, ils sont très pédants, font de la séduction » (*ibid.*, 1992, p. 48). Tel étudiant ajoute qu'il déteste « l'universitaire bardé de diplômes, qui sort des photocopiés dans lesquels il cite à tour de bras ses livres, qui a un rapport méprisant, suffisant, avec son appareil qui le précède, vérifie si son appareil éclaire bien. Il lit son truc, c'est la dictée ! ».

Par ailleurs, la sociabilité entre étudiants est un autre thème abordé dans les ouvrages qui analysent l'université de masse. Le surnombre est peu propice à la socialisation d'étudiants qui sont « perdus » aussi bien dans l'espace que dans la programmation de leur cursus universitaire. La massification cache souvent une atomisation de l'université et de ses étudiants qui est source d'incompréhension, et, notamment, de l'hécatombe de la première année. Souvent, les grandes universités de masse sont implantées loin du centre ville et sont ressenties comme des ghettos. Elles affichent une « ambiance » à laquelle les étudiants sont très sensibles. « Les étudiants, parce qu'ils manquent d'assurance, craignent particulièrement ce double anonymat et attendent beaucoup, au contraire, de la part des enseignants et de leurs camarades » (Losego, 2004, p. 192-193). G. Felouzis insiste sur le même phénomène : « la massification de l'université produit une sorte d'anonymat dans la relation des étudiants aux enseignants, ainsi qu'entre les étudiants. Les étudiants font l'expérience du délaissement de la part des enseignants et n'établissent que des « relations faibles » entre eux (Felouzis, 2001, p. 192). F. Dubet va plus loin encore : « L'entrée à l'université entraîne une minorité d'étudiants à la limite de l'expérience dépressive », qui s'explique par la « conjonction de choix négatifs, d'une absence d'intérêt intellectuel affirmé, et surtout d'une incapacité de s'adapter et de lier des relations avec d'autres étudiants (...). Seule la sociabilité sauve les étudiants des DEUG de masse de la déprime mais aussi de l'échec » (Dubet, 1994, p. 529).

. La dimension « humaine » de l'expérience étudiante

François Dubet (1994 ; Dubet *et al.*, 1994) s'intéresse aux questions liées aux relations sociales au sein de l'établissement d'enseignement supérieur. Il évoque la coprésence de trois systèmes dans l'expérience étudiante : une communauté structurée par une logique de l'intégration (dimension intégration à l'établissement) ; un ou plusieurs marchés compétitifs relevant d'une logique de la stratégie (dimension projet) ; un système culturel répondant à une logique de subjectivation (dimension vocation). L'étudiant est tenu d'articuler, selon Dubet, des logiques d'actions différentes, et c'est la dynamique de cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité. Ces dimensions sont définies par les acteurs par « leur adhésion aux normes d'une organisation universitaire et d'un milieu, leur intérêt intellectuel, leur vocation » (p. 512). En même temps, elles « renvoient directement aux éléments du système ou, si l'on préfère, à l'offre universitaire ». En effet, « chaque filière et chaque formation peuvent être définies par la manière dont elles articulent des finalités de professionnalisation, une prise en charge des étudiants et un contenu intellectuel » (Dubet, 1994, p. 512). En combinant ces trois dimensions co-présentes dans l'expérience de

l'étudiant, F. Dubet propose un modèle théorique composé de huit profils (figures) d'étudiants.

Le premier profil est celui des « vrais étudiants » qui sont à la fois fortement intégrés dans un cadre universitaire, qui ont une image claire de leur avenir professionnel et qui vivent leurs études comme l'accomplissement d'une vocation. C'est le cas, par exemple, des étudiants de médecine. De tous les étudiants interrogés dans l'enquête, ce sont eux qui se sont montrés les plus critiques à l'égard de leur enseignement : « il y a un fossé dans l'enseignement qui est très didactique, qui est magistral. Nous avons ensuite un enseignement à l'hôpital qui devrait être pratique, mais qui, pour des raisons techniques, ne l'est pas tant que ça. On a l'impression d'avoir à apprendre notre métier sur le tas, alors qu'on n'a pas le niveau de connaissances pour pouvoir le faire ». Quelques étudiants en appellent aussi au temps où les « grands patrons » étaient des guides moraux, scientifiques ou professionnels, prenant en charge la formation humaine et personnelle de leurs étudiants et qui assuraient leur carrière ». Les chahuts des cours de médecine sont d'ailleurs décrits par les étudiants comme une manière « de sanctionner des enseignants trop indifférents, trop éloignés de l'image idéale des patrons ». « Il est bien possible que d'autres formations que la médecine engendrent ce type d'attitude » (*ibid.*, p. 520-521).

A l'opposé de cette première figure, le huitième profil renvoie à l'expérience d'étudiants « hors jeu », isolés, sans perspective et sans goût pour les études. Ce sont souvent ces étudiants « fantômes » qui décrochent et qui ne parviennent pas, par un biais ou par un autre, à devenir étudiants. Certains décrivent « les amphes qui se vident au fil de l'année, quittés notamment par les étudiants isolés qui ne parlent jamais et disparaissent un beau jour sans que personne ne le remarque vraiment. ». « Des étudiants parlent parfois de cette expérience frôlée à l'occasion de choix négatifs, d'une absence d'intérêt et, surtout, devant l'incapacité de s'adapter, de s'intégrer, de lier des relations avec d'autres étudiants, décrivent une sorte d'expérience dépressive » (*ibid.*, p. 529). L'auteur parle d'une « forme de malheur étudiant, qui n'est pas seulement externe à l'université. La liberté devient solitude et les étudiants de DEUG envient parfois leurs camarades des IUT « parce qu'on s'occupe d'eux » (*ibid.*, p. 529).

Entre ces deux pôles extrêmes, se trouvent les six autres figures qui varient d'une manière positive ou négative entre les trois dimensions de leur expérience. Par exemple, la deuxième figure décrite par F. Dubet concerne l'étudiant qui a une vocation élevée, un projet affirmé et une faible intégration dans la vie universitaire : « situés dans des universités de masse peu intégrées, ils se sentent délaissés par l'institution universitaire » (*ibid.*, p. 522). Souvent en maîtrise ou en troisième cycle, ils reprochent à l'université de ne pas être un milieu intellectuel, aux professeurs d'être trop absents ou distants. L'université ne satisfait pas réellement leur désir d'être encadrés et pris en charge par un milieu qu'ils définissent comme instrumentaliste et trop peu intellectuel : « la préparation que les profs font, l'organisation des TD, se font d'une certaine manière et tout cela a tendance à tuer l'histoire, à tuer la passion... J'ai l'impression qu'il y a de moins en moins d'intellectuels et qu'ils sont minoritaires ».

Le troisième profil repéré par F. Dubet renvoie aux étudiants inscrits dans les IUT, considérés comme une sorte d'antithèse du DEUG : « moi, je ne me voyais pas rentrer à la fac, ça me faisait peur, et ça me fait de plus en plus peur. Il me fallait quelqu'un qui me surveille et qui me dise : il faut faire ci, il faut faire ça. Pourtant, 'hygiène et sécurité' au début, c'est pas ce qui me plaisait » (*ibid.*, p. 522-523). « Non seulement la fac est un monde anonyme (« on est noyé dans la masse »), mais les professeurs y font leurs cours « à la légère » (« on n'est pas considérés en tant que tel ») disent les étudiants d'IUT. Les étudiants ont l'impression d'être encadrés, d'avoir des relations de proximité avec des professeurs qui sont amicaux, voire complices. Contrairement au monde de la fac, celui des IUT est « régulé et chaleureux ». « On est dix avec un prof, et on passe les jours et les nuits, ça soude vraiment » (*ibid.*, p. 524).

Le quatrième type d'étudiants concerne ceux qui cherchent un diplôme à l'université. « L'effet IUFM » dont parle Olivier Galland (1995), illustre bien ce type d'expérience étudiante : en effet, de nombreux étudiants viennent « chercher » une licence afin de se présenter aux concours (IUFM ou autre), ils se perçoivent donc comme étant de passage et sont dépourvus d'une réelle vocation. Ce rapport aux études implique un faible engagement dans la relation à l'enseignant, avec peu de participation en cours.

Le cinquième profil, notamment incarné par les étudiants de l'IEP, associe une forte vocation, une forte intégration et un projet apparaissant comme relativement incertain. L'IEP place les étudiants dans un système fortement intégrateur (avec une « présence » des professeurs), mais ne donne pas une formation professionnelle. On peut penser que l'appartenance à cette filière, motivée par la vocation, implique un rapport « passionné » aux études, qui peut favoriser les interventions en cours, les échanges avec les enseignants (*ibid.*, p. 525-526).

Le sixième profil est lié à un type d'étudiant « détaché des projets professionnels, éloigné de la vie universitaire, identifié à une vocation intellectuelle vécue comme une aventure de la personnalité. Ainsi se définit le modèle d'un étudiant héritier d'une tradition bohème intellectuelle. C'est en Lettres que survit cet héritier qui affirme sa vocation, multiplie les formations, tout en affirmant son détachement.

La septième catégorie dans la typologie élaborée par F. Dubet correspond à des étudiants dépourvus de projet, de vocation, mais intégrés à la vie universitaire. Ils sont à l'université pour la « vie étudiante », pour son environnement, pour « la raison sociale ». On peut s'attendre à ce que ce genre d'étudiant, parfois appelé « branleur », à qui il arrive de décrocher de ses études « pour un an ou pour toujours », soit absentéiste, participe peu en cours, et ait donc peu de contacts avec les enseignants ».

Selon F. Dubet, l'expérience étudiante varierait donc entre deux pôles, celui d'une expérience « pleine » et celui d'une expérience « vide ». « Plus on est proche du premier pôle, plus l'expérience étudiante est dominée par des facteurs internes à l'université : nature des études, de l'encadrement, des programmes, de l'organisation universitaire. Plus on est situé vers le dernier pôle, plus les facteurs externes, les conditions sociales, les conditions de vie, jouent un rôle déterminant : logement, petits emplois, migrations hebdomadaires dans les familles, relations amicales. Alors que les premiers sont critiques et relativement actifs, les seconds paraissent beaucoup plus passifs et moins critiques, bien qu'ils soient sensiblement plus mal « traités » (*ibid.*, p. 530-531). L'intégration apparaît toujours soit comme un excès, soit comme un manque. Cela contribue, au travers du « travail de l'acteur », à façonner l'expérience étudiante et notamment le rapport étudiant-enseignant.

Dans la grille de lecture développée par F. Dubet (1994), la relation et l'environnement humains semblent être au centre de la partie vivante de l'expérience. Cependant, d'une manière globale, l'auteur est assez critique pour ce qui concerne l'aspect relationnel de la vie étudiante à l'intérieur des établissements, en particulier dans le rapport avec les enseignants. Selon lui, « l'image des professeurs est dominée par la distance : distance sociale, culturelle et distance physique ». D'où la nécessité, pour l'étudiant, de se motiver « soi-même » et de « construire sa propre expérience ».

F. Dubet montre que l'université de masse est une réalité plurielle, certaines facultés pouvant proposer un cadre plus intégrateur que les filières les plus massifiées : « tout étudiant construit une forme et un niveau d'implication et d'intégration dans l'organisation où se déroulent ses études. Il est plus ou moins intégré dans un milieu scolaire et plus largement dans un milieu étudiant. L'emprise de la vie universitaire peut être plus ou moins dense, exerçant une socialisation plus ou moins explicite et forte » (*ibid.*, p. 515).

. Le « Métier d'étudiant » et les relations interpersonnelles

Alain Coulon (1997) a examiné la problématique du passage entre le secondaire et le supérieur. S'inscrire à l'université peut être considéré, selon lui, comme un passage ou le déclenchement d'un « processus d'affiliation » dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant. Le concept d'affiliation développé par A. Coulon désigne le processus par lequel on acquiert un statut social nouveau et une identité nouvelle. L'étudiant novice est appelé à réaliser un ensemble d'apprentissages qu'il doit maîtriser au cours des premières semaines de son passage vers l'enseignement supérieur : il doit progressivement apprendre son « métier d'étudiant ». Dans cet apprentissage, l'importance des aspects relationnels – avec les enseignants, les camarades d'études, et avec l'administration – est constamment présente dans les interactions qui sont analysées.

Apprendre son métier d'étudiant, selon A. Coulon, qui s'est inspiré des approches interactionnistes et ethnométhodologiques pour réaliser son enquête, signifie qu'il faut apprendre à le devenir, « faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger au nouveau monde dans lequel on vient d'entrer ». L'insertion universitaire doit être considérée comme un passage entre le statut d'élève et celui d'étudiant. Comme tout passage, il nécessite une initiation qui permette de se familiariser et de s'approprier les règles du jeu, « les allant de soi et les routines dissimulées » dans les pratiques universitaires. Ce processus réussi est une condition de l'accès au savoir. La recherche d'A. Coulon met notamment l'accent sur le rapport à l'environnement universitaire et à la communication pour expliquer le processus d'affiliation. A. Coulon distingue trois temps dans l'apprentissage du métier d'étudiant.

Le « temps de l'étrangeté » est une période d'initiation au cours de laquelle l'étudiant entre dans un univers inconnu. Il est marqué également par la nécessité d'appréhender le sens des relations interpersonnelles et la pertinence de la démarche communicationnelle au sein de l'Université. Cette phase initiale est avant tout un temps de confrontation avec un nouvel espace, une nouvelle temporalité, un nouveau vocabulaire et langage, de nouvelles règles et pratiques. Dès la période de rentrée scolaire, les étudiants doivent trouver les interlocuteurs (souvent les anciens) susceptibles de les renseigner sur les démarches administratives pour l'inscription, l'élaboration de l'emploi du temps (choix des options, signification des intitulés de cours), calculs des parcours futurs qui tiennent compte des enseignements pré-requis et des projets éventuels de spécialisation.

La deuxième phase du métier d'étudiant, c'est le « temps de l'apprentissage », qui correspond à l'apprentissage progressif des méthodes et du langage universitaires. L'étudiant est appelé à décoder et à s'emparer des règles implicites. A. Coulon montre que cette période comporte également des moments de lassitude et de découragement face au travail, mais aussi face à l'anonymat et à l'isolement.

Enfin, le « temps de l'affiliation » est la troisième phase, marquée par l'acquisition d'une relative maîtrise dans l'interprétation et l'usage des règles, par la construction stratégique de la carrière et, pour certains, par une véritable affiliation intellectuelle pouvant conduire à pénétrer le sens des enseignements et à développer une optique personnelle de recherche. Dans cette perspective, l'affiliation concerne non seulement le monde universitaire en général mais aussi les sous-cultures qui composent sa filière d'études. Ces sous-cultures sont constituées essentiellement d'implicites, auxquels l'étudiant se socialise par l'imprégnation dans l'environnement humain, pédagogique, et intellectuel.

Dans le travail d'A. Coulon, le concept d'affiliation constitue l'élément central du métier d'étudiant. Selon lui, « réussit celui qui est affilié », travail difficile puisqu'il s'agit d'appréhender les ficelles d'un métier non formulé. L'auteur évoque deux types d'affiliation : l'affiliation institutionnelle et l'affiliation intellectuelle. Ces deux types d'affiliation renvoient aux processus d'acquisition de la capacité à découvrir et à manipuler « la praticalité » des

règles, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles on peut transformer les normes institutionnelles et intellectuelles en actions pratiques, qui sont toujours implicitement contenues, et comme « endormies » dans des règles non commentées par les enseignants. Pour un nouvel étudiant, il s'agit de maîtriser, sur le plan relationnel, des compétences liées à la communication avec les trois mondes de l'université : ses pairs, les enseignants et le personnel non enseignant.

On est au cœur de la problématique de l'ethnométhodologie. S'affilier signifie donc naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires, qui ne sont jamais déjà formés dans les habitus étudiants. Il s'agit de maîtriser progressivement les règles du travail intellectuel pour pouvoir en faire un « usage métaphorique ». A. Coulon s'intéresse à ce processus d'interprétation permanent à travers les échanges sociaux en mettant « en jeu des opérateurs métaphoriques tels que la temporalité, la rationalité, le sens de l'action, sa logique, sa contrainte ». C'est la « reconnaissance sociale » de l'étudiant en tant que tel qui l'autorise pour un temps à exercer ce métier. Selon l'auteur, s'affilier à un nouveau monde nécessite parfois d'endosser des attitudes et de poser des actes qui peuvent entrer en conflit avec les normes et les valeurs du monde d'origine de celui qui s'affilie. Par ce processus, l'étudiant se construit une nouvelle identité, en assimilant les normes et les valeurs du monde universitaire en général et de sa filière d'études en particulier, de manière à être reconnu comme un « membre » compétent de la communauté. L'affiliation consiste à se doter d'un habitus d'étudiant qui permette d'être reconnu comme tel, d'être agrégé au même univers social, avec des références et des perspectives communes et avec la même façon de catégoriser le monde.

D'autres recherches sur cette thématique, même si elles n'adoptent pas toujours l'orientation interactionniste, tendent à confirmer le rôle joué par le processus d'affiliation comme condition de l'accès au savoir et de la réussite. Pour R. Boyer, découvrir, définir et mettre en œuvre telle ou telle méthode de travail c'est s'initier au métier d'étudiant, faire preuve de capacités métacognitives appliquées à ses propres méthodes d'apprentissage (Boyer, 2004, p. 151). S. Alava et M. Romainville (2001, p. 174) soutiennent que la réussite universitaire est un indicateur qui nous informe à la fois sur un niveau intellectuel des étudiants et sur l'adaptation de leurs stratégies d'étude à des « allant de soi » et des « non-dit » de l'institution. Pour les auteurs, l'un des aspects du métier d'étudiant consiste à se familiariser sur le tas avec ces genres académiques pour en maîtriser progressivement les spécificités. La compréhension des attentes professorales et leur anticipation constituent cette « pédagogie invisible » qui régit l'activité de l'apprenant.

Plusieurs auteurs se réfèrent au travail d'A. Coulon pour développer un objet de recherche axé sur l'affiliation. Par exemple, R. Shankland (2007, p. 61) évoque l'affiliation à l'université dans une perspective psychologique dans le cadre de la compréhension du fonctionnement psychologique humain. Pour l'auteur, qui a travaillé sur l'intégration des étudiants à l'université, l'affiliation est comprise comme un mécanisme de défense adaptatif.

B. Charlot insiste sur l'importance de l'affiliation intellectuelle, qui est affiliation « à une communauté de savoir, à une forme d'activité intellectuelle. La relation doit servir à aider les étudiants de premier cycle à entrer à l'université, à y rester, cela va bien au-delà de leur apprendre la prise de notes et quelques trucs méthodologiques. Ce qui veut dire aussi que le travail d'affiliation ne relève pas seulement de quelques enseignements supplémentaires et spécialisés : tout enseignement de premier cycle devrait, dans sa forme et son contenu, être un enseignement d'entrée à l'université » (1997, p. 47).

D. Maurice (2001) considère que les jeunes les mieux affiliés sont ceux qui font preuve d'une forte motivation, ont des buts et des projets précis, une capacité à gérer leur temps et leur statut de salarié, des méthodes de travail adaptées, une perception juste du contexte et des attentes des enseignants et une bonne maîtrise de la langue orale et écrite. Selon l'auteur, sur

le plan intellectuel, l'affiliation se reflète dans les évaluations académiques formelles et spontanées et dans l'expression orale et écrite. Les étudiants, confrontés aux règles du savoir scientifique, sont contraints d'entrer dans le jeu de la construction de nouvelles connaissances, en apprenant les normes et en se familiarisant avec les subtilités du discours universitaire tout en faisant la preuve de leur maîtrise.

3) L'étudiant et ses relations pédagogiques et sociales

Cette partie de notre rapport présente les multiples facettes relationnelles que l'étudiant entretient au sein de son établissement. Nous présentons d'abord le point de vue porté par les étudiants sur leurs enseignants, leur disponibilité, la qualité pédagogique des enseignements reçus, la qualité humaine vécue, et les aspects conflictuels de leurs relations. Le cas des étudiants étrangers fait l'objet d'un développement spécifique. Nous développons ensuite la sociabilité entre les étudiants eux-mêmes. Trois domaines particuliers y sont abordés : la relation de travail et l'entraide entre les étudiants, les activités collectives, et les liens amicaux. Enfin, nous examinons l'effet de quatre variables sociologiques omniprésentes dans les recherches : l'établissement, la discipline d'étude, le sexe, et l'origine sociale.

. Le point de vue étudiant sur l'enseignant

Le point de vue de l'étudiant sur ses professeurs est assez rarement l'objet principal d'un travail de recherche sur l'Université. Cependant, de nombreuses publications évoquent les différents aspects de la relation entre étudiants et enseignants au sein de l'Université, et l'appréciation des étudiants à ce propos. A la lecture de cette littérature, on peut dire que l'image du professeur chez l'étudiant est souvent marquée par le contexte et les conditions de travail dans l'université de masse, caractérisée par des situations conflictuelles et des difficultés relationnelles.

Nous avons déjà constaté, aussi bien dans l'enquête de F. Dubet que dans le travail d'A. Coulon, que l'étudiant est appelé à réinterpréter ses rapports avec l'enseignant dans un cadre nouveau, différent de ses pratiques et de ses habitus anciens dans l'enseignement secondaire. C'est ce travail d'ajustement et de réinterprétation du rôle d'apprenant qui marque la première phase de l'insertion de l'étudiant à l'environnement universitaire.

Plusieurs auteurs tentent d'expliquer les aspects conflictuels de cette relation. Selon M.-F. Fave-Bonnet, la relation pédagogique est marquée par la massification qui « a provoqué une rupture sociale et culturelle entre les universités et les étudiants » (2003, p. 34). D. Lapeyronnie et J.-L. Marie mettent également en cause le contexte général de l'université et l'absence de pédagogie pour décrire le vécu négatif des étudiants qui se retrouvent « dans un univers dégradé, sans pédagogie » (1992, p. 171). G. Felouzis décrit également le « monde étudiant » comme un univers atomisé, très peu intégré, dans lequel « les relations avec les enseignants se conjuguent sur le mode de l'incompréhension » (2003, p. 213).

Tableau 1 : L'appréciation portée sur la disponibilité des enseignants de l'établissement dans les quatre enquêtes de l'OVE entre 1997 et 2006

	1997	2000	2003	2006
Satisfaisant ou très satisfaisant	32%	33%	37%	38%
Acceptable	49%	50%	48%	48%
Insatisfaisant ou très insatisfaisant	19%	18%	14%	14%
Total	100%	100%	100%	100%
Effectifs	28141	25569	24190	25475

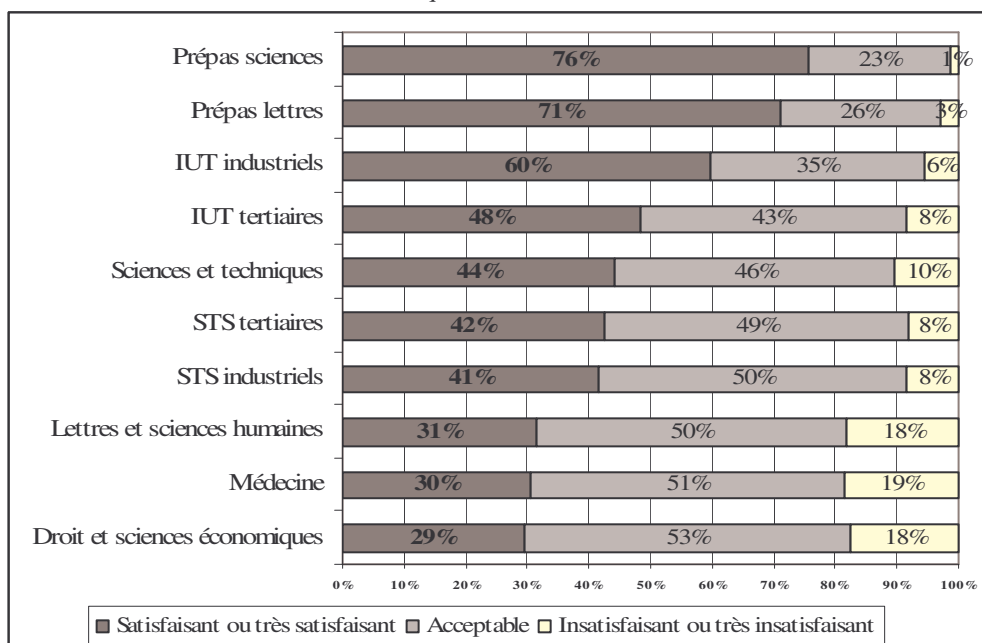
L'univers décrit par ces auteurs correspond très souvent aux premiers cycles universitaires dits « non sélectifs », dominés par des phénomènes comme l'échec, la réorientation, le redoublement et l'abandon. C'est principalement durant les deux premières années que le

problème se pose d'une manière critique. Selon C. Bédarida, en DEUG, plus du tiers des étudiants affirment avoir du mal à suivre, alors que les étudiants de troisième cycle estiment suivre facilement. Les premiers entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants ; leurs aînés évoquent des relations régulières et chaleureuses (1994, p. 63).

Les enquêtes triennales de l'OVE ont rendu compte de la relation entre enseignant et étudiant à travers la question qui visait à évaluer l'appréciation des étudiants sur la disponibilité des enseignants. La comparaison des résultats des quatre dernières enquêtes effectuées depuis 1997 montre que malgré une amélioration relative du degré de « satisfaction » des étudiants, comme le remarque B. Lahire (2000, p. 308), leurs appréciations ne sont pas particulièrement « enthousiastes ». En se basant sur les résultats de l'enquête de 1997 sur l'avis des étudiants sur divers aspects de la vie de leur établissement (l'équipement et le confort de l'établissement, la pédagogie, les services offerts par l'établissement), l'auteur montre que « rares sont les domaines qui font l'objet d'une satisfaction massive ».

Le taux moyen de satisfaction (38% pour 2006) ne reflète pas toute la réalité de cette question dans les différents établissements de l'enseignement supérieur. Le graphique 2 révèle que le type d'établissement et la filière d'études constituent deux variables discriminantes dans l'appréciation des étudiants. La disponibilité des enseignants change considérablement selon l'établissement et la filière d'études : l'écart entre les étudiants des CPGE scientifiques, qui sont « très satisfaits » ou « satisfaits » de la disponibilité des enseignants, et leurs camarades inscrits en droit et en sciences économiques, s'élève à 47 points. Le graphique illustre bien l'opposition assez forte entre les établissements « sélectifs » et l'université quant à l'encadrement de l'étudiant par l'enseignant. Tandis que la majorité des étudiants inscrits dans les différentes filières universitaires déclarent « acceptable » la disponibilité des enseignants, les étudiants inscrits dans les CPGE ou IUT (industriels) sont massivement « très satisfaits » ou « satisfaits » de la disponibilité des enseignants.

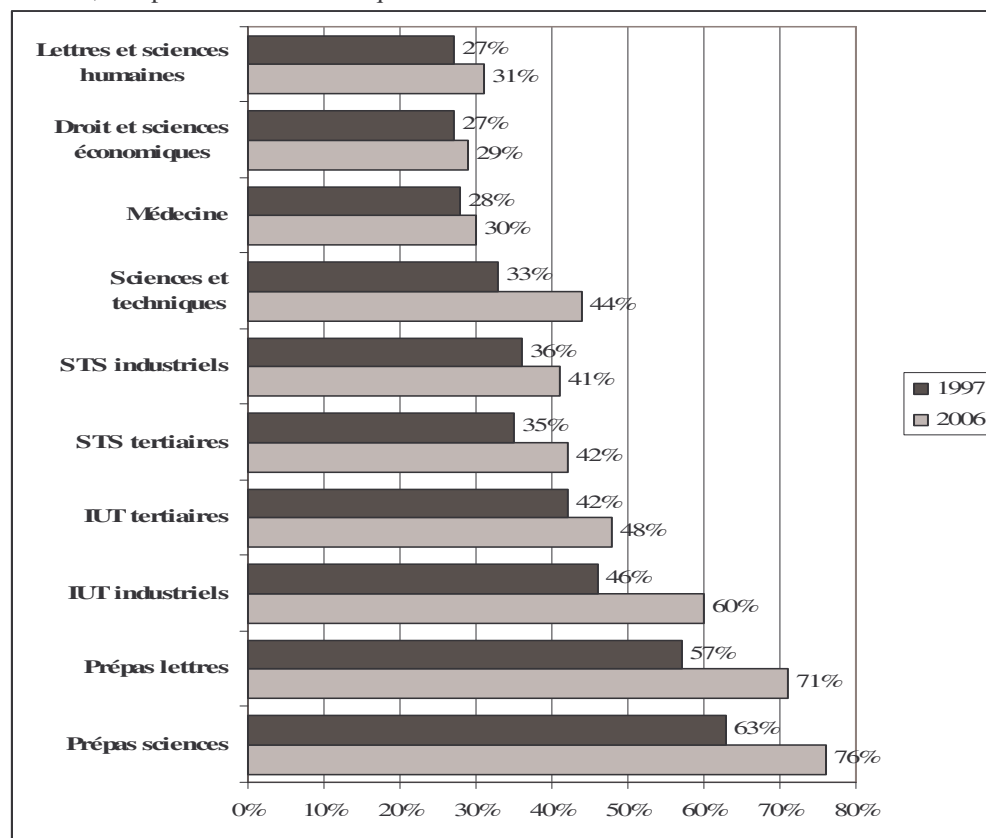
Graphique 2 : l'appréciation portée sur la disponibilité des enseignants selon le type d'établissement dans l'enquête de 2006 de l'OVE



La comparaison entre les deux enquêtes de l'OVE effectuées respectivement en 1997 et 2006 (graphique 3) permet de constater le maintien d'écart considérables entre les différents types d'établissements et les différentes filières. De même, on constate une amélioration générale de l'appréciation étudiante vis-à-vis de leurs enseignants. Paradoxalement, les progrès les plus

significatifs entre 1997 et 2006 sont réalisés là où la présence enseignante était déjà fortement appréciée par les étudiants (Classes prépa, IUT). A l'université, les disciplines techniques et scientifiques connaissent également une augmentation très importante de la satisfaction étudiante vis-à-vis des enseignants, leur permettant de devancer les STS.

Graphique 3 : l'appréciation portée sur la disponibilité des enseignants selon le type d'établissement et la filière d'études, comparaison entre les enquêtes de 1997 et de 2006 de l'OVE



Ces résultats confirment les observations précédentes de B. Lahire à partir des résultats de l'enquête de 1994 de l'OVE : « les étudiants globalement les moins satisfaits sur tous les aspects de la vie de leur établissement, qu'ils soient matériels ou pédagogiques, relationnels ou informationnels, sont les étudiants de lettres et sciences humaines, suivis souvent d'assez près par ceux de Droit et sciences économiques. Par ailleurs, les étudiants en Sciences et techniques des facultés occupent une place souvent plus élevée » (1997, p. 86). Selon l'auteur, « ce n'est pas par hasard si, pour pratiquement tout ce qui concerne la dimension pédagogique de l'enseignement, les étudiants des facultés dans leur ensemble sont les plus critiques à l'égard de la situation qu'ils vivent » (*ibid.*).

O. Galland (1995) s'appuie sur les résultats d'une enquête par questionnaire auprès de 2000 étudiants de Rennes, Besançon et Nanterre pour décrire le monde étudiant et ses relations multiples à l'université et en dehors de l'université. L'auteur note que les avis sur la disponibilité des enseignants sont par exemple très partagés puisqu'un peu plus de la moitié des étudiants pense que les professeurs n'accordent pas assez de temps aux étudiants, alors qu'une autre moitié est d'un avis contraire. Les étudiants des UFR les plus chargées (lettres, langues et sciences sociales) sont plus critiques sur ce point, beaucoup plus que les étudiants d'IUT qui dans l'ensemble, avec les scientifiques et les étudiants d'éducation physique, connaissent de meilleures conditions d'études (1995, p. 35). Partant de la même enquête M. Oberti (1995) fait apparaître que certains étudiants se sentent parfois abandonnés et ont du mal à trouver auprès des enseignants l'écoute et l'aide qu'ils pensaient pouvoir obtenir. « Plus

de la moitié des étudiants pense que les professeurs n'accordent pas assez de temps aux étudiants ». Les plus critiques sont les étudiants de lettres, langues et sciences humaines et sociales, qui insistent sur le manque d'encadrement.

Les résultats d'une enquête récente de C. Hadji, T. Bargel et J. Masjuan (2005) effectuée dans trois pays (France, Allemagne, Espagne, à raison d'une région par pays) vont dans le même sens. Ils montrent que seulement un tiers des étudiants actuels maintient une relation fréquente avec les professeurs. La fréquence des contacts dans les trois régions est analogue. Les auteurs estiment que les professeurs de l'université la plus orientée vers la recherche de qualité, et précisément pour ce motif, aient davantage de difficultés à consacrer une partie de leur temps aux étudiants (2005, p. 266-267). On lit également dans cette enquête que plus des deux tiers des étudiants des trois régions expriment leur désir d'accroître ces relations (*ibid*).

Les enquêtes monographiques ou les autres recherches qualitatives apportent des informations complémentaires par rapport aux données statistiques. V. Erlich dans son enquête conduite par entretiens en 1993, auprès d'un échantillon de 70 individus, souligne que les étudiants « ressentent davantage de difficultés de communication et de sociabilité ». Une étudiante de cette enquête dit : « Il n'y a pas assez de contact dans la faculté entre professeurs et élèves. Je crois qu'il devrait y avoir plus de réunions entre étudiants et professeurs... » ou : « les professeurs, c'est assez difficile de discuter avec eux parce qu'ils sont assez distants surtout en amphi, explique Stéphane » (Erlich, 1998, p. 204 et 117). Ce sont les étudiants des filières universitaires qui critiquent le plus leurs enseignants : « Pas de contacts entre les profs et les étudiants, cours de certains profs inintéressants et mal faits », « certains profs sont barbants ». Selon l'auteur, les contacts et les relations avec les enseignants ne sont pas fréquents et les étudiants se plaignent de la distance à la fois physique et morale (incompréhension, décalage entre deux mondes, enseignants méprisants) qui se crée entre eux. Les étudiants se sentent mal encadrés, mal assistés par les enseignants et donc peu motivés dans leur travail. A l'inverse, les étudiants des formations plus sélectives sont mieux encadrés et sont plus satisfaits des méthodes de travail imposées par leur institution (1998, p. 119).

P. Merle (1997) s'intéresse à la communication entre étudiant et enseignant dans l'enseignement supérieur et tente de saisir les différents facteurs liés au développement ou à l'absence de contacts entre étudiants et enseignants. Selon l'auteur, « pour un étudiant, entrer en contact avec un enseignant constitue une difficulté : les écarts de statut et de pouvoir éloignent l'étudiant de l'enseignant » (1997, p. 381). P. Merle examine cette question de communication interpersonnelle en fonction du type d'établissement : « parvenir à établir une communication avec un enseignant constitue une compétence, cette dernière se répartissant de manière inégale dans la population étudiée. En AES, un étudiant sur deux considère la prise de contact avec un enseignant comme difficile, ce qui est le cas d'un étudiant sur quatre à l'IEP. En troisième année, le contact avec l'enseignant est perçu comme plus aisé, surtout par les étudiants de droit et d'AES, mais ce sont ceux de l'IEP qui le déclarent le plus facile (1997, p. 381). Par ailleurs, on note dans la même enquête que l'absence de prise de contact distingue nettement les étudiants de première année entre eux : environ un tiers des étudiants de Droit et d'AES n'ont pas eu de contact avec un seul enseignant lors de leur première année, contre un sur vingt en IEP. La prise de contact est croissante de l'AES à l'IEP. En troisième année, même si l'absence de contact a baissé pour les étudiants d'AES et de Droit, elle reste relativement importante : 15% d'entre eux font leur cursus jusqu'à la licence sans initiative de prise de contact avec un enseignant (Merle, 1997, p. 383).

Le travail de P. Merle évoque également les motifs de prise de contact individuel avec les enseignants. L'auteur distingue une nouvelle fois les étudiants selon le type d'établissement fréquenté : tandis que les étudiants inscrits en AES voient davantage leurs enseignants pour des problèmes d'ordre « organisationnel » (emploi du temps, cours, absence ou notation), les étudiants de l'IEP tendent à évoquer la question des débouchés professionnels ou des

problèmes liés aux exposés ou dossiers. L'auteur note que « 1/5 des étudiants de troisième année d'AES, plus souvent inquiets pour leur réussite aux examens, prennent contact avec les enseignants pour des problèmes de notation, ce qui n'est le cas d'aucun étudiant de l'IEP ». P. Merle note qu'aux « préoccupations plus scolaires des étudiants d'AES inquiets pour leur réussite à l'examen (prise de contact liée aux cours et à la notation) s'opposent, parmi les étudiants de l'IEP, des préoccupations liées au travail personnel (relatives aux exposés) et à l'avenir professionnel » (Merle, 1997, p. 385).

. « Pédagogue » et/ou « savant »

Les interactions dans le cadre des situations pédagogiques demeurent l'essentiel de la relation entre étudiant et enseignant. Malgré les changements intervenus dans l'organisation des études à l'université, le cours demeure l'activité pédagogique la plus importante. Dans l'enquête d' A. Fickey et de J. Primon les étudiants mentionnent que, dans la préparation aux examens, le cours occupe une place centrale, tandis que les autres documents ou matériaux restent périphériques ou secondaires (2003, p. 242). Seule une minorité d'étudiants enquêtés « ignore le cours et prépare les examens à l'aide de manuels (...) parce que leur prise de notes est défaillante (...), mais aussi parfois parce que le cours de l'enseignant ne répond pas à leur demande » (2003, p. 243). Dans cette perspective, les contacts dans le cadre du cours et des activités pédagogiques annexes façonnent largement les relations bi ou multilatérales entre étudiant et enseignant.

Les enseignants à l'université peuvent avoir plusieurs figures pour les étudiants : un savant mais pas pédagogue, un enseignant plutôt pédagogue, un savant et pédagogue, ni savant ni pédagogue. R. Boyer, C. Coridian et V. Erlich (2001, p. 100) pointent une tension entre « le « savant » et le « pédagogue » chez leurs enseignants de cours magistraux, les étudiants portant un jugement plus favorable à l'égard des chargés de TD et de TP. Cette appréciation s'explique par le fait que les TD et les TP sont plus proches, sur le plan pédagogique, de leur expérience lycéenne et facilite les échanges avec les enseignants. Les différents dispositifs pédagogiques (CM, TP, TD, Tutorat) ne sont pas toujours bien explicités et clairs pour les étudiants. Ils vivent parfois un certain malaise à définir la finalité de chacun et leur interdépendance. Plusieurs enquêtes révèlent les difficultés vécues par les étudiants dans le cadre de la relation pédagogique. R. Boyer et C. Coridian (2000) soulignent dans leur enquête le cas des étudiants ayant le sentiment de ne pas être assez accompagnés par les enseignants. « J'ai l'impression que les profs ont tendance à penser qu'on ne sait pas où on va, et donc ils nous laissent tomber plus ou moins, ils se contentent de nous sacquer au lieu de nous apprendre quelque chose ».

Plusieurs problèmes sont souvent évoqués dans le discours étudiant à propos de la situation pédagogique :

Le premier point concerne la compréhension des attentes de l'enseignant.

Pour les étudiants inscrits, surtout en première ou en deuxième année, décoder le discours enseignant pour appréhender ce que l'on attend de lui (type de réalisation, devoirs, partiels) est un vrai problème. Plusieurs auteurs insistent sur le rôle joué par la communication compréhensive dans les situations pédagogiques et le dialogue « clair » entre étudiant et enseignant dans l'insertion universitaire de ce dernier (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994). Les professeurs n'acceptent pas de discuter et n'expliquent pas aux étudiants les fondements intellectuels de leur travail. Tout se passe, disent les étudiants, comme si les études ne pouvaient commencer que l'année suivante » (Dubet, 1994, p. 518).

Les étudiants ne perçoivent pas bien ce que les enseignants attendent d'eux. Ce flou pédagogique marque profondément l'expérience étudiante du premier cycle (Galland, 1995, p. 33). Selon l'auteur, à propos du sentiment d'un « manque d'encadrement », les indifférences sont importantes et indiquent bien la faiblesse des filières de masse (lettres,

sciences sociales). Ces dernières sont, sur le plan pédagogique, moins privilégiées que les secteurs plus sélectifs (Galland, 1995, p. 34). C. Bédarida note également que malgré les explications de la rentrée, la plupart des étudiants ne comprennent pas ce qui leur est demandé. (1994, p. 62.). L'enquête de N. Sembel à Bordeaux révèle que le niveau de satisfaction des étudiants des quatre disciplines étudiées (droit, physique, lettres modernes et géographie) demeure assez bas : en moyenne un étudiant sur deux estime que les consignes de travail des enseignants ne sont pas assez fréquentes, et la variation entre les filières restent limitées : « il y a des professeurs, ils sont trop forts et ils se perdent dans leurs explications, et ils ne savent pas en fait se mettre au niveau des élèves » (p. 190).

Les travaux les plus récents soulignent la persistance de ce manque de communication ou la faiblesse relationnelle à l'université : « Plusieurs propos d'étudiants expriment des difficultés à percevoir ce que sont les attentes des enseignants, ce qui explique à leurs yeux les difficultés de se donner les moyens et les méthodes pour y répondre » (Bru, 2004).

Le deuxième point concerne l'animation pédagogique et la qualité de la communication développée par l'enseignant dans son cours. Selon V. Monfort (1998), « on peut dire que les étudiants ont estimé avoir du plaisir à se rendre en cours dans trois cas : soit ils étaient attirés par le contenu d'une matière qu'ils n'avaient jusqu'alors jamais abordée, soit ils étaient intéressés par ce qu'ils étaient conduits à faire lors d'un cours, enfin ils se déclaraient désireux de rencontrer certains enseignants. Les deux premières situations sont liées à un plaisir de découverte, la troisième est davantage liée aux méthodes ainsi qu'à la personnalité de l'enseignant » (2003, p. 317). Dans l'enquête de V. Erlich également, certains étudiants critiquent la pratique d'enseignement de leurs professeurs : « Oh, les profs nuls ça c'est sûr, les profs, il faudrait qu'ils soient notés, ça permettrait qu'ils s'auto-évaluent » (1998, p. 209). A la lecture des enquêtes s'intéressant au contexte des cours universitaires, on peut constater l'importance et la place de la pédagogie appliquée par les enseignants : « L'ambiance générale du cours est plus souvent jugée détendue et agréable lorsque les étudiants ont tout compris du discours de l'enseignant » (Clanet, 2001, p. 107). Selon l'auteur, les étudiants n'ont pas un jugement massivement négatif sur la façon dont l'enseignement universitaire est dispensé mais il leur arrive aussi de regretter certaines formes d'enseignement : « le prof me donne envie de dormir, je pique du nez tellement il va lentement, j'ai l'impression qu'il nous dicte ». C. Coridian (2000) observe à ce sujet : « ce que les étudiants ne semblent pas du tout apprécier c'est l'enseignant qui lit son cours ». C. Hadji, T. Bargel et J. Masjuan (2005) ont examiné la relation entre les étudiants et les enseignants dans trois pays (France, Allemagne et Espagne). A partir de ces données, il semble que la méthodologie pédagogique traditionnelle soit la plus utilisée, et les professeurs ont peu d'expérience dans l'utilisation de méthodes plus flexibles, qui comportent un contact plus fréquent en groupes plus petits, de façon à ce que l'on puisse tenir compte des difficultés d'apprentissage (2005, p. 268).

La distance entre l'enseignant et l'étudiant lors des situations pédagogiques est mise en évidence dans le travail de N. Sembel (1997). L'auteur montre le point de vue très critique des étudiants sur la pédagogie à l'université en général. Son enquête permet de savoir qu'en moyenne deux étudiants sur trois pensent qu'il faut améliorer les relations avec les enseignants. Selon l'auteur « dans toutes les filières, surtout en Droit, la critique des relations avec les enseignants persiste ou s'aggrave pendant le cursus, à l'exception de géographie » (p. 189). La pédagogie est parfois jugée répressive : « avec ce système de TD, il ne faut pas dire ceci, sinon, il va nous saquer. J'ai essayé de poser des questions, les gens se moquaient de moi, j'étais frustré », dit un étudiant en droit. Une certaine censure est favorisée à la fois par l'enseignant, et par les autres étudiants, qui tendent à le dissuader de participer oralement. De même, les étudiants ont tendance à intérioriser l'idée de la responsabilité de leur propre échec, tandis que les enseignants s'en déresponsabilisent (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 66).

S. Beaud (1997) évoque le cas des étudiants de milieu populaire face à la pédagogie de certains enseignants : « un thème récurrent des entretiens réalisés est que les professeurs d'amphithéâtre « parlent trop vite », « ne se rendent pas compte », c'est-à-dire ne perçoivent pas les difficultés qu'ils éprouvent à prendre des notes. Nadir reconnaît prendre la moitié ou un quart de ce que le « prof » dit. Mehmet, lorsqu'il « décroche » en cours, a trouvé un système : il marque des petits pointillés à la place des phrases qu'il n'a pas pu écrire et qu'il tente ensuite de recopier sur un autre cours pendant les interclasses. Tous ont éprouvé, « en amphithéâtre », le sentiment d'être débordés, submergés de mots, toujours en retard sur la parole du professeur qui « ne fait aucun effort pour savoir si on suit ».

Le problème majeur dans la situation pédagogique est l'écart entre les attentes et les pratiques des enseignants et étudiants : « A propos de certaines modalités visant le maintien de l'attention des étudiants, les sujets (enseignants et étudiants) ne se prononcent pas dans les mêmes proportions » (Clanet, 2001, p. 104). « Les enseignants déclarent qu'ils utilisent des pratiques : poser des questions de réflexion, utiliser l'humour, utiliser des techniques audiovisuelles et varier leurs procédures pédagogiques » (p. 105). « Les étudiants ayant suivi ces cours n'ont pas perçu cette variation pédagogique, ni ces traits d'humour dans les mêmes proportions. » (p.124).

M. Altet (2004) évoque également le cas de certains enseignants qui cherchent à trouver un terrain d'entente avec leurs étudiants : « Quelques enseignants, de façon individuelle et non contrainte, tentent de se rapprocher des « nouveaux étudiants » pour compenser les écarts entre leurs performances et les attentes correspondant à la norme universitaire du « bon étudiant ». C'est ainsi que des enseignants modifient la structuration de leur contenu, leur gestion de groupe ou la forme des évaluations de leurs enseignements pour faciliter la compréhension du plus grand nombre. Il s'agit de « bricolage », ou d'une rénovation par « petits bouts ». Par exemple, lors des cours magistraux, les enseignants emploient les moyens suivants : dictée pour aider à la prise de notes ; attention accrue aux réactions du grand groupe-classe ; utilisation de gestes pour mieux se faire comprendre ; emploi de supports pédagogiques ou audiovisuels, amélioration de la relation pédagogique par des contacts personnalisés en TD, ou lors des pauses ; explication et reformulations pour améliorer la compréhension, encouragement à la participation par le questionnement » (Altet, 2004).

Le fait que les enseignants non-titulaires soient nettement mieux appréciés par les étudiants prouve un certain besoin de relations humaines et pédagogiques à l'université. S. Alava note précisément qu'établir une relation directe avec l'enseignant en face à face est possible en TD mais presque impossible en cours magistral. Pour les étudiants les plus « fragiles », l'absence de communication interpersonnelle contribue à les conduire vers la sortie. Comme le souligne également S. Beaud, « le cours magistral est un lieu d'échec où la différence entre leur culture et la culture savante est exacerbée » (Beaud, 1997). Dans ce contexte, le tutorat est destiné à « réparer » les difficultés communicationnelles en situation pédagogique et à pallier les lacunes « rattrapables ». En effet, Altet, Fabre et Rayou affirment que « le tutorat fait apparaître des améliorations modestes mais réelles dans la réussite des étudiants qui l'utilisent » (2001, p. 110). En 2001, ces auteurs ont notamment cherché à expliquer pourquoi les étudiants qui ont recours au tutorat sont si peu nombreux (environ 10% selon l'étude de Coridian, 2000), et sont rarement ceux pour lesquels le système avait été mis en place. Leur profil se caractérise par des études secondaires réussies et des origines sociales spécifiques : parents ayant suivi des études supérieures (Shankland R., 2007, p. 66).

Le troisième point concerne la qualité humaine des relations interpersonnelles

Le rapport entre l'enseignant et l'étudiant dans le contexte de l'université de masse revêt un caractère assez particulier. Lorsque N. Sembel (1997) demande aux étudiants de décrire les qualités d'un « bon prof », la plupart des interviewés insiste sur trois points : la compétence,

le travail pédagogique et la qualité des relations humaines développée en cours et en dehors de cours (« fait attention », « proche », « à la portée », « à l'écoute ») (p. 194).

Comme le montrent plusieurs enquêtes dont celle de Martucceli ou celle de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie, les étudiants sont souvent déçus de l'absence de relations humaines à l'université, en particulier en rapport avec leurs enseignants : « Dans une université décomposée, enseignants et étudiants ne communiquent pas et sont étrangers les uns aux autres. Les étudiants subissent le mépris et l'autorité et cherchent à s'en protéger. Aussi, c'est principalement dans les relations avec les enseignants, et surtout les chargés de travaux dirigés, que la défense de la personnalité conduit à une forme d'opposition et de rébellion » (Lapeyronnie, Marie, 1992, p. 173). L'auteur décrit son observation dans une université de la région Parisienne : « A Villetaneuse, les étudiants vivent la désorganisation, la distance avec les enseignants, le système de règles, comme autant d'agressions à leur égard ». Les étudiants essaient donc de défendre leur personnalité contre ces agressions, sous peine de se faire « écraser » et de la perdre (p. 173), Ils sont « dominés par la passivité », et ont parfois l'impression d'être des « moutons ». Les étudiants s'estiment réduits à « l'état d'inertie ou d'obéissance résignée, on nous apprend à être en cours et à ne rien dire » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 65). L'isolement et la passivité des étudiants sont renforcés par l'absence de pédagogie et la peur qu'inspirent les enseignants. « On a la trouille en TD. Il y a un chargé de TD, tout le monde se fait rétamé, il fait des réflexions » (p. 66). L'absence de milieu étudiant et de pédagogie susciteraient donc un repli des étudiants.

Les enquêtes effectuées dans les antennes locales montrent que la taille de l'établissement et le nombre restreint d'étudiants semblent créer des conditions plus « favorables » à des relations plus « humaines » à l'université (Felouzis, 2004 ; Losego, 2004). Selon P. Losego, « dans les antennes, cette tension peut se résoudre : leur petite taille facilite l'interconnaissance entre étudiants, et entre ceux-ci et les enseignants (p. 193). L'auteur pense que « dans les antennes se concentre une forte attente des étudiants vis-à-vis des enseignants ». Du fait que c'est une petite structure, les étudiants sollicitent plus les enseignants, ils « osent plus ». (2004, p. 193). Cette attente spécifique des étudiants alourdit le travail invisible (c'est « l'effet de taille »), et quelquefois les enseignants sont obligés de freiner les sollicitations étudiantes, de recadrer les étudiants pour ne pas se faire déborder.

Le quatrième point aborde le travail universitaire

L'un des enjeux centraux des échanges entre enseignant et étudiant dans les situations pédagogiques est l'organisation du travail universitaire. Plusieurs enquêtes sur l'Université montrent que le travail universitaire et l'organisation pédagogique deviennent l'objet d'une négociation continue, tant ouverte que discrète et indirecte, entre enseignant et étudiant. D'après V. Montfort, les observations montrent que les étudiants et les enseignants « gèrent leurs relations en tâtonnant », ils font chacun des concessions sur ce qu'ils considèrent être la norme de travail. Les enseignants et les étudiants essaient de minimiser les inconvénients que ces relations pourraient leur apporter, ils s'accommodent d'un certain laxisme qui arrange chaque catégorie (Monfort, 2003, p. 337). Selon l'auteur, c'est le plus souvent l'enseignant qui revoit à la baisse ses exigences. On peut parler de relations négociées dès lors que l'enseignant doit demander aux étudiants de corriger leur attitude. La négociation désigne les démarches qu'il adopte et les remarques qu'il formule pour obtenir un accord. Ces tractations ont pour caractéristiques d'être unilatérales - c'est l'enseignant qui les prend en charge - et rarement concluantes, l'enseignant procédant par ajustements successifs et se satisfaisant le plus souvent d'une situation qui se situe en-deça de ses objectifs originels (Monfort, 2003, p. 324).

.Incompréhension, conflit

Beaucoup de travaux sur l'université notent l'existence d'un malentendu, voire d'un conflit, dans la relation entre étudiant et enseignant à l'université. Quelles sont les sources de conflits et d'incompréhension dans la relation entre étudiant et enseignant ? Nous avons déjà évoqué la perspective psychologique développée par M. Pagès (1966) sur la relation pédagogique à l'Université. D. Martuccelli tente de comprendre le *décalage* entre l'enseignant et l'étudiant à l'université dans une perspective davantage sociologique. L'auteur s'intéresse à l'écart entre ces deux partenaires (1995, p. 133). Selon l'auteur « en vérité, on assiste à une double transformation de la relation pédagogique. Celle-ci cesse en quelque sorte d'être une relation à trois (l'enseignant, l'étudiant et le désir chez ce dernier du désir du maître) pour donner naissance à deux autres figures sociales. D'une part, une relation implicite de rejet, puisque, de manière plus ou moins solipsiste, l'enseignant établit un rapport à l'étudiant à travers la relation qu'il entretient avec son propre passé étudiant ; d'autre part, on assiste à la consolidation d'une relation qui s'épuise elle-même et qui fait largement l'économie, dans son impasse, du rapport au savoir. Désormais, dans cet univers de masse et dépersonnalisé, l'amour du savoir se « dégrade » en amour de son propre amour passé du savoir, ou encore, dans l'amour de la reconnaissance comme seul moyen d'exister en tant que personne. »

Les manifestations extérieures de ce « décalage » sont souvent évoquées dans les enquêtes sur les étudiants. En soulignant le contexte peu « humain » de l'université de masse, les auteurs soulignent le cas de certains enseignants qui s'emploient à décourager les étudiants et leur signifient directement leur hostilité. Le mépris est explicite en DEUG, qui est qualifié par certains enseignants de « dépotoir » : « en arrivant le premier jour, explique un autre étudiant, « les profs se fichaient de notre tête : « ha, ha, vous êtes deux cents, c'est amusant de voir qu'il n'y en aura même pas quatre-vingts qui auront l'examen en juin » (1992, p. 26). On lit également que « le mépris signifie à l'étudiant sa non existence en tant que personne ou individu particulier. Il n'aura pas de relation humaine avec les enseignants. Il ne peut espérer aucune considération. Le mépris signifie aussi qu'il n'a pas sa place à l'université ». « Ils nous voient comme des bêtes ! », ajoute un étudiant de Villetaneuse (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 26).

Les examens ou les travaux à fournir peuvent aussi devenir un élément conflictuel. Selon V. Monfort, « si le terme « négociation » peut paraître exagéré pour qualifier ces relations qui semblent le plus souvent acceptables pour les uns et pour les autres, les malentendus surgissent plus fréquemment et de façon plus nette lors des périodes d'évaluation où l'on assiste à de véritables « marchandages » entre enseignants et étudiants (2003, p. 329). C. Hadji, T. Bargel et J. Masjuan (2005) soulignent que seulement un quart des étudiants considèrent qu'ils maintiennent d'excellentes relations avec les professeurs. La moyenne est légèrement au dessus de 3, qui est le point central théorique de la distribution. Il se pourrait que la maigre fréquence des relations favorise une réponse négative en termes d'éloignement (p. 267). G. Felouzis évoque également le fossé qui sépare l'univers étudiant de celui de l'enseignant : il y aurait « une nécessaire régulation des comportements, tant pour les étudiants que pour les enseignants, dans un monde vécu par les uns comme par les autres comme anémique et trop faiblement structuré pour proposer des buts collectifs aux individus » (2003, p. 220).

S. Beaud examine l'écart culturel entre les étudiants d'origine des cités populaires et les enseignants du supérieur : « A l'université, ils ne peuvent plus se servir des qualités sociales acquises dans le quartier qu'ils avaient pu auparavant transférer dans l'espace scolaire, au lycée : sens de l'improvisation à l'oral, esprit de répartie, art d'amadouer ou de négocier avec certains enseignants. Ils ne peuvent pas nouer des alliances avec les chargés de TD comme ils le faisaient avec des « profs sympas » du lycée qui entraient dans leur jeu, récompensant leur participation en cours ou valorisant divers aspects de leur personnalité extravertie. A l'université, régie par des règles davantage impersonnelles, se trouvent ainsi disqualifiés les

savoirs pratiques et le savoir-être spécifique de ces étudiants de « cité » qui, dans un stade antérieur de leur scolarité, leur ont permis de « passer » (même « juste ») chaque année, leur conférant aussi une certaine forme d'estime d'eux-mêmes » (Beaud, 1997).

.Le cas les étudiants étrangers

Etudier dans un environnement étranger peut signifier l'expérience d'un faisceau de « ruptures » déroutantes. A l'intérieur de l'université, ces changements concernent les relations interpersonnelles, la performance linguistique dans la communication, les normes et codes pédagogiques et sociaux, la communication avec les enseignants dans le cours et dans les rencontres individuelles. Ces ruptures relationnelles apparaissent plus intenses et liées souvent à la distance géographique ou culturelle entre pays d'origine et pays d'accueil. De même, la connaissance de la langue française devient notamment un facteur « aggravant » de ces bouleversements.

Les enquêtes sur les étudiants ne distinguent pas en général les étrangers des nationaux. Pour appréhender le vécu spécifique, par les étudiants étrangers, de la relation humaine à l'université, les travaux qui leur sont directement consacrés apportent des données intéressantes. Les recherches sur les étudiants étrangers abordent en effet plusieurs thématiques liées aux relations interpersonnelles au sein de l'université : l'isolement social à l'université, les obstacles culturels de la communication entre étudiant étranger et les enseignants, les difficultés linguistiques dans la communication, les ruptures vécues lors de l'expérience d'expatriation.

Nous avons déjà évoqué le travail de D. Martins sur un échantillon d'étudiants étrangers montrant que l'adaptation scolaire et sociale de l'étudiant au sein de l'université sera facilitée s'il n'y a pas une trop grande disparité entre l'enseignement reçu dans le pays d'origine et l'enseignement universitaire (Martins, 1974, p. 22). Les résultats de l'enquête de M. Ali (1982) sur les étudiants irakiens en France confirment les conclusions de Martins à propos des différences observées entre le système éducatif du pays d'origine et celui de la France. La culture pédagogique et les habitus scolaires des étudiants étrangers semblent peser dans leurs interactions dans les cours et surtout sur la relation entre les étudiants et les enseignants. Les travaux réalisés sur des étudiants issus d'un système éducatif qui ressemble peu à celui de la France (les pays non francophones) soulignent souvent cette dimension dans l'expérience universitaire des étrangers. D. Patel (1975, p. 30), dans son enquête sur les étudiants indiens en France, présente un autre cas intéressant des problèmes rencontrés par les étudiants étrangers issus d'un système éducatif très différent de la culture universitaire en France. En soulignant que le système « moderne » indien de l'éducation est basé sur le modèle anglais, l'auteur estime que la plus grande divergence est ressentie par les étudiants dans le domaine des pratiques et des relations au sein de l'université. Pour confirmer cette constatation, D. Patel compare les résultats de son enquête avec ceux d'une autre enquête effectuée en Angleterre qui témoigne d'un jugement très différent : 68% de la population étudiée dans ce pays n'ont pas trouvé de divergences entre le système anglais et celui de leur propre pays.

Dans une approche différente, Chevrolat, Bertely et Decamps (1977) privilégient la dimension culturelle dans l'adaptation des étudiants étrangers. Ils examinent la distance culturelle entre les milieux d'origine et d'accueil des étudiants, en rapport avec leur degré d'adaptation à l'université. Ils comparent les étudiants francophones du Maghreb avec les latino-américains pour montrer que les premiers, malgré leur scolarisation en langue française, s'adaptent plus difficilement que les seconds au système universitaire français.

Deux enquêtes plus récentes sur les étudiants asiatiques révèlent également les vécus différenciés des étudiants étrangers selon leur origine. En s'appuyant sur les données de son enquête sur les étudiants étrangers à l'Université de Paris 8, C. Tagawa souligne que ceux-ci vivent effectivement des ruptures importantes et manifestes sur le plan pédagogique et universitaire. Au total, 71% des étudiants de l'échantillon considèrent que le contexte pédagogique de l'université française est « très différent » ou « différent » de celui de leur pays d'origine. Les résultats ont également montré que, même s'il est évident qu'une grande partie de l'échantillon vit une rupture, cette dernière n'intervient pas de la même façon pour

chacun. Cette rupture est très forte chez les asiatiques. Il semble que les étudiants venant de pays où l'on remarque l'influence du modèle éducatif français dans leur système d'enseignement ne vivent pas une rupture spectaculaire, même s'ils ressentent effectivement des différences dans le contexte pédagogique français. C'est le cas des étudiants africains par exemple. Le cas inverse est représenté par les étudiants asiatiques. Dans la plupart des aspects auxquels l'enquête s'est intéressée, ils ressentent plus de différence que ne le ressentent les étudiants des autres origines (2005, p. 131). Selon l'auteur, les réponses fournies par les étudiants asiatiques le montrent : « il semble que dans certaines cultures, poser des questions au professeur pendant le cours devant les autres étudiants demande du courage ». La « timidité » des asiatiques, qu'on évoque souvent, serait mise en évidence par les résultats : seuls 4% d'entre eux préfèrent poser des questions au professeur pendant le cours. Ils sont au contraire plus de 60% chez les maghrébins et chez les américains, tandis que 47% des africains essaient de résoudre leurs difficultés pendant le cours en interrogeant leur professeur. Cette proportion est nettement moins élevée chez les européens : 29% posent leurs questions pendant le cours (Tagawa, 2005, p. 84).

La thèse de Hu Yu (2003) sur les étudiants chinois en France s'interroge sur les obstacles culturels et linguistiques des relations interpersonnelles. Selon l'auteur, les étudiants chinois vivent une sorte d'« effacement de la communication en cours » et ressemblent aux étudiants français par l'absence de contact personnalisé avec les enseignants. Hu Yu souligne qu'aucun des étudiants de son enquête n'a pris la parole en cours pendant cette période de survie. Physiquement présents en tant que membre de l'audience, ces étudiants s'effacent de facto, à la fois par la mauvaise réception des messages pédagogiques, et par l'omission de retour sur cette mauvaise qualité (Hu yu, 2003).

L'enquête de 2005 de l'OVE sur les étudiants étrangers montre également que les étudiants étrangers apprécient différemment leurs relations avec les enseignants. A la réponse à une question relative à la disponibilité des enseignants, la moitié de l'échantillon a évalué leur disponibilité « acceptable », un tiers « satisfaisante », contre 16% dont le jugement se situe à l'opposé. Indépendamment de la seule disponibilité, notion relativement virtuelle et imaginaire, la réalité des échanges s'avère « occasionnelle » pour 57%, « fréquente » pour 27% et « inexistante » pour une minorité de 14%. Il reste néanmoins nécessaire de prendre en compte le contexte pédagogique, très variable selon les disciplines appréhendées : la fréquence des interactions est élevée en Sciences, Techniques et en Médecine, et très ténue en Droit, en Economie et en Gestion. Cependant, au regard de l'origine géographique des étudiants, les réponses varient très largement : parmi les 27% qui affirment tisser des relations fréquentes avec les professeurs, les maghrébins sont très largement surreprésentés ; les asiatiques sont pour les deux tiers d'entre eux en contact « occasionnel » ; enfin, les étudiants d'Afrique subsaharienne (17%) et surtout les américains (plus de 18%) sont les plus enclins à répondre « inexistante » à la même question.

On peut se demander s'il existe une relation significative entre le niveau de connaissance de la langue française et l'intensité des relations avec les enseignants. Certaines études sur les étudiants étrangers évoquent les difficultés communicationnelles liées à la connaissance du français. B. Bridaa (1999) et M.-F. Fiore Latapie (1991) ont examiné les questions linguistiques ou sociolinguistiques pour analyser le comportement langagier des étudiants étrangers dans les universités françaises. B. Bridaa s'intéresse aux corrélations entre l'emploi du français et les compétences linguistiques, le milieu d'origine des étudiants tunisiens (rural ou urbain), le niveau socio-économique et le capital scolaire des parents, ainsi que le contexte migratoire, et l'utilisation du français à l'université et dans les relations sociales et interpersonnelles. C. Tagawa souligne également que la connaissance de la langue est un facteur déterminant dans le parcours des étudiants interrogés. L'origine étant bien entendu directement liée à la connaissance de la langue, elle exerce une influence notable sur les

difficultés relationnelles rencontrées par ces étudiants (2005, p. 132).

L'enquête de R. Ennafaa et S. Paivandi (2007) sur les étudiants étrangers en France montre également que la maîtrise de la langue française constitue un facteur déterminant dans le développement de la communication dans les cours. Deux étudiants sur trois se heurtent au moins une fois, au cours de leur scolarité, à des écueils relatifs à la pratique de la langue française. Ceux-ci ne sont pas systématiquement liés à la compréhension de la langue proprement dite, mais au contexte des mots utilisés, au sens qu'on leur donne et à l'utilisation qu'on en fait dans l'univers universitaire ou dans la discipline étudiée. Les sigles ou abréviations de termes techniques utilisés en cours en fournissent un bon exemple. Dans la même enquête, on constate un clivage entre les étudiants venant des pays francophones et les autres. Au total, près de 38% d'entre eux ont indiqué la communication orale comme « parfois », « souvent » ou « très souvent » problématique. Se fait également jour une nette corrélation entre les facilités de communication orale et les interventions en cours : les plus à l'aise interviennent nettement plus souvent (45% des maghrébins, 52% des africains, contre 18% seulement des asiatiques) : « malgré mon niveau de français, je m'efforce de poser mes questions ou de répondre aux questions posées par les profs. Ce n'est pas toujours facile. Je mélange certains termes avec l'anglais. Ça fait parfois rire mes camarades, mais je préfère donner mon avis, c'est une façon d'exister en cours » (étudiante européenne, en Arts Plastiques).

Hu Yu explore largement dans son travail les difficultés linguistiques vécues par les étudiants chinois en France. Selon l'auteur, la communication avec l'environnement pédagogique est considérablement atteinte par ce handicap, à la fois en quantité et en qualité. Face aux enseignants, les étudiants s'effacent par l'impossibilité de communiquer leurs difficultés. Cette discrétion les « arrange » par ailleurs car elle leur évite d'être repérés comme éléments négatifs parmi les étudiants. L'affiliation au monde universitaire est ralentie par les difficultés directement ou indirectement générées par la non maîtrise de la langue française. La certification, c'est-à-dire la reconnaissance de ces étudiants en tant que « membres compétents du groupe » (Coulon, 1997), est remise en question (Hu Yu, 2003). Plusieurs témoignages mentionnés dans la thèse montrent bien l'influence de la connaissance du français sur les contacts interpersonnels à l'université : « en cours, c'est difficile de poser des questions parce que ce n'est pas toute la classe qui ne comprend pas, et puis on n'est pas dans une classe de langue. Il ne faut pas freiner la progression des cours. Je pense que je peux demander à mes camarades de classe après les cours. Plus fondamentalement, comme je ne peux suivre les pensées du professeur, je n'ai pas de question liée au cours, et donc après la classe, je n'arrive même pas à formuler des questions à mes collègues. Je ne sais pas où se trouvent mes problèmes ». Autre témoignage : « Le directeur ? Mon français est si nul que je ne comprends pas ce qu'il dit, vous savez. Je n'ose pas lui parler. Dès qu'il me parle, je ne comprends plus rien. Et je me dis que lui, il doit se demander comment j'ai pu être admise à faire des études universitaires en France ! Je ne le cherche pas, purement et simplement ! C'est très nul » (Hu Yu, 2003).

Le rôle de l'enseignant dans la qualité de la communication pédagogique est mentionné dans plusieurs enquêtes. Les témoignages et analyses ne convergent pas toujours car les situations pédagogiques sont souvent marquées par le contexte disciplinaire, la pédagogie individuelle de chaque enseignant et son investissement. Joubert, Baritaud et Lhuillier (1985) s'intéressent au rôle joué par les enseignants dans l'adaptation scolaire des étudiants étrangers. Ils soulignent l'importance que les enseignants soient sensibilisés aux problèmes d'accueil et de formation des étudiants étrangers, afin de les aider à réussir leur insertion au sein de l'université. C. Tagawa montre dans son enquête sur les étudiants étrangers la variété des relations avec les enseignants. Elle souligne, par exemple, la préférence des étudiants asiatiques de rencontrer leurs professeurs en dehors des cours pour poser leurs questions.

L'auteur montre que « la timidité asiatique » est liée au contexte du cours car 46% des asiatiques posent leurs questions aux professeurs en dehors des cours. La disponibilité des enseignants devient donc un élément important dans la communication entre étudiants étrangers et enseignants à l'université.

Hu Yu (2003) critique le rôle enseignant dans le dysfonctionnement de la communication pédagogique à l'université. Selon l'auteur, l'enseignant et l'étudiant étranger coopèrent pour masquer ce dysfonctionnement au profit d'une harmonie apparente : « les enseignants jouent les complices de ces étudiants non francophones dans le maintien de l'inaction communicationnelle. La solution de ce problème exigerait des investissements à la fois matériels et idéologiques » (Hu Yu, 2003). Mais toutes les tentatives de communications n'aboutissent pas à une rencontre effective, parce que tous les professeurs ne sont pas prêts à aller aussi loin dans ce type d'« heures supplémentaires ». Procédant de la même démarche auprès de chaque professeur, l'étudiante voit la plupart du temps sa demande rejetée. Selon l'auteur, chaque semestre, parmi tous ceux qui enseignent les cinq travaux dirigés, elle trouve seulement un professeur qui accepte de faire ce genre de suivi personnel. Projetant sur elle la fragilité psychologique des étudiants chinois, nous l'interrogeons alors sur la manière dont elle vit ces rejets (Hu Yu, 2003).

Qui est un professeur « compréhensible » vis-à-vis des étrangers ? Il semble que certains étudiants n'attendent pas uniquement un encadrement spécifique ou un soutien renforcé de la part des professeurs, mais un traitement différencié sur le plan pédagogique. Hu Yu repère dans son enquête « les professeurs indulgents » - ceux qui admettent d'ajuster les exigences universitaires en prenant en compte les difficultés langagières des étudiants étrangers ; d'autre part, les professeurs « intransigeants » qui n'acceptent pas ce compromis, considérant que l'Université n'a pas à revenir sur les critères de notation parce qu'un étudiant étranger se portant candidat à l'Université française doit se conformer aux normes applicables à tout le monde et donc « avoir le niveau » (Hu Yu (2003). « Je sens un mépris de sa part. Déjà, il parle très vite, et il est très draconien face à nos travaux. Il ne nous donne jamais plus de 10/20. Il nous a explicitement dit : « Je ne peux pas vous donner plus. Pourquoi ? Parce que la valeur du diplôme est la même pour tout le monde. Vous êtes égaux aux étudiants français, donc vous devez avoir le même niveau. Vous n'aurez le diplôme que lorsque vous aurez réellement compris et appris. Nous le haïssions » (Hu Yu, 2003).

La relation avec les autres étudiants (Français, compatriotes, ou étrangers) est évoquée dans les enquêtes en rapport avec deux thématiques importantes : la première dans le cadre de l'entraide pour le travail universitaire, et la deuxième en rapport avec le phénomène d'isolement au sein de l'université ou à l'extérieur. Les différentes enquêtes sur les étudiants étrangers mettent en évidence l'importance relative des liens entre eux et avec les autres étudiants (Français ou autres) pour résoudre des problèmes d'études. Les enquêtes de l'OVE (les enquêtes triennales ainsi que l'enquête spécifique de 2005 sur les étudiants étrangers) nous fournissent quelques éléments de réponse à propos des relations entre un étudiant étranger et les autres étudiants. Deux grandes tendances se dégagent de ces enquêtes : d'abord les étudiants étrangers s'adressent souvent aux étudiants pour régler leurs problèmes à l'université. Deuxièmement, malgré la fréquence de ces échanges, les étudiants étrangers ne semblent pas être très satisfaits de ces liens. Par conséquent, le sentiment d'isolement est un phénomène assez répandu chez les étrangers à l'université.

Le tableau ci-dessous résume les tendances remarquées à travers les trois enquêtes de l'OVE sur les pratiques d'entraide. Moins d'un étudiant sur cinq est « satisfait » ou « très satisfait » de l'entraide à l'université et, pour les trois enquêtes, les résultats restent relativement identiques. Selon les données, à propos de l'entraide, les étudiants étrangers sont nettement

moins « satisfaits » que leurs camarades français. Dans l'ensemble, le niveau de satisfaction demeure bas, montrant une certaine déception des étudiants étrangers.

Tableau 2 : L'appréciation portée sur l'entraide au sein de la population étudiante de l'établissement fréquenté par les étudiants étrangers

	2000		2003		2006	
	Etrangers	Français	Etrangers	Français	Etrangers	Français
Satisfaisant ou très satisfaisant	18%	31%	16%	31%	18%	31%
Acceptable	49%	44%	50%	45%	53%	47%
Insatisfaisant ou très insatisfaisant	33%	25%	34%	24%	29%	22%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	939	24511	1405	22680	1150	23635

L'enquête de 2005 de l'OVE auprès des étudiants étrangers nous fournit davantage d'informations à propos des relations entre les étudiants. Selon cette enquête, l'entraide concerne essentiellement l'aide en cours et l'aide aux « devoirs ». Les résultats de cette enquête montrent qu'afin de résoudre ces problèmes de compréhension, trois possibilités s'offrent à eux : se débrouiller tout seul (en recourant à des documents écrits et à des dictionnaires), faire appel à des amis, à d'autres étudiants ou à des enseignants, ou encore exploiter les dispositifs institutionnels prévus (tutorat, participation aux cours de Français Langue Etrangère).

L'aide en cours peut être considérée comme un signe du rapport que l'étudiant entretient avec ses camarades à l'Université. D'après les résultats de l'enquête de 2005 de l'OVE, quand ils ne comprennent pas un terme utilisé en cours, 43% des étudiants interrogés disent prendre des notes puis rechercher le sens des termes inconnus, 18% utilisent directement un dictionnaire pendant les cours, près d'un étudiant sur cinq requiert le concours d'un ami français et un sur vingt s'adresse à un ami étranger. Quand ils doivent réaliser des travaux écrits dans la langue de leur pays d'accueil, 37% semblent ne solliciter aucune aide. Les autres ont tous déclaré faire appel à des amis en cas de difficulté, à des Français (46% des réponses), à des compatriotes (18%) ou à d'autres étrangers (18%). Les réponses données pouvant être multiples, nous avons pu les détailler plus finement : 55% des étudiants font exclusivement appel à un ami Français, 16% exclusivement à un compatriote et 11% exclusivement à un étranger issu d'un autre pays que le sien. Ainsi, dans leur grande majorité, les étrangers ne sont pas isolés quand il s'agit de rendre un travail écrit : il existe de fait une situation d'échange, faisant souvent intervenir des étudiants Français.

On observe en outre une opposition assez nette, sur cette question, entre les africains ou maghrébins, qui ont plus souvent tendance à demander de l'aide à d'autres étudiants étrangers ou à des compatriotes, et les autres étudiants, plus prompts à solliciter le soutien des Français. Ces attitudes ne doivent pas être exclusivement interprétées dans une perspective « ethnique ». De fait, les étudiants issus de pays francophones ont naturellement plus de chances de trouver des amis compatriotes susceptibles de leur fournir une aide linguistique. Voici quelques témoignages :

« C'est une amie Française qui a corrigé mon mémoire de maîtrise, mon texte n'était pas présentable en l'état » (étudiante de l'Asie-Est, en sociologie).

« Je peux faire mes devoirs ou me préparer grâce aux amis Français et maghrébins qui m'aident beaucoup. On est un groupe de 4-5 et on travaille toujours ensemble à la Cité Universitaire ou à la bibliothèque » (étudiante du Moyen-Orient, en sciences).

« J'ai eu des difficultés avec la langue, je n'ai appris le français que cinq mois avant de venir mais en même temps, les Français ont trouvé ça super que je comprenne le contenu de mes cours en deux mois. Tout le monde m'a aidé, les étudiants surtout à Toulouse (à Paris, je devais plutôt me débrouiller seul !) ; les profs ont eu une attention en DEUG...mais après ! Ils exigeaient que je parle français comme un natif » (étudiant originaire d'Amérique du Sud).

« Au premier cycle, le rapport entre étudiants est plutôt difficile, il n'y a pas d'entraide, chacun pour soi. Il arrive même qu'on refuse de te prêter un cours. En licence, c'est différent, on est moins nombreux, on se connaît mieux et c'est plus sympa » (étudiante maghrébine).

Les résultats de l'enquête de C. Tagawa montrent également que les étudiants étrangers s'adressent très largement aux camarades d'études pour réduire leurs difficultés. Ainsi, lorsqu'ils ont des difficultés de compréhension, 43% posent la question pendant le cours. Ils tentent également de trouver des réponses à leurs questions à travers la discussion avec leurs camarades : la moitié des étudiants demande à leurs camarades Français, et 43% à leurs camarades étrangers. Enfin, les réponses les moins choisies sont les suivantes : 28% posent la question au professeur en dehors du cours, et 9% ne font rien (Tagawa, 2005, p. 83). On voit aussi qu'ils ont un nombre de contacts très important avec leurs camarades dans la classe ; 88% des asiatiques s'adressent aux camarades français pour mieux comprendre le cours. Les asiatiques ne sont pas les seuls à solliciter leurs camarades de classe : 71% des européens et 53% des américains ont la même démarche. Ensuite, 58% des asiatiques demandent aux camarades étrangers. On constate que les asiatiques se mobilisent pour résoudre leurs difficultés (p. 84).

Avec les pairs, les contacts sont encore plus réduits. Il convient de préciser ici que si la non maîtrise du « langage des jeunes » est la cause majeure de leur repli, ce dernier est renforcé par une conception utilitariste de l'interaction. Cette conception n'est pas objectivée dans des termes explicites mais elle demeure bien perceptible, notamment par le fait que le peu d'interactions dont les informateurs font part prend généralement la forme d'« aide » au lieu d'une relation « gratuite ». Or, le repli sur soi est précisément aux antipodes des conditions d'un apprentissage réussi du métier d'étudiant (Hu Yu, 2003).

Le phénomène d'isolement évoqué dans plusieurs enquêtes sur les étudiants étrangers (Paivandi, 1991 ; Hu Yu, 2003) est également examiné dans l'enquête de 2005 de l'OVE. Le poids de « l'isolement » à l'université en tant que raison « des difficultés scolaires », réelles ou ressenties comme telles, concerne également 42% des réponses. Les étudiants originaires d'Afrique et des Amériques sont largement plus prompts que les autres à évoquer ce sentiment comme un facteur explicatif de leurs échecs. Ces tendances montrent que « le sentiment d'isolement » n'est pas lié uniquement aux facteurs linguistiques ou culturels. Les africains, souvent francophones, se sentent plus « isolés » que les asiatiques non francophones. C. Tagawa montre que presque la moitié des enquêtés (48%) discute souvent entre étrangers (48%) ou avec des amis compatriotes (50%), et 23% discutent « souvent » avec les Français (Tagawa, p. 101). Dans chaque question, la réponse « rarement » n'est pas très représentée (22% du total discute « rarement » avec les Français, 5% « rarement » avec d'autres étrangers, et 14% d'entre eux ne discutent que « rarement » avec les compatriotes.

. La relation entre les étudiants

Aller à l'université est également une rupture sur le plan relationnel et social pour les étudiants. Ils quittent souvent le monde « familial » du lycée et leurs camarades de classe pour entrer dans un environnement vaste et inconnu. L'organisation pédagogique du lycée contribue à structurer le temps et l'espace des élèves par un emploi du temps prégnant et des classes regroupant un nombre limité et permanent d'individus. Cette organisation pédagogique engendre un type de socialisation dynamique permettant de constituer un réseau de relations consistant. Les établissements supérieurs sélectifs (IUT, BTS, Classes

Préparatoires) offrent plus ou moins la même structure à leurs étudiants. En revanche, les étudiants dans les universités vivent une toute autre réalité : le nombre d'heure de cours relativement faible et les grands groupes présents dans les amphithéâtres ne favorisent pas les interactions entre les étudiants et créent des conditions de « relations faibles » (Felouzis, 2001, p. 67). Les nouveaux inscrits disent connaître l'effritement de leurs réseaux relationnels. Ils résument leur expérience en disant : « au lycée, tout le monde se connaissait, Ici personne nous connaît et on connaît personne » (Boyer, Coridian, Erlich, 2001, p. 97).

Cependant, cette rupture sociale est souvent accompagnée d'une sorte d'émancipation relationnelle car les étudiants vivent une nouvelle liberté et un autre rapport au temps et à l'espace urbain qu'ils ne connaissaient pas au lycée. Les contraintes familiales et institutionnelles s'estompent, et le déplacement géographique éventuel de l'étudiant lui offre un cadre de vie tout à fait différent. C'est ainsi que certaines ruptures affectives et relationnelles peuvent devenir « formatrices » pour ceux qui prouvent une capacité d'adaptation rapide en se mobilisant pour développer de nouveaux liens sociaux. Les différentes recherches qui s'intéressent à cette dimension révèlent que vivre ce nouvel environnement ne va pas de soi. Développer de nouveaux liens sociaux, tisser de l'amitié, former des cercles d'amis, remplacer les relations anciennes du lycée par celles de l'université, font partie du défi auquel est confronté chaque étudiant qui vise l'insertion réussie dans l'établissement supérieur.

Contrairement aux petits établissements, l'université est décrite, dans la littérature sociologique, comme un environnement « froid », « distant » et « peu socialisant » sur le plan humain. Si les établissements de petite taille paraissent « plus humains », c'est parce qu'ils proposent souvent un accueil facilitant l'intégration des nouveaux inscrits. Cette description concerne aussi bien les relations entre les étudiants et leurs enseignants, que les liens que les étudiants tissent ensemble. L'importance de la rupture relationnelle vécue par les étudiants est souvent soulignée par les enquêtes (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Galand, 1995 ; Beaud, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Coulon, 1997), dont celle de V. Monfort dans son travail sur quatre universités : « les liens qui unissaient certains jeunes dès le lycée ont du mal à perdurer » (Monfort, 2003, p. 212). Ceux qui quittent leur maison familiale pour s'installer dans le foyer d'étudiant, ou leur région pour aller à l'université ailleurs, se voient contraints de s'ouvrir aux autres pour tisser de nouvelles amitiés. Il faut également noter que les activités collectives extrascolaires au sein des établissements supérieurs offrent aux étudiants un nouvel espace de sociabilité.

Selon les différentes enquêtes réalisées depuis les années 1980, la nature et la qualité des relations entre les étudiants est très variable selon la taille et le type des établissements supérieurs, selon la filière suivie, et selon l'âge et la région géographique. Comme on peut le constater dans les enquêtes de l'OVE, d'une façon générale, on peut tout d'abord dire que les appréciations portées par l'ensemble des étudiants sur les différents aspects de la vie dans leur établissement ne sont pas particulièrement enthousiastes : pour la disponibilité des enseignants, 35 % seulement se disent satisfaits ; pour la disponibilité des personnels administratifs, 17,3% sont satisfaits (Lahire, 1997, p. 80). En s'appuyant sur les doléances relatives à la vie étudiante exprimées dans les trois enquêtes de l'OVE (1994, 1997 et 2000), L. Gruel et N. Amrous soulignent « le sentiment d'isolement, de manque de contacts entre condisciples, de faible intégration sociale chez certains étudiants ("La fac, c'est l'anonymat", "La fac, c'est chacun pour soi") » (Gruel, Amrous, 2003).

Les enquêtes sur les étudiants évoquent plusieurs aspects des relations entre eux. Trois thèmes sont plus souvent évoqués dans celles-ci : le premier concerne la coopération dans le cadre des tâches scolaires, en rapport avec les études (entraide, travail collectif) ; le deuxième renvoie aux activités extrascolaires et socialisantes entre les étudiants (participations aux

activités associatives et collectives) ; le troisième thème s'intéresse aux formes de sociabilité et d'amitié développées au sein des établissements supérieurs.

. La relation de travail

La relation de travail entre les étudiants est évoquée dans les enquêtes centrées sur les pratiques d'études à l'université essentiellement à partir des années 1990. L'entraide constitue l'une des dimensions de la relation de travail entre les étudiants. On peut définir la relation de travail entre les étudiants au sens large comme l'ensemble des activités en rapport avec les tâches scolaires. Cependant, on ne doit pas écarter les liens qui se tissent entre les étudiants et qui n'ont pas directement pour finalité la pratique d'études. Il peut s'agir d'un élément non négligeable dans la relation de travail dans la mesure où les étudiants qui entrent en contact le font parce qu'ils se trouvent les uns et les autres dans le même cours et donc dans la situation de travail. Manger, prendre les transports en commun ensemble, ou avoir une discussion peuvent devenir des moments d'échanges sur les études. Il s'agit des liens initiaux qui semblent être importants surtout en première année à l'université. Ainsi, comme l'a remarqué A. Coulon dans ses enquêtes, les nouveaux étudiants, pendant les premiers jours de leur présence à l'université, ne parlent entre eux que des règles qui régissent leur nouvel univers, vérifient réciproquement leur compréhension, et « ajustent » leurs pratiques par l'intermédiaire de ces interactions.

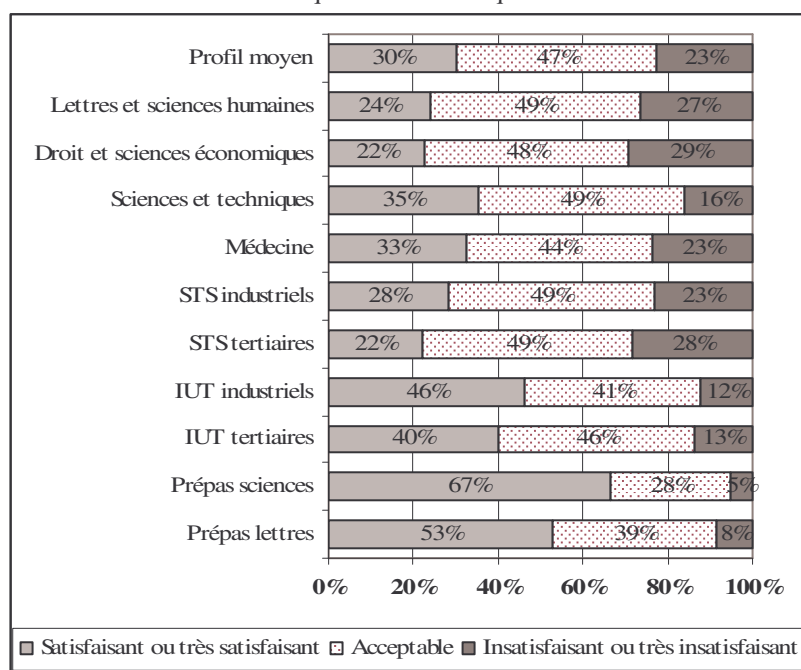
D'une manière globale, un peu moins d'un tiers des étudiants interrogés dans les quatre enquêtes de l'OVE effectuées entre 1997 et 2006 se déclare « très satisfait » ou « satisfait » de l'entraide au sein de la population étudiante et un peu moins de la moitié la trouve « acceptable » (cf. tableau 3). Cette proportion relativement faible témoigne de la faiblesse des relations de travail au sein des établissements supérieurs.

Tableau 3 : L'appréciation portée sur l'entraide au sein de la population étudiante de l'établissement fréquenté depuis 1997

	1997	2000	2003	2006
Satisfaisant ou très satisfaisant	32%	30%	31%	30%
Acceptable	44%	45%	45%	47%
Insatisfaisant ou très insatisfaisant	24%	25%	25%	23%
Total	100%	100%	100%	100%
Effectifs	28141	25450	24085	24785

Comme le note également B. Lahire (2000), les disparités sont très importantes entre les établissements et les filières. Les filières sélectives (Classes Préparatoires et les IUT) arrivent largement en tête pour ce qui concerne une appréciation « positive » sur l'entraide au sein de la population étudiante. On remarque avec une certaine surprise que les étudiants inscrits dans les BTS n'apprécient pas beaucoup cet aspect de la vie étudiante à l'intérieur des établissements, au même titre que les étudiants à l'université. On lit, sur le graphique 4, que le taux de satisfaction est trois fois plus important chez les élèves des classes préparatoires littéraires que chez leurs camarades inscrits dans les BTS tertiaires. Ces résultats sont également assez surprenants dans la mesure où les filières sélectives sont souvent perçues comme un lieu de rivalité et de concurrence entre leurs étudiants.

Graphique 4 : L'appréciation portée sur l'entraide au sein de la population étudiante de l'établissement fréquenté selon l'enquête de 2006 de l'OVE



L'âge semble être une autre variable discriminante dans les activités d'entraide au sein de la population étudiante. Comme le montre le tableau 4, les étudiants les moins âgés sont plus ouverts à l'entraide que les plus âgés. Cette différence ne renvoie pas uniquement au fait que les étudiants les plus « satisfaits » se trouvent en IUT et dans les Classes Préparatoires (compte tenu de leur cursus et de leur recrutement très jeune). Si on isole tous les étudiants ayant 18 ou 20 ans, les IUT et les Classes Préparatoires gardent les mêmes écarts avec les autres filières. Ces résultats montrent qu'après les premières difficultés à l'entrée de l'enseignement supérieur, l'entraide reste une pratique courante entre les plus jeunes dans les établissements.

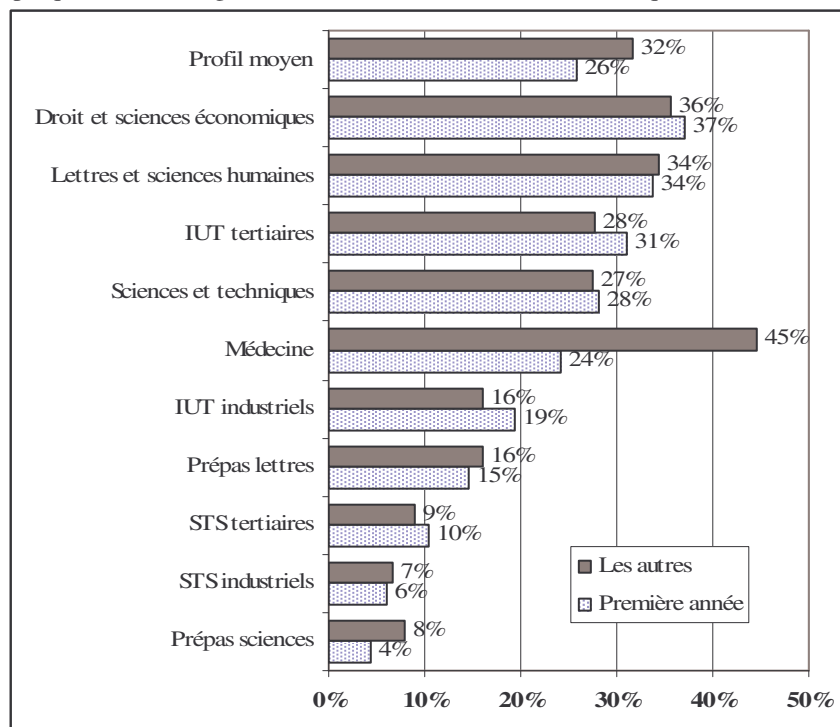
Tableau 4 : L'appréciation portée sur l'entraide au sein de la population étudiante selon l'âge dans l'enquête de 2006 de l'OVE

	Satisfaisant ou très satisfaisant	Acceptable	Insatisfaisant ou très insatisfaisant	Total	Effectifs
18 ans et moins	37%	43%	20%	100%	4111
19 ans	34%	45%	21%	100%	4738
20 ans	30%	48%	22%	100%	4447
21-22 ans	28%	48%	23%	100%	6389
23 -24 ans	25%	49%	26%	100%	2965
plus de 24 ans	24%	51%	26%	100%	2690
Profil moyen	30%	47%	23%	100%	25340

Une autre donnée de l'enquête triennale de l'OVE liée aux relations entre les étudiants concerne la pratique de l'échange de notes entre camarades à l'université. Selon l'enquête de 2006, un peu moins d'un étudiant sur trois déclare avoir ce type de coopération dans le cas où

l'étudiant n'assiste pas à des enseignements. Comme le montre le graphique 5, cette pratique concerne essentiellement l'Université et elle est très différente d'une filière à une autre. Le faible taux d'échange de notes dans le secteur sélectif est certainement lié à l'organisation pédagogique et à un absentéisme nettement moins fréquent des étudiants de ces établissements. En effet, seulement 5% des élèves des classes préparatoires scientifiques disent avoir raté « exceptionnellement » ou « jamais » leurs cours, contre 44% des étudiants de médecine, ou 28% en droit. Dans l'ensemble, l'échange de notes est moins fréquent en première année ; en médecine, l'écart important entre les étudiants de la première année et les autres semble traduire la forte compétition de la première année de cette filière.

Graphique 5 : L'échange de notes entre les étudiants selon l'enquête de l'OVE (2006)



Les données plus anciennes présentées dans l'ouvrage d'O. Galland et ses collaborateurs *Le monde des étudiants* montrent à peu près la même tendance. Selon l'auteur, un petit tiers des étudiants déclare travailler « souvent » avec d'autres étudiants, alors que 12% (surtout en lettres, langues, droit et sciences économiques) disent ne jamais le faire et que 58% se contentent de le faire occasionnellement (1995, p. 40). On lit également dans cette enquête que les étudiants eux-mêmes se représentent le monde universitaire comme plutôt individualiste : plus de 60% d'entre eux s'accordent pour dire qu'à l'université « c'est chacun pour soi », même s'ils sont par ailleurs peu nombreux à déclarer « se sentir isolés ». Il semble donc y avoir un décalage entre la réalité de la solidarité étudiante et l'idée qu'en ont les étudiants eux-mêmes. Selon l'auteur, il n'y a « pas de vie collective, mais pas d'isolement » (O. Galland, 1995, p. 40).

L'une des enquêtes ayant traité directement cette question des relations de travail entre les étudiants est celle de V. Monfort. L'auteur indique que « peu de normes collectives organisaient les pratiques des étudiants de première année ». De plus, les incertitudes que ressentent les étudiants en ce qui concerne leurs pratiques de travail semblent en partie liées à l'absence d'échanges avec leurs pairs. Les étudiants ne paraissent pas connaître les méthodes de travail des uns et des autres, pas plus qu'ils ne connaissent leurs résultats. Le premier trait qu'on peut dégager des relations de travail entre les étudiants serait donc leur faible densité.

(Monfort, 2003, p. 212). L'enquête citée montre également que les relations de travail entre les étudiants en première année à l'université sont indissociables de déterminations propres aux étudiants, comme l'éloignement entre leur lieu d'habitation et l'université, la dispersion de l'origine géographique au sein d'une promotion, le type de transport emprunté et la part d'étudiants salariés. Il apparaît que l'origine géographique des étudiants constitue une entrave au développement de relations de travail en première année à l'université (2003, p. 260).

L'auteur repère les différents facteurs liés au fonctionnement pédagogique et aux conditions de travail à l'université. Il s'agit, d'une part, des aspects matériels des relations (le temps par exemple). Si les étudiants sont contraints de passer de longs moments ensemble pour satisfaire à leur emploi du temps, la gestion des locaux ne favorise pas les rencontres pour qu'ils puissent travailler ensemble. Pendant leurs longs moments d'inactivité entre les cours, les locaux sont en effet occupés par d'autres enseignements (Monfort, 2003, p. 257). D'autre part, le mode de constitution des groupes de TD ou de TP exerce un impact direct sur les relations entre les étudiants. Celles-ci semblent être liées à certaines caractéristiques des groupes définis par l'institution, car la façon dont ils sont constitués et leur effectif vont influencer les liens entre les étudiants. G. Felouzis illustre le cas des antennes locales où beaucoup travaillent en groupe ou préparent leurs travaux dirigés en se concertant. Ils identifient pour ainsi dire collectivement les attentes pédagogiques de leurs enseignants, phénomène rare dans d'autres sites. Il s'agit d'une réponse collective aux problèmes concrets que rencontrent les individus dans leur parcours d'études, qu'il s'agisse d'évaluer la quantité et la qualité du travail à fournir, ou de l'acquisition des techniques de base du savoir faire universitaire (2003, p.218). F. Dubet note que le développement de relations de travail chez les étudiants est plus important dans les secteurs où la sélection préalable assure des débouchés plus solides, où les projets des étudiants sont mieux assurés. Les étudiants les mieux lotis réussissent à développer les « amicales », les groupes de thésards, les réseaux d'aide d'accès aux stages et aux emplois (Dubet, 2003, p. 379).

V. Monfort, comme plusieurs autres chercheurs, s'interroge sur le cas des inscrits en première année à l'université : comment les étudiants se débrouillent-ils pour développer leurs nouveaux liens et surmonter les difficultés de l'intégration à un nouvel environnement ? Comment les conditions dans lesquelles se déroulent les études à l'université influencent-elles les relations entre les étudiants ? Quelles sont les différentes formes qu'on observe parmi les interactions qui lient les étudiants ? Quels sont les principes qui organisent la constitution des groupes de travail à l'université ? Si l'on cherche à mettre en évidence le principe selon lequel tel étudiant entretient avec tel autre des relations de travail, on est souvent frappé par l'importance des premiers contacts dans l'établissement des relations amicales. V. Monfort montre que « ces contacts durables semblent s'appuyer sur les voisinages de la première heure, car on a remarqué que ce sont eux qui produisent par la suite les relations de travail les plus solides » (2003, p. 282-283). En revanche, selon la même source, les étudiants inscrits en première année n'entretiennent aucune relation avec ceux de seconde année. On observe peu d'échanges liés au travail scolaire entre les différentes promotions de premier cycle à l'université. L'enquête de P. Merle révèle qu'effectivement, en première année, les étudiants ont plus de difficultés pour travailler ensemble. Le type d'établissement est également un élément important à prendre en considération. Selon l'auteur, « en première année, les étudiants d'AES et de Droit sont à peine un sur quatre à déclarer une coopération régulière avec un ou plusieurs étudiants, ce qui est le cas de la moitié des étudiants de l'IEP. En troisième année, l'entraide régulière augmente chez les étudiants d'AES, comme chez les étudiants de l'IEP. Et en comparant les étudiants de milieu « moyen », le niveau d'entraide régulière reste supérieur à l'IEP (50% de déclarations) qu'en AES (moins de 33%). La socialisation universitaire éliminerait ceux qui pratiquent peu l'entraide scolaire, favorisant le développement de ces relations (Merle, 1997). L'enquête de R. Boyer, C. Coridian et

V. Erlich sur les étudiants à Paris et à Nice montre les difficultés des étudiants en première année à nouer des liens d'amitié. Les auteurs citent le parcours singulier des étudiants à ce propos et la rupture vécue : Karim a perdu ses repères et ne parvient pas à en reconstruire ; Frédéric au contraire arrive à gérer ces ruptures et à trouver de nouveaux amis pour travailler avec eux à la bibliothèque et pour sortir (2001, p. 102-103).

La relation de travail, dans la plupart des enquêtes sur les étudiants à l'Université, ne constitue pas une activité forte (Galland, 2005 ; Lahire, 1997 ; Michaut, 2000). En s'appuyant sur les résultats de son enquête, V. Monfort considère que « n'étant ni réciproque, ni systématique, ni circonscrite à un lieu ou un moment particulier, cette entraide n'est donc pas organisée, elle n'obéit pas à des règles formelles. C'est d'ailleurs une caractéristique des relations de travail à l'université qui concerne toutes les pratiques de travail » (2003, p. 263). V. Monfort note les conditions et les mécanismes du développement des relations de travail entre les étudiants. Un besoin commun contribue à coopérer, et les étudiants impliqués dans l'interaction semblent tirer du bénéfice de ce travail en commun. Selon l'auteur, « ces relations rapprochent toujours deux étudiants qui ont l'habitude de s'installer l'un à côté de l'autre, trois au maximum. Elles concernent des pratiques plus variées que l'entraide autour de la prise de notes : elles portent sur la compréhension de secours, la préparation des exercices demandés par les enseignants et, dans les sections où il existe un contrôle continu, sur les tâches évaluées » (Monfort, 2003, p. 266). Un exemple très courant dans ce travail d'entraide et de coopération entre les étudiants est l'échange des notes de cours. Ce type d'entraide n'est pas négligeable car il permet aux étudiants de résoudre un problème qu'ils mentionnent parmi leurs difficultés à l'université. Plusieurs enquêtes montrent que le fonctionnement pédagogique peut participer au développement des relations de travail entre les étudiants (faire un exposé, une expérimentation ou un dossier collectif). D'autres relations de coopération résultent directement d'une demande de l'institution. Il arrive que des enseignants réclament explicitement que les étudiants se mettent à travailler en commun (Monfort, 2003, p. 268).

Plusieurs travaux de recherche tentent de montrer l'impact de cette coopération entre les étudiants sur leur réussite scolaire. L'enquête de A. Frickey et J.-L. Primon met l'accent sur l'importance des relations de travail sur la performance des étudiants (2003, p. 230). Dans une recherche antérieure, B. Millot et F. Orivel (1980) avaient mesuré l'impact du temps d'étude et de lecture sur la réussite universitaire. En s'appuyant sur les résultats de leur enquête, les auteurs établissent l'existence d'un effet positif du temps de travail en groupe passé au domicile sur la réussite. Ils montrent également l'influence exercée par cette relation de travail sur l'augmentation parallèle des chances de réussir et du temps de travail personnel, que celui-ci ait lieu en bibliothèque, à l'université ou au domicile ». C. Bédarida met également l'accent sur les effets bénéfiques du travail collectif entre les étudiants, qui aide les nouveaux à s'intégrer. L'auteur souligne aussi que le travail de groupe n'est jamais encouragé par les professeurs (Bédarida, 1994, p. 65).

Dans l'ensemble, les différentes formes du travail collectif entre les étudiants ne sont pas très développées. Les étudiants qui entrent à l'université vivent une sociabilité limitée et une vie étudiante peu animée au sein du campus. Ils ne semblent pas faire beaucoup d'efforts pour développer ces relations de travail. Cependant, à travers les enquêtes, on remarque qu'une partie des étudiants appartient à un groupe de travail ou à un petit réseau de relations leur permettant de réaliser certaines tâches scolaires, de tenir leur cours à jour grâce aux échanges de notes de cours, de réviser ou de se préparer pour les partiels. Ces relations de travail semblent être un soutien effectif et psychologique pour les étudiants, améliorant leur performance.

. Les activités collectives

Les établissements supérieurs proposent souvent aux étudiants un espace d'expression et de pratiques sociales extrascolaires plus important qu'au lycée. Le temps disponible, l'organisation pédagogique et les moyens disponibles contribuent à offrir un terrain propice à l'engagement collectif des étudiants. Les activités collectives dans le cadre associatif ou dans le cadre de clubs ou de groupes organisés à l'intérieur des établissements se développent essentiellement dans le supérieur, et on les considère comme le signe de l'existence d'une vie étudiante à l'intérieur de l'établissement supérieur. Ces activités sont régulièrement recensées dans les enquêtes triennales de l'OVE. G. Houzel évoque l'existence de 10 000 associations dans le milieu étudiant, qui compteraient 250 000 participants (2004, p. 81).

Selon les données de l'OVE (Houzel, 2008), en 2006 40% des étudiants avaient un engagement associatif. Cependant, seuls 26% des engagements associatifs sont circonscrits aux territoires universitaires, 36% relèvent du niveau local, 28% du niveau national et 11% de l'international. Selon l'auteur, c'est l'âge des étudiants qui s'avère la variable la plus productrice de différenciation, les autres attributs des engagés n'ayant pas un impact notable. Les étudiants en première année s'engagent rarement lorsqu'ils se réinscrivent en premier cycle (2008, p. 2). Un autre point intéressant dans l'enquête de l'OVE concerne les domaines d'engagement qui demeurent inégalement populaires et diversement organisés. Lorsque les étudiants déclarent avoir une activité associative, près d'une fois sur deux, il s'agit uniquement d'activités sportives. Selon l'auteur, les étudiants ayant un engagement associatif présentent un profil bien spécifique : ils sont plus jeunes, très majoritairement des hommes, inscrits en sciences, en IUT et en STS.

L'enquête de l'OVE en 1997 avait donné les résultats similaires. Selon B. Lahire « les activités extrascolaires les plus pratiquées au sein même de l'établissement sont les activités sportives de loisir (21%) et les activités associatives (12%). Quant aux compétitions sportives (6,5%), aux activités artistiques (4,5%) et aux réunions syndicales ou politiques (3%), elles ne comptent guère d'adepte (2000, p. 366). L'auteur montre également que les activités sportives de loisir sont surtout le fait d'étudiants qui habitent en province ou ceux qui suivent des études scientifiques et techniques. Même lorsque ceux-ci n'ont pas beaucoup de temps à consacrer à des activités extrascolaires, comme c'est le cas des classes préparatoires scientifiques, ils se trouvent en tête de classement. Par ailleurs, les activités artistiques sont davantage le fait des étudiants en lettres et en sciences humaines (8%) et des classes préparatoires littéraires (7%). Les activités associatives sont également liées au type d'études poursuivies. Les étudiants des classes préparatoires le font beaucoup moins souvent que les étudiants inscrits en IUT et en BTS ayant un volume de temps « libre » plus important. Selon la même étude, l'activité associative des étudiants au sein de leur établissement s'intensifie aussi lorsque l'on va des villes les plus grandes aux villes les plus petites. Un cinquième des étudiants des villes de moins de 100 000 habitants s'investit dans une telle activité, contre seulement un dixième des étudiants Parisiens.

On peut trouver des exemples intéressants témoignant de la diversité des activités associatives. R. Curie, dans son ouvrage *Banlieues et universités en Ile-de-France*, mentionne deux associations actives à Paris 8 : la première s'appelle « 93 Action-banlieue » et s'occupe essentiellement de soutien scolaire dans plusieurs cités de Saint-Denis ; la deuxième s'intitule « Oxygène » et a pour but d'intervenir auprès des conseils de l'université, ce qu'elle a fait après avoir obtenu des élus lors des élections étudiantes de 1993. Son but est aussi d'organiser différentes activités culturelles (fêtes et débats) dans la l'université avec une référence écologique prononcée (2001, p. 216). L'auteur cite une étudiante à propos de son action associative : « c'est vraiment pour que les étudiants puissent s'investir dans la vie de la ville, on a commencé par faire de l'alphabétisation, donc on a travaillé un peu avec la maison des

potes à Saint Denis. On a fait du soutien scolaire avec l'AJFM des Francs-Moisins et on travaille avec le LEP ».

Parmi les travaux qui se sont intéressés aux activités associatives des étudiants, il faut mentionner l'enquête de V. Erlich à Nice (1998). L'auteur indique que la participation aux associations n'est pas très développée dans les modes de vie des étudiants en général. 27% ont déclaré participer à une ou plusieurs associations quel que soit le temps hebdomadaire moyen consacré. Sur l'ensemble des entretiens, elle ne relève le cas que de trois étudiants qui appartiennent à des groupements spécifiquement étudiants. L'une, étudiante de 20 ans, inscrite en deuxième année de sciences, explique ainsi ces motivations : « C'est surtout pour se retrouver entre copains, parce qu'on était des personnes aux sensibilités communes qui étaient révoltées par les mêmes choses.....On parle, on discute de tout ce qui va mal, on réagit aussi sur les grands mouvements internationaux.... » (1998, p. 162). L'auteur confirme une tendance repérée ailleurs en rapport avec la prédominance des activités sportives : les activités sportives constituent l'un des loisirs des étudiants les plus pratiqués à l'extérieur du domicile. Plus d'un étudiant sur deux pratique un sport dans la semaine. Ils seraient 21% à pratiquer une activité sportive au sein même de leur établissement (Erlich, 1998, p. 160).

Les enquêtes soulignent la diversité notable observée dans plusieurs domaines entre les Universités et les établissements appartenant aux secteurs sélectifs. A propos des activités collectives et associatives des étudiants, cette différence est également importante, car les étudiants des Grandes écoles sont habitués à développer des activités collectives dans le cadre des associations et des clubs locaux et thématiques. B. Stevanovic (2005), dans son enquête sur les étudiants d'une grande école (l'ex-Ecole polytechnique féminine), note une forte participation des étudiants dans les activités en dehors de leurs études : 88% disent participer à une activité, 32% dans un club, 17% dans une association et 29% dans les activités sportives (p. 92). Les conclusions de V. Erlich vont dans le même sens : les élèves des écoles d'ingénieurs et de commerce sont les plus engagés dans la vie associative de tous les étudiants. L'environnement de ces écoles, qui sont connues pour créer des formes d'associations de type corporatives au sein même des établissements, qui se démarquent des organisations politiques traditionnelles, permet d'expliquer cette tendance. Le rôle de ces associations est très différent puisque la plupart ont pour but de structurer et d'organiser la vie de l'étudiant au sein de l'institution, mais aussi d'organiser des relations avec les milieux professionnels et même de fournir des petits jobs aux étudiants (1998, p. 162-163).

En s'appuyant sur les pratiques associatives dans les Grandes écoles, G. Lazuech (1999) évoque dans son ouvrage le rôle « pédagogique » spécifique joué par ces structures. L'auteur note la participation passive des étudiants dans les activités associatives qui font partie du projet pédagogique (une pédagogie du « savoir-être ») de ces établissements : « Pour faire face aux difficultés particulières d'une formation au sens pratique, certaines écoles de commerce vont chercher, au cours des années 1980, à développer une pédagogie du comportement en dehors du champ scolaire habituel. Le développement considérable des associations et la multiplication des événements à l'initiative des élèves, mais toujours avec l'accord tacite de l'administration, conduisent à poser pour principe d'analyser que ces activités participent activement au dispositif pédagogique appliqué dans ces écoles ». L'ouvrage donne quelques chiffres révélateurs reflétant l'ampleur de ce phénomène : en 1995, l'ESCP avait officiellement 45 clubs et associations, l'école Polytechnique en comptait 72. A l'occasion de ce travail, nous avons visité le site Web de plusieurs écoles et nous avons remarqué que les activités associatives, les clubs et les événements sont nombreux et couvrent un nombre important de domaines culturels (musique, cinéma, théâtre, peinture), sportif, scientifique ou social.

G. Laszuech (1999) détaille les diverses activités extrascolaires organisées à l'école, destinées à une meilleure intégration des élèves, à l'apprentissage des savoir-être, au renforcement du

sentiment d'appartenance à l'école et à une communauté d'élèves. Des événements comme le « point Gamma » à l'école Polytechnique, « La nuit de la Sainte Cécile » à l'école des Arts et Métiers, « Le Boom » à HEC, qui mobilisent chaque année l'ensemble des élèves, sont les moments forts et hautement ritualisés de célébration de l'école. Un second ensemble d'activités se distingue par sa participation à la renommée de l'école. Ce sont des associations, par exemple la Junior Entreprise qui contribue à faire connaître l'école aux entreprises et qui permet de promouvoir une image de sérieux et de compétence des élèves. Selon l'auteur, « les élèves qui participent activement aux activités associatives peuvent adopter de façon concrète des comportements voisins de ceux préconisés par les nouvelles formes de management dans les entreprises ».

Le caractère socialisant de l'expérience associative des étudiants est souligné par plusieurs études dont celle de G. Houzel et D. Ferrand-Bechmann (2001). On ne peut pas toujours comparer les activités associatives dans les universités (beaucoup plus orientées vers le social, l'humanitaire et l'entraide) et celles des Grandes Ecoles. Tout en soulignant les motivations des étudiants à participer aux activités associatives, C. Demette (2004), dans son enquête, relate les propos d'un étudiant à propos de l'impact de ses activités : « on peut jouer des coudes ensemble pour faire avancer les choses ; ça m'a fait prendre conscience de la diversité de la réalité humaine » (p. 55).

Une des formes la plus ancienne de l'activité collective est le syndicalisme étudiant. L'UNEF, qui a fêté l'année dernière un siècle d'activité syndicale, est l'objet de plusieurs ouvrages sur l'Université (Touraine, 1978 ; Monchablon, 1983 ; Boumard, Hess Lapassade, 1987 ; Fischer, 2000, Legois, Monchablon, Morder, 2007), qui décrivent les différentes formes de militantisme syndical et politique. Un constat partagé dans les ouvrages qui analysent l'évolution historique du mouvement syndical est la baisse continue de l'engagement politique et syndical. J.-P. Molinari note que depuis 1979, les organisations syndicales étudiantes ne représentent que 4,5% de la population étudiante (1992). M. Romainville relativise ce « désintérêt » pour le collectif en soulignant que les investissements collectifs se sont en fait déplacés des structures traditionnelles (partis, syndicats) vers d'autres secteurs (humanitaire, associations internationales, échanges d'étudiants, jeunes entreprises). Selon l'auteur, le refus porte davantage sur les références idéologiques anciennes (1998, p. 25).

Les ouvrages qui abordent le mouvement étudiant lors des moments critiques de son histoire, révèlent la façon dont les syndicats mobilisent la masse étudiante, renouvellent leur militants où les groupements, souvent éphémères, émergent sur la scène politique de l'Université. G. Namer (1990), dans son ouvrage sur le mouvement lycéen-étudiant de 1986-1988, parle de l'expérience difficile de la politique et de la démocratie dans une activité collective, tant chez les militants que chez les dirigeants. Selon l'auteur, « l'expérience globale du mouvement de 1986, tant à échelon collectif qu'individuel, a été le travail de recherche d'un compromis entre temps long et temps court ».

. Les liens amicaux au sein de l'établissement

Les relations amicales entre les étudiants et les moments de sociabilité au sein des établissements supérieurs sont parfois évoqués dans les travaux recensés sur la vie étudiante. Le développement de ces liens amicaux est souvent considéré comme un indicateur d'intégration des étudiants. La vie étudiante est propice au développement d'une sociabilité amicale, informelle, qui permet de se retrouver régulièrement entre amis (O. Galland, 1995, p. 110). Les étudiants inscrits à l'université sont souvent moins « contents » que leurs camarades du secteur sélectif des relations de sociabilité qu'ils entretiennent au sein de leur institution avec les autres étudiants.

Ce mécontentement est mis en évidence dans les résultats des enquêtes sur les étudiants : dans l'ensemble, les étudiants des universités regrettent l'absence de communauté étudiante alors

que dans les IUT, les BTS ou les grandes écoles, c'est cette communauté qui façonne la vie interne et qui structure largement l'organisation des études. V. Erlich cite une étudiante inscrite en licence d'ethnologie après avoir fait des études précédemment en BTS : « C'est différent sur le plan relationnel. En BTS, on était tout le temps ensemble. On n'était que trente, on se connaissait tous personnellement et il s'était créé des liens différents, on se voyait même le week end, et même pendant les vacances » (1998, p. 119). Selon l'auteur, en général les étudiants fréquentent le plus souvent d'autres étudiants en dehors de leur filière d'études. Ils sont 71% dans ce cas. Ce sont les étudiants des classes préparatoires, ceux des écoles de commerce, d'ingénieurs et d'IUT, qui entretiennent le plus de relations avec des personnes suivant les mêmes études qu'eux. On observe également que les étudiants de la filière médicale fréquentent avant tout des étudiants qui suivent les mêmes études (42%). A l'autre extrémité de l'échelle, ce sont les étudiants de lettres (26%) qui sont davantage en relation avec des personnes ne faisant pas d'études (Erlich, 1998, p. 153).

Le premier accueil est si important que les universités sont de plus en plus nombreuses à confier le soin de son organisation aux étudiants. L'auteur se réfère à l'initiative intitulée « L'étudiant s'adresse à l'étudiant » à l'université Pierre Mendès-France de Grenoble (sciences sociales). Lors de l'enquête, en juillet et en septembre-octobre, des étudiants de deuxième ou troisième cycle étaient recrutés et payés pour « accueillir, informer, guider les nouveaux arrivants, dans tous les domaines ne relevant pas de la pédagogie », sur place et par téléphone (Bédarida, 1994, p. 177). L'auteur insiste sur les problèmes vécus par les nouveaux étudiants : « tous les étudiants, loin de là, ne se sentent pas dépressifs ». Une fois les premiers mois passés, la vie étudiante intègre une liberté nouvelle inhérente à son autonomie grandissante par rapport à la famille et à un emploi du temps moins contraignant. Selon l'auteur, les étudiants expérimentent un nouvel art de vivre, en particulier à l'extérieur de l'Université. Il s'agit d'activités culturelles, cafés, soirées, cinéma, conversations. Dès le deuxième cycle, les étudiants profitent mieux des atouts d'une ville universitaire, jouissent d'un réseau d'amis et retournent de moins en moins chez leurs parents (1994, p. 65).

L'organisation pédagogique à l'université peut contribuer au développement des liens d'amitiés : selon V. Monfort, l'effectif réduit et la fréquence des séances de TD facilitent les relations entre les étudiants, qui retrouvent dans ce type de cours un fonctionnement proche de celui des cours du lycée. Or, on remarque tout d'abord que la façon dont sont constitués ces groupes aboutit à limiter les relations entre les étudiants, qui préexistent à l'entrée à l'université. Aucun des quatre établissements où s'est déroulée l'enquête n'offre d'emblée aux étudiants la possibilité de choisir leur groupe de TD et donc de s'inscrire dans le même groupe de TD qu'une personne connue (2003, p. 258). La taille de l'établissement, la filière d'études, l'organisation et les contraintes pédagogiques peuvent avoir un effet sur le développement des liens amicaux. A côté de ces facteurs « internes », on peut également souligner des indicateurs qui sont « externes » à l'établissement, comme son implantation géographique (proximité ou distance par rapport au centre ville). P. Losego souligne que le recrutement assez local permet de conserver la camaraderie antérieure (2004, p. 193). L'auteur montre que dans les antennes la tension observée dans les grandes universités peut se résoudre : leur petite taille facilite l'interconnaissance entre étudiants, et entre ceux-ci et les enseignants. Sortir de sa ville de résidence peut également provoquer une ouverture sociale importante comme on le constate chez les étudiants de l'enquête de C. Bédarida, qui évoque les avantages de la vie sociale étudiante lorsqu'ils quittent leur localité habituelle. Le premier cycle en antenne leur a permis d'entretenir de bonnes relations avec les professeurs, expliquent-ils, et d'échapper à la cohue des DEUG nancéiens. Surtout, la vie à Nancy présente à leurs yeux un énorme avantage disent les étudiants : « ça fait du bien de sortir de sa ville natale et de se débrouiller tout seul » (1994, p. 147).

Un autre point important dans l'enquête de V. Erlich concerne le rapport entre la vie interne au sein de l'établissement et la vie étudiante à l'extérieur. Elle souligne que les étudiants ont des relations amicales intenses, concentrées autour du noyau étudiant, qui se diversifient à mesure qu'ils intègrent la vie sociale, matrimoniale et professionnelle. La vie « externe » de l'université domine le temps extrascolaire. La rencontre avec des amis se déroule souvent lors des distractions, que ce soit au café ou à l'occasion de sorties diverses. Parmi les diverses activités auxquelles se consacrent les étudiants dans la journée, 37% vont voir des amis chez eux et 13% vont les rejoindre dans un café (1998, p. 155). N. Sambel (1997) fait le même constat dans son enquête sur les étudiants bordelais : « la sociabilité informelle consiste à brouiller quelque peu la frontière entre le travail et le non-travail, les études et les loisirs, le campus et la ville, souvent décrite par les étudiants comme le lieu de la vraie vie » (p. 53).

L'enquête de P. Merle nous permet également de comparer d'une manière détaillée la relation entre les étudiants selon le type d'établissement fréquenté. En première année, les étudiants d'AES déclarent un nombre relativement restreint de connaissances, à l'inverse de ceux de l'IEP (en réponse à une question sur la connaissance de personnes par leur nom et prénom), les étudiants de droit se situant dans une position intermédiaire. « En troisième année, les réseaux de connaissance des étudiants sont approximativement proches de ceux qui caractérisent les premières années : toujours restreints pour les étudiants d'AES et de Droit, très étendus pour les étudiants de l'IEP ». Pour ces derniers, « l'étendue de leur réseau de connaissance à la fin de la première année leur permet d'agrandir leur réseau de relations de camarades et d'amis dans la suite de leurs études (...) L'amphi, la bibliothèque et la cafétéria, spécifiques à l'IEP, deviennent des lieux de rencontre et d'échange (pour les autres étudiants enquêtés, la vie quotidienne est beaucoup plus anonyme). L'étendue du réseau de connaissances, d'amis et de camarades contribue en l'occurrence à la structuration du sentiment d'appartenance, et à l'affirmation de soi » (1997, p. 378-379). Selon l'auteur, les étudiants de troisième année de l'IEP déclarent moins souvent que les autres avoir des camarades extérieurs à l'université. En effet, les modes d'intégration sont différenciés selon les filières, et « les éléments organisationnels de l'IEP aboutissent à créer une force centripète sur ses membres et les relations qu'ils tissent » (1997, p. 375). La taille de la promotion et les cadres proposés par l'établissement favorisent l'interconnaissance, organisation de rencontres sportives inter-IEP, soirées d'IEPiens, etc.) « Il s'agit donc d'un mode de socialisation intense, et pour partie fermée » (Merle, 1997). « A l'inverse, les étudiants de droit et d'AES élargissent davantage leur cercle d'amitié et de camarades à l'extérieur de l'université », cette dernière gardant surtout un « statut de lieu de travail » (1997, p. 375).

Dans l'ensemble, l'enquête de P. Merle montre que pour tous les étudiants, la période de l'université « a permis d'élargir ou de renouveler leurs amitiés » (ils ont moins souvent d'amis du lycée lorsqu'ils sont en troisième année), ce renouvellement étant particulièrement marqué pour les étudiants de l'IEP. Alors que les étudiants en Droit sont en quelque sorte plus conservateurs (en troisième année, 60% de leurs meilleurs amis datent de l'époque du lycée, soit deux fois plus qu'à l'IEP). Quant à l'AES, elle occupe une position intermédiaire. L'avancement dans le cursus est une source de différenciation entre filières. Pour les premiers, il y a « constitution progressive d'un espace intense de liens sociaux avec ceux qui partagent les mêmes ambitions, alors que pour les seconds, il s'agit d'une sorte de lieu de travail moyennement investi » (1997, p. 378).

L'enquête de P. Merle par rapport à l'IEP reflète le contexte de sociabilité du milieu étudiant dans beaucoup de classes préparatoires et de grandes écoles. La vie étudiante de ces établissements est marquée par des initiatives destinées à faciliter l'insertion des nouveaux étudiants. E. Davidenkoff et P. Junghans (1993), à travers une enquête auprès de plus de cent soixante-dix établissements d'enseignement supérieur, identifient les séminaires d'intégration où les nouveaux se découvrent au cours de jeux de plage, de visites touristiques et de soirées

dansantes. Les auteurs soulignent essentiellement la pratique du bizutage dans les classes préparatoires et certaines écoles et tentent de l'analyser en se référant à différentes perspectives (psychiatrie, anthropologie, etc.). Les analyses présentées dans l'ouvrage convergent pour considérer cette pratique, malgré son caractère violent, comme un rite de passage ou un moment de conversion pour les débutants. Plusieurs témoignages dans l'ouvrage illustrent le degré de violence imposée lors d'un bizutage : « C'est très dur d'avoir bûché comme je l'avais fait pour tout laisser tomber à cause des brimades. A côté de moi, j'en ai vu qui pleuraient. C'était humiliant de se doucher trois fois par jour pour se débarrasser du ketchup dont on nous tartinait » (Thierry, élève dans l'une des plus prestigieuses prépas Parisiennes) ; ou : « Pour l'instant, le plus dur, ce n'est pas tant de penser aux épreuves qui m'attendent – d'autres les ont subies et y ont survécu. Non. Ce qui me fait peur c'est de ne pas savoir exactement ce qui va se passer, ni quand, ni comment » (Hervé, un élève deux mois avant la rentrée). Les auteurs mentionnent également le cas du bizutage à l'université : « C'est le cas à Marseille, où la cérémonie d'initiation de la faculté de médecine en 1992 était centrée sur le thème du Moyen-Age, avec simulations de crucifixion à l'appui. Bizutage aussi à la faculté de pharmacie de la même ville, où les nouveaux sont vendus à leurs anciens qui, ensuite, en disposent à leur guise pendant vingt-quatre heures. A Paris, les bizuts de la faculté de la Pitié-Salpêtrière défilent en sacs-poubelles, tandis que leurs condisciples de l'université Paris XI font circuler un suppositoire de bouche en bouche et élisent, après déshabillage, un Mister et une Miss Bizut ». (Davidenkoff, et Junghans, 1993, p. 25).

Les événements festifs sont également organisés au sein des universités mais ils ne se produisent ni dans toutes les universités, ni régulièrement. Ce constat est partagé par O. Galland qui, dans son ouvrage, note l'existence des signes d'une certaine vie étudiante très variée d'un établissement à un autre. Une majorité d'étudiants (59%) affirme appartenir à un groupe pour faire la fête (50,7%), faire du sport (18,3%) et manger (6, 6%) (1995, p. 109). V. Erlich se réfère à l'enquête de l'OVE pour noter la place des soirées dans la vie étudiante (31% des étudiants sont allés au cours des trente jours précédant l'enquête à une soirée étudiante, davantage les garçons que les filles). L'auteur pense que les soirées étudiantes représentent une des formes de sociabilité nocturne des étudiants, notamment des plus jeunes : « Dans les soirées étudiantes, c'est beaucoup plus sympathique, c'est moins cher, c'est pas mal et puis si on est entre copains on se donne tous rendez-vous dans une même boîte, dans une même soirée » dit un étudiant en première année d'IUT GEA, 20 ans, d'origine sociale populaire (Erlich, 1998).

S. Beaud (1997), dans son enquête qualitative sur les jeunes d'une cité populaire à l'université, décrit la façon dont les liens anciens se maintiennent ou les nouvelles relations se nouent au cours des interactions à l'université. Selon l'auteur, à travers le récit de leurs premiers mois à l'université, on voit apparaître les différents moyens qu'ils ont utilisés pour recréer un « cadre de données temporelles » auquel se « raccrocher », pour inscrire durablement les pratiques scolaires. C'est d'abord affronter ce nouveau monde en définissant un temps collectif de transport, en partant ensemble en voiture (dans la vieille 305 de Tahar) à la « fac ». Si l'un d'entre eux « oubliait » de se réveiller ou voulait « sécher », il y en avait toujours un pour le forcer à venir : la contrainte du groupe (sous la forme des coups de klaxon de la voiture devant la cage d'escalier du copain retardataire) fonctionnait ainsi pour chacun comme autocontrainte.

Dans l'ensemble, on peut dire que la relation entre les étudiants constitue une composante essentielle de l'ambiance humaine des établissements supérieurs. Là où l'on repère une relation de proximité entre les enseignants et les étudiants, on trouve également une ambiance de relations interpersonnelles plus positive entre les étudiants. Comme nous avons pu le voir à travers les enquêtes, la taille de l'établissement et son organisation pédagogique et sociale, les

moments de sociabilité offerts par l'établissement, conditionnent la qualité des relations entre les étudiants. L'intégration universitaire varie très fortement en fonction des disciplines. Certaines (langues, lettres) sont certes marquées par une faible intégration et une forte insatisfaction, mais d'autres (IUT, sciences) présentent les traits inverses. (O. Galland, 1995, p. 201). On a également remarqué la variable géographique comme facteur discriminant entre les établissements. En province, l'environnement étudiant existe et constitue un moment significatif de socialisation. La variété et le nombre d'activités collectives développées par les étudiants témoignent de cette réalité intégratrice qui manque en région Parisienne, faute de dispersion de la population étudiante dans les universités et faute d'absence de vrai milieu étudiant dans le cas des universités, en particulier celles situées en banlieue.

. La relation à la lumière des variables sociologiques

Dans les publications consacrées à l'enseignement supérieur, quatre grandes variables nous semblent émerger de façon constante : l'établissement fréquenté, la discipline d'études, le sexe, et l'origine sociale. Dans les études sur la réussite universitaire, les sociologues montrent la pertinence de ces quatre variables. Dans notre travail, nous nous sommes interrogés sur la question de savoir si ces quatre variables exercent un rôle discriminant sur les relations entre les différents acteurs de l'enseignement supérieur : enseignants, étudiants, personnels IATOSS.

.L'effet établissement

Dans les différentes parties de ce rapport, nous avons souligné que les chercheurs insistent sur l'impact de l'établissement sur la qualité des relations entre les acteurs. Ainsi, l'ambiance de travail, et son organisation, sont très différentes selon qu'on a affaire à un IUT, une classe préparatoire aux grandes écoles, une section de technicien supérieur (STS), une grande école, ou une université ; et, à l'intérieur du groupe « université », selon la taille et la situation géographique de l'établissement.

La première discrimination concerne la sélection des étudiants à l'entrée de la formation. Dans le secteur sélectif (IUT, classes préparatoires, STS, grandes écoles), le nombre d'étudiants est limité ; l'organisation pédagogique favorise une relation de proximité entre les étudiants et leurs professeurs, et des contacts plus fréquents et plus intenses entre les étudiants (il s'agit d'un groupe-classe). D'autre part, ces établissements eux-mêmes prennent des initiatives afin d'améliorer les relations, en organisant des structures qui permettent et favorisent le développement de ces contacts : associations souvent financées, création d'événements en début ou fin d'année.

A l'inverse, dans les universités de masse, ces pratiques sont absentes ou rares : tous, enseignants comme étudiants, se plaignent et souffrent de l'anonymat dans lequel ils se trouvent, de la faiblesse voire de l'inexistence de relations sociales. Tous décrivent leur univers comme un monde « atomisé », dans lequel les interconnexions entre les personnes, mais aussi entre les unités institutionnelles, sont problématiques et désaffiliatrices. Les étudiants de ces universités de masse organisent, pour l'essentiel, leurs loisirs et leurs activités collectives en dehors de l'université. Par exemple, parmi les étudiants qui déclarent avoir une activité associative, un sur quatre seulement y participe dans le cadre de l'université. Il en va de même pour les activités culturelles, artistiques, ou simplement conviviales : elles se déroulent massivement à l'extérieur de l'université. A cet égard, on peut remarquer que les universités de masse de la banlieue Parisienne (Paris 8, Paris 10, Paris 11, Paris 12, Paris 13) ont été construites dans des lieux isolés, et que leur environnement n'a pas connu, malgré l'ancienneté de leur implantation, de développement de socialisation (magasins, cafés, etc.).

Il faut d'autre part distinguer entre les universités des grandes villes et celles des villes moyennes, et, plus encore, les antennes universitaires implantées dans des villes plus petites. Nous avons mentionné les travaux spécifiques sur les antennes universitaires, qui montrent

qu'il y a un effet réel d'établissement sur la qualité des relations interpersonnelles entre les acteurs (Felouzis, 2001 ; Bédarida, 1994 ; Dubet, 2003 ; Losego, 2004 ; Michaut, 2000).

G. Felouzis focalise ses travaux de recherche sur l'effet d'établissement en s'intéressant aux antennes locales des universités. Dès lors qu'un système se disperse en une multitude de sites inscrits dans des territoires, et que les acteurs autonomes évoluent dans un contexte aussi faiblement régulé que celui des universités, les systèmes locaux et les jeux d'acteurs pèsent de tout leur poids (Felouzis, 2003, p. 217). L'auteur montre que les situations locales produisent des fonctionnements différents selon les universités, à l'origine de nouvelles inégalités à l'université. En se basant sur les cas d'universités délocalisées en Aquitaine, il montre bien que l'antenne délocalisée la plus favorable en termes de réussite est aussi celle qui propose le plus de régulation des comportements et le plus d'intégration. Ces modes de régulation passent par une voie institutionnelle (offrir une « structure lycée ») et par la voie d'une socialisation différenciée des étudiants.

Dans les villes moyennes ou dans les antennes, le caractère local du recrutement, ainsi que le nombre limité d'étudiants, favorisent une relation plus fréquente des étudiants entre eux, et une plus grande proximité avec les enseignants, malgré le fait que ces derniers résident souvent ailleurs et ne se déplacent que pour dispenser leurs cours. Ainsi, par exemple, des étudiants de Bar-le-Duc, antenne de l'université de Nancy, déclarent que « le premier cycle en antenne leur a permis d'entretenir de bonnes relations avec les professeurs et d'échapper à la cohue des Deug nancéens ». Les étudiants insistent sur la taille humaine de leur établissement (« c'est la vie comme au lycée »), où les enseignants connaissent les étudiants par leur nom, où « chacun est reconnu comme un membre du groupe » comme l'indique C. Bédaria (2003, p. 218), même s'ils reconnaissent que leur deuxième cycle à Nancy leur fournira de meilleurs fonds documentaires, un matériel scientifique plus pointu, et une ville dont la taille offre la certitude « de trouver toujours une fête quelque part ». D'autre part, tous soulignent que la collaboration nécessaire au travail en petits groupes constitue un facteur d'intégration, d'apprentissage du « métier d'étudiant » et, finalement, de réussite dans les études.

Enfin, quelle que soit la taille de l'université, le dynamisme des équipes dirigeantes, leur attention à l'accueil des étudiants, ou leur volonté de changement – en un mot, tout ce qui permet d'identifier une « politique d'établissement » –, sont des éléments déterminants dans ce qu'on peut appeler les relations para-pédagogiques qui sont également des facteurs qui favorisent la réussite étudiante. A ce titre, l'autonomie des établissements, en cours depuis quelques années, est un élément primordial dans la différenciation de l'offre pédagogique des établissements.

.La discipline d'études

La discipline d'études se présente comme une variable importante dans la littérature existante, même s'il est souvent difficile de la dissocier de l'effet établissement. L'offre de formation est en effet très différente d'une université à l'autre : certaines sont à dominante scientifique, d'autres à dominante lettres et sciences humaines ou juridiques, et d'autres établissements sont à vocation industrielle, ou commerciales (IUT, STS). C'est pourquoi certaines particularités repérées dans les établissements renvoient en fait à leurs composantes disciplinaires. Nous avons identifié des filières plus socialisantes parce qu'elles proposent de meilleures relations humaines ; inversement, nous avons rencontré des disciplines qui se caractérisent par l'absence, ou la difficulté, des relations humaines.

Les exigences et le type d'organisation des différentes disciplines, leurs attentes vis-à-vis des étudiants, et leurs pratiques pédagogiques, influencent considérablement la socialisation des étudiants au sein des universités (voir par exemple, les travaux de M. Millet, 2003 ou la thèse de N. Sembel, 1997). Les séries de données produites par les enquêtes triennales de l'OVE (1997, 2000, 2003, 2006) montrent la pertinence de la variable « discipline » pour ce qui

concerne la « disponibilité des enseignants » et la pratique d'entraide parmi les étudiants. La satisfaction des étudiants par rapport à la disponibilité des enseignants est plus élevée en sciences et techniques qu'en lettres et sciences humaines. Il en va de même pour l'entraide parmi les étudiants. L'informatique, par exemple, est une discipline où le travail collectif en petits groupes engendre une collaboration nécessaire entre les étudiants, mais aussi avec les enseignants, qui est la source de nombreuses interactions para-pédagogiques favorables (Tagawa, 2005).

Dans notre enquête sur les allocataires moniteurs (Coulon, Ennafaa, Paivandi, 2004), nous avons mis en évidence l'ambiance différenciée dans les établissements selon la discipline. Cette différence concernait aussi bien la relation entre les étudiants et les enseignants, que celle entre les enseignants eux-mêmes. D'une manière générale, les disciplines scientifiques proposent une organisation pédagogique et un cadre de travail de recherche qui favorisent la présence physique à l'université et produisent donc davantage d'interactions entre les acteurs. Nous les avons jugées « plus intégratrices » que les facultés de lettres, sciences humaines et droit.

Selon A. Fickey et J.-L. Primon (2003), ce phénomène est amplifié quand il s'agit des étudiants primo-arrivants. Dans les disciplines les plus ouvertes (psychologie, AES, droit, sciences de la vie), les problèmes d'adaptation au cours des premiers mois d'étude (anonymat, grands amphis, règles de fonctionnement peu explicites) sont encore plus aigus.

F. Dubet (1994) a pu également constater que l'assiduité des étudiants, qui est souvent un critère important de réussite, est différente selon les disciplines, et varie de 95% dans les IUT à 47% en Droit. Les formations de masse qui ne pratiquent pas de sélection à l'entrée sont également celles qui sont le moins exigeantes, sur le plan pédagogique en général, vis-à-vis des étudiants. L'intégration « maximale » correspond au contraire aux disciplines les plus sélectives. L'auteur évoque la différence, à l'intérieur d'un même établissement universitaire, entre les filières : « il suffit de penser à tout ce qui peut opposer un IUT ou un DEA, aux effectifs faibles et aux contraintes pédagogiques fortes, à un DEUG de lettres aux amphis bondés et aux règles pédagogiques plus incertaines » (Dubet, 1994, p. 512).

Enfin, quand l'institution et l'organisation pédagogique concourent à la constitution de « promotions » d'étudiants, comme c'est le cas par exemple, dans les IEP (P. Merle, 1997), mais aussi dans les IUT ou les STS, ainsi que dans certaines filières universitaires (licences professionnelles, Masters professionnels), les étudiants ont le sentiment d'appartenir à un groupe qui favorise l'interconnaissance, avec un mode de socialisation intense (activités sportives, soirées, sorties).

.La variable sexe

Cette variable est considérée comme une variable classique en sociologie de l'éducation. On considère qu'il existe à l'école une socialisation sexuée différentielle (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1994). Ces auteurs ont montré que les modes de socialisation, la pratique des enseignants, et la construction de l'identité sexuée, sont très différents dans le cas des garçons et des filles à l'école, « peut-être en lien avec l'existence d'un curriculum caché transmettant à la fois des apprentissages disciplinaires et des apprentissages sociaux (représentations, stéréotypes, comportements, rôles » (Mosconi, 1999). Ainsi, le genre féminin serait préposé à rappeler les savoirs institués, alors que le genre masculin serait plus fréquemment chargé de produire le savoir nouveau (Duru-Bellat et Jargelan, 2001).

L'une des conséquences de cette différenciation est une orientation très sexuée au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les filles sont aujourd'hui beaucoup plus nombreuses dans les disciplines littéraires et en sciences humaines et sociales, ainsi qu'en sciences de la vie, en médecine, pharmacie et odontologie. Selon les données révélées dans ces recherches,

les filles réussissent mieux que les garçons avant d'entrer à l'université, mais les garçons connaissent de meilleures insertions professionnelles et occupent ainsi de meilleures positions sociales. Dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, les filles sont souvent orientées, ou choisissent, des filières socialement « dominées » (Bourdieu,), telles que la psychologie, les métiers de l'éducation ou de la santé. Même lorsqu'elles montrent des aptitudes à poursuivre des études scientifiques, leurs choix portent tendanciellement vers des filières d'études littéraires et juridiques, ou de sciences humaines et sociales, conduisant à des métiers de relations, et non à des métiers de décision et de direction en rapport avec des positions sociales dominantes, qui sont, elles, occupées par des hommes.

On peut se demander si l'enseignement supérieur atténue ou amplifie cette tendance observée par de nombreux chercheurs. Dans les documents que nous avons recensés, cette variable sexe n'est pas systématiquement examinée sous l'angle des relations interpersonnelles au sein de l'université. Elle est en revanche omniprésente dans les recherches sur la réussite et l'échec universitaires.

Dans l'ensemble, les recherches convergent pour constater que les filles réalisent une meilleure insertion universitaire que les garçons, en particulier au début de leur parcours, où elles connaissent l'échec et l'abandon moins souvent que les garçons (Guichard, 1990 ; Duru-Bellat, 1989, 1999). Cette meilleure insertion renverrait, à l'instar de ce qui a déjà été avancé pour leurs meilleures performances que les garçons au cours de leur scolarité élémentaire et secondaire, à « des conduites de travail différenciées, avec une plus grande adhésion mentale et pratique aux règles et aux normes du travail scolaire, et une meilleure organisation de leur travail universitaire » (Frickey et Primon, 2002, p. 68). « On retrouverait, dans le comportement des étudiantes, l'empreinte de qualités féminines stéréotypées que véhiculent les modèles de sexe : dociles, organisées, soigneuses, manifestant une bonne volonté scolaire en vue de déterminer leur propre devenir, les études étant un instrument d'émancipation permettant l'accès au marché du travail » (*ibid.*, p. 80).

Les enquêtes triennales de l'OVE montrent une plus grande assiduité des filles aux cours, sauf dans les classes préparatoires. Cependant, les études les plus récentes (2000 et 2003) soutiennent que les bénéfices scolaires que les filles tirent, en début de cursus, d'un comportement plus studieux, tendent à être neutralisés lorsque le niveau s'élève. Par ailleurs, les mêmes enquêtes révèlent que les filles sont moins satisfaites que les garçons de la « disponibilité des enseignants » et de la pratique d'entraide entre les étudiants.

Dans les activités associatives et extrascolaires, les filles et les garçons n'ont pas les mêmes comportements. Selon O. Galland, « l'appartenance à un groupe ne dépend ni de la catégorie sociale, ni de l'âge, ni de l'année d'études. Elle dépend, en revanche, du sexe : les garçons préfèrent faire du sport et les filles 'faire la fête' » (Galland, 1995, p. 109-110).

Dans les grandes écoles, si les filles participent à peu près dans les mêmes proportions que les garçons aux activités et clubs thématiques organisés au sein de leur établissement, ce sont prioritairement les garçons qui dirigent ces associations ou organisent les activités, les filles restant cantonnées à des tâches d'exécution, par exemple de trésorier, de secrétariat, de démarchage et de prospection auprès des entreprises, de communication (Lazuech, 1999 ; Stevanovic, 2005).

L'ensemble de ces données indiquent que la variable sexe est peu présente dans les problématiques que les chercheurs ont définies dans leurs études sur l'enseignement supérieur, alors qu'elle est abondamment présente dans la littérature concernant les cycles d'enseignement élémentaire et secondaire. On peut penser que des études précises, comme par exemple celle qu'avait entreprise S. Beaud sur l'impasse des Bacs professionnels à l'université (2001), mériteraient d'être conduites afin de préciser le rôle que joue cette variable, très sous-étudiée selon nous.

.L'origine sociale

L'origine sociale est une variable classique et massivement utilisée en sociologie de l'éducation, y compris dans les recherches concernant l'enseignement supérieur. On sait, depuis *Les Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), que les chances d'accès à l'enseignement supérieur sont différenciées selon l'origine sociale, les enfants d'origine modeste, par exemple, représentant les « heureux survivants » de catégories sociales pour lesquelles il était « improbable » qu'ils accèdent à la position qu'ils occupent, faisant d'eux « les moins défavorisés parmi les défavorisés » (Bourdieu et Passeron, 1964). Depuis la parution de cet ouvrage, la composition sociologique de l'enseignement supérieur français, en particulier celle de l'université, a considérablement évolué, accueillant de nouvelles catégories sociales (Langouët, 1994). La dernière publication de la DEPP (2007) met en évidence deux constats importants. D'une part, le recrutement social est toujours différent selon les filières : les classes préparatoires, la médecine, les grandes écoles, le droit, les études scientifiques, recrutent principalement leurs étudiants parmi les classes favorisées (cadres supérieurs et professions libérales), tandis que les filières courtes (STS et IUT), ainsi que la plupart des filières universitaires accueillent davantage les enfants des classes populaires et moyennes. D'autre part, la poursuite d'études longues à l'université est encore davantage le fait de jeunes dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent une profession libérale. Ces données tendent à montrer que si l'accès à l'enseignement supérieur en général s'est incontestablement démocratisé, l'accès au savoir et aux positions les plus enviées socialement demeure différencié selon l'origine sociale. Plusieurs recherches récentes mettent en évidence l'effet de la classe sociale sur le devenir des étudiants (Felouzis, 2001 ; Duru-Bellat, 2000 ; Erlich, 1999 ; Beaud, 1997 ; Millet, 2003 ; Michaud, 2004). M. Duru-Bellat souligne les processus de « l'exclusion de l'intérieur », et G. Felouzis montre que dans les parcours de premiers cycles, les enfants d'origine modeste décrochent plus facilement que les autres, phénomène qu'il appelle « la sélection invisible » : « tout porte à croire que les abandons sont plus fréquents pour les étudiants des milieux modestes que pour les autres (2001, p. 167). Dans la même étude, l'auteur estime qu'étudier dans une antenne universitaire est un facteur de réussite pour les enfants des classes populaires et moyennes. On peut citer également R. Boyer, C. Coridian, et V. Erlich (2001) : « ceux qui expriment des difficultés dans la compréhension de leur travail sont plus souvent de nouveaux étudiants provenant plutôt de milieux sociaux défavorisés ». La difficulté des étudiants d'origine populaire à l'université s'explique également par le type, la fréquence, et la qualité des relations avec les enseignants. P. Merle montre que « toutes filières confondues, la facilité de prise de contact avec l'enseignant dépend de l'origine sociale. Elle est plus facile par les personnes d'origine favorisée, les étudiants de milieux populaires ne déclarent pas le même degré de facilité selon leur filière » (Merle, p. 382). Le même auteur montre qu'au niveau de la troisième année, la différence entre les classes sociales tend à disparaître : « on voit donc bien apparaître un effet propre à la socialisation universitaire, hors sélection sociale » (*ibid.*, p. 382). P. Merle met également l'accent sur un aspect important qui est lié à l'organisation pédagogique de l'établissement : « les carrières réussies d'IEP favorisent, quelle que soit l'origine sociale, une sorte de familiarité avec l'université et ses professeurs. A contrario, les scolarités des étudiants d'AES, plus fréquemment réalisées dans les filières stigmatisées, favorisent la distance et la réserve » parmi les étudiants défavorisés (*ibid.*, 384). R. Shankland souligne par ailleurs que les étudiants ayant recours au tutorat appartiennent majoritairement à des familles ayant suivi des études supérieures (Shankland, 2007, p. 66).

Cette différence entre les étudiants selon leur origine sociale influence les échanges entre eux. V. Montfort montre que « les étudiants du même réseau sont issus de familles dont les ressources économiques et culturelles sont proches » (Montfort, 2003, p. 288). L'enquête de S. Beaud (1997) va dans le même sens à propos des étudiants d'origine populaire, qui restent

essentiellement entre eux. J.-P. Molinari (1992) affirme également que « Le monde étudiant, malgré les apparences, ne se mélange pas sans règles : « ce qui vaut pour l'ensemble des catégories sociales vaut également ici » (p. 104) et le choix d'un « meilleur ami » s'organise selon une règle d'homophilie sociale. L'auteur s'appuie sur l'enquête « Nantes-1990 » pour révéler que « 46% des étudiants d'origine sociale supérieure disent avoir un meilleur ami de même milieu, et 2,7% seulement un ami de famille ouvrière (*Ibid*).

4) Le regard de l'enseignant sur les aspects relationnels dans l'enseignement supérieur

L'université était à l'origine une communauté de maîtres et d'étudiants. Comme le précise T. Husén (1991), « dès le départ, la communication entre le professeur et les étudiants qui se pressaient autour de sa « chaire » a constitué l'un des traits marquants de l'institution ». Au cours du vingtième siècle, le statut de l'enseignant universitaire, ses missions principales, ainsi que son rôle en rapport avec l'étudiant ont largement évolué, tout en étant l'objet de débats très contradictoires sur les places respectives de l'enseignement et de la recherche dans le métier.

Le rapport entre l'enseignant et l'étudiant est lié à la place de la mission de l'enseignement dans les activités de l'enseignant : l'acte d'enseigner à proprement parler (devant un groupe d'étudiants), mais aussi le suivi des étudiants, et, à partir du M1, les rendez-vous pour l'encadrement des recherches. Sur le plan historique, l'enseignant du supérieur avait deux missions essentielles : l'enseignement et la recherche. Depuis quarante ans, à l'occasion de réformes successives, l'universitaire est devenu en France un enseignant chercheur dont les missions se sont multipliées, jusqu'à être explicitement définies dans la loi de 1984 : enseignement, recherche, administration, publications, échanges internationaux, formation continue, et diffusion de l'information scientifique et technique auprès du grand public (vulgarisation scientifique). Plus récemment, avec le développement des nouveaux moyens de communication, l'enseignement à distance a pu se développer (ce qui suppose pour les enseignants un apprentissage, voire une véritable formation à ces nouveaux outils, d'une part, et devrait entraîner une nouvelle réflexion d'ordre pédagogique, d'autre part), mais aussi de nouvelles tâches sont apparues dans « l'emploi du temps » des universitaires : ainsi, le courrier électronique professionnel a envahi l'espace privé. Même s'il est rare qu'un enseignant remplisse toutes ces missions de front, ces tâches conduisent à ce que certains universitaires appellent une « charge mentale » permanente, qui est constamment présente dans l'espace privé.

Depuis le développement de l'université moderne, la place et le statut de l'enseignement par rapport aux autres missions des universitaires, en particulier la recherche, font l'objet de multiples débats contradictoires. Dans la culture universitaire du modèle Humboltien, la recherche constituait toujours une activité « supérieure » par rapport à l'enseignement : les étudiants étaient à l'université pour être formés à la recherche par la recherche (Renaud, 1995 ; Dupont et Ossandon, 1994 ; Charles, 1994). Les mutations de l'université et de la demande sociale à son égard, qui se sont notamment traduites par une multiplication des effectifs étudiants par 7 sur quarante ans, a modifié profondément les besoins de l'université en matière d'enseignement. D'où un conflit permanent, dans les discours enseignants, pour concilier les différentes tâches et consacrer un temps plus conséquent aux étudiants. L'une des conséquences de l'explosion de la population étudiante est la dégradation des conditions de travail, unanimement soulignée par les universitaires et par divers observateurs. Les enseignants notent que ces conditions matérielles gênent l'accomplissement des tâches pédagogiques aussi bien à l'intérieur des cours que dans les contacts quotidiens avec les étudiants.

.La mission d'enseignement

La place de la relation dans le travail quotidien est souvent évoquée en rapport avec les conditions de travail et le rôle des enseignants, leur perception du travail et de l'université, la place de la mission d'enseignement. De la littérature sur cette question, se dégage l'impression générale que les conditions de travail des enseignants à l'université se sont inexorablement dégradées depuis quarante ans. Les rapports Quermonne (1981) et Durry

(1988), mentionnaient déjà cette dégradation et les difficultés matérielles de travail des universitaires. M. Sollogouh (1988) soulignait également « la médiocrité des conditions de travail, la dégradation alarmante du patrimoine immobilier des universités, l'insuffisance criante des locaux » (p. 867). Depuis, la situation s'est aggravée dans le ressenti des enseignants, mais aussi dans les conditions objectives d'exercice de leur métier. Ainsi, J.-F. Spitz (2000), décrit son environnement de travail : « lieux souillés par les graffitis, couloirs empuantis par la fumée des cigarettes et littéralement jonchés de mégots, portes déglinguées, fenêtres impossibles à ouvrir et qui n'ont pas été lavées depuis des années, bruit du cours qui se déroule dans la salle voisine, omniprésence des dégradations et des vols, toilettes sans lumière ni fermeture, absence de bureau personnel – une pièce bruyante, quasi-impossibilité de travailler sur place, voire de recevoir des étudiants » (p. 8). Selon D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992, p. 130), « les conditions de travail ne permettent plus aux enseignants de se percevoir « comme des maîtres communiquant par don personnel une culture totale à des sujets dignes de la recevoir et de l'apprécier, selon la définition de Pierre Bourdieu ». J. Zetlaoui (1999) constate elle aussi la « continue dégradation des conditions socioprofessionnelles des enseignants du supérieur et les fortes disparités existant entre leur situation et celle que connaissent les universitaires anglo-saxons ou d'outre-Rhin, et les autres fonctionnaires français du même niveau d'études équivalent ». D. Escorcía (2007) pense également que la massification de la population a rendu le travail enseignant très problématique. L'enseignant se retrouve désarmé face à une multiplicité de profils, de compétences, de motivations et de parcours scolaires, l'enseignement au sein de grands groupes est devenu difficile (p. 12).

Cependant, la charge de travail des enseignants du supérieur est importante. L'enquête de C. Soulier, S. Faure, et M. Millet (2005) montre que 70% des enseignants travaillent plus de quarante heures par semaine, la moitié plus de cinquante heures. Les auteurs soulignent également que « l'augmentation de la charge de travail global et la montée du travail administratif font que 57% des répondants déclarent être débordés par une masse, et surtout par une variété de tâches à accomplir, qui paraît s'accroître d'année en année » (2005, p. 31). V. Becquet et Ch. Musselin (2004) dans leur rapport intitulé « Variation autour du travail des universitaires » montrent bien que les charges des enseignants et leur répartition entre l'enseignement, la recherche et l'administration constituent une réalité bien différente dans les quatre disciplines étudiées (physique, biologie, histoire et gestion). Les auteurs soulignent que pour l'enseignement, ce sont principalement l'évolution du public étudiant et le mouvement de professionnalisation des formations qui ont des effets sur le travail des universitaires.

Deuxième thème récurrent dans les études et recherches : le rôle de l'enseignant universitaire s'est modifié, d'une part en raison de l'augmentation non maîtrisée des effectifs étudiants, d'autre part à cause de l'hétérogénéité nouvelle de publics moins bien préparés et moins motivés, aux attitudes et aux comportements nouveaux. J. Zetlaoui (1999), à travers l'exemple de l'université de Paris 12, résume les grandes évolutions de la profession universitaire à partir des années 1960 : « passage d'une université élitiste à une université de masse, remise en question des distances hiérarchiques entre enseignants et étudiants, transformation des relations maître-disciple, contestation du caractère 'atemporel' des missions traditionnelles de l'université avec introduction d'une nouvelle fonction à dimension 'utilitaire', expansion de la recherche et renouvellement de la pédagogie hors des cadres traditionnels de l'université, tels sont les phénomènes qui interviennent dans la transformation de l'Université française au cours des années 1960 » (p. 58). Y. Guyot affirme la multiplication des rôles assumés par les enseignants, en soulignant la dégradation de leur statut (p. 600).

J. M. Berthelot et S. Ponthieux (1992) estiment que le déséquilibre entre charges et potentiel pédagogique, qui conduit certains à s'alarmer du risque de « secondarisation » de l'enseignement supérieur, est ressenti comme affectant l'ensemble de l'activité universitaire,

le « poids du nombre » étant manifeste dans les activités d'enseignement (p. 13). Ils notent également que sur l'ensemble des activités d'enseignement définies par le texte statutaire, seule la durée des services d'enseignement fait l'objet d'une définition précise (p. 34), mais à aucun moment l'activité ou le contenu des enseignements.

Selon D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992), de nombreux changements affectent le travail des enseignants et ont un impact sur la qualité de leur pédagogie. En effet, « la modification du public rend qualitativement et quantitativement obsolètes les techniques pédagogiques héritées » (p. 118). Comme le soulignaient G. Antoine et J.-C. Passeron (1966), « traditionnellement en France, la liberté universitaire est celle du professeur, et non celle des établissements. Le professeur doit donc, dans un tel système, cultiver jalousement son indépendance pédagogique et son isolement afin de protéger la seule liberté qu'il ait : celle de faire son cours comme il l'entend sans s'ajuster aux attentes de qui que ce soit ». Bien que cette « liberté universitaire » ait été l'un des principes de l'enseignement classique remis en question, il n'en marque pas moins la qualité pédagogique. En ce sens, A. Tiano cite un enseignant : « à l'origine de nos défauts, je vois l'absence de toute contrainte. Les étudiants sont indifférents et soumis. Nous n'avons pas de supérieurs hiérarchiques, la collectivité ne nous contrôle pas, bref il y a une aliénation universitaire qui fait de nous des démiurges dont la parole est reine »⁴. Aujourd'hui, les tâches d'un enseignant sont « clairement instrumentales, parce qu'elles répondent aux besoins d'insertion professionnelle progressive d'étudiants anxieux de leur devenir. Le professeur n'enseigne plus les étudiants, il se contente d'enseigner sa discipline aux étudiants » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 131). D'où la perception d'un déclassement, soit par rapport aux autres groupes, soit par rapport à leurs chances objectives de promotion dans l'université, qui favorise le désinvestissement et le désengagement de l'institution » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 135).

Ces conditions nouvelles d'exercice engendrent ce que D. Martuccelli appelle un « brouillage d'identité », qui résulte pour beaucoup de la massification des effectifs et de la « banalisation » de l'image de l'enseignant, qui entraînent les étudiants à adresser davantage de demandes « affectives » aux enseignants. Face à ces situations, l'enseignant ressent un certain « isolement » devant ses étudiants : « la similitude des problèmes auxquels font face les enseignants ne parvient pas à annuler le sentiment de solitude pédagogique » (Martuccelli, 1995, p. 103). A la différence d'autres pays, comme le suggère C. Allègre à propos des universités américaines : « la différence, c'est le rapport qui existe entre les étudiants et les enseignants. Peu de cours magistraux ex cathedra, où parle le maître et où deux ou trois cents élèves écoutent et notent religieusement sans interrompre. Ici, la leçon en petits groupes, où le professeur est constamment interrompu par des questions, des interrogations, des objections parfois, est la règle. Le maître ne pousse jamais l'élève, il répond, il explique, il cherche à convaincre, il dialogue » (Allègre, 1993, p. 20). En France, à l'inverse, de la place centrale occupée par le professeur dans l'organisation de l'université découle une logique pédagogique déterminant les conditions de son travail d'enseignant. Selon C. Allègre, ce que désire plus que tout le professeur d'université en France, c'est décider sans interférence externe ce qui doit être enseigné, sous quelle forme, dans quel cursus et avec quels étudiants, et comment cela doit être enseigné. Dans ce but, l'institution doit être organisée et gérée par lui. C'est ainsi que le professeur comprend et interprète la liberté et l'indépendance (1993, p. 12). Selon les textes officiels, les enseignants « assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Ils organisent leur enseignement au sein d'équipes pédagogiques et en liaison avec les milieux professionnels ». La liberté que l'enseignant revendique et à laquelle il tient très fortement le conduit à adopter un comportement très personnel, très individuel face au respect

⁴ André Tiano, « Ressusciter l'université », *Le monde de l'éducation*, avril 1977.

du principe de service public et du droit de l'étudiant (contenu des programmes, niveaux d'exigence). (Potocki, 1997).

. La représentation de l'étudiant par les enseignants

Dans la littérature consultée, on peut repérer un ensemble de données qui permettent d'appréhender la façon dont l'étudiant, souvent inscrit dans les universités de masse, est perçu par les enseignants. D'une façon générale, on peut dire que les enseignants ont des représentations multiples de leurs étudiants, avec toutefois un écart systématique et conséquent entre leurs attentes et leur culture par rapport à celles des étudiants : ce sont aux étudiants de s'adapter, de se motiver, et de travailler. Les discours dominants convergent vers l'idée que le manque est toujours du côté des étudiants, comme le montrait déjà, en 1980, l'enquête de Jean-Claude Forquin et Yves Guyot (1980), et comme l'a confirmé l'enquête que nous avons réalisée sur les allocataires moniteurs (Coulon, Ennafaa, Paivandi, 2004). Dans l'université contemporaine, les « manques » attribués aux étudiants peuvent être classés selon cinq thèmes :

- le surnombre qui engendre un handicap, une difficulté dans la communication pédagogique ;

Selon G. Bigot (2007), « la pseudo-démocratisation de l'université est en fait un massacre organisé. On promet à tous les bacheliers qu'ils peuvent s'inscrire dans l'université de leur choix. Ces conscrits d'un genre nouveau montent au front la fleur au fusil et reviennent en gueules cassées pour une majorité d'entre eux » (p. 163-166).

C. Bédarida (1994) constate le même phénomène à l'université : « Masse, cohue, afflux : la déferlante étudiante, qui prend d'assaut le sanctuaire universitaire, est durement ressentie par les enseignants. Ils se plaignent de l'anonymat qui en résulte dans les contacts avec les étudiants, de la "baisse du niveau" des recrues, de la massification qui banalise les études et dépersonnalise enseignants et étudiants » (Bédarida, p. 118).

C'est sans doute dans l'enquête de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie qu'on peut trouver le plus de témoignages sur les effets de la massification de l'université. « Un public massif de premier cycle, en phase d'initiation, contraint les pédagogues à une tâche de présentation générale de données de base, n'offrant pas de place à la discussion critique », ce qui peut être frustrant pour un enseignant, et favoriser une pédagogie de basse qualité. De nombreux enseignants évoquent leur « mission d'éducation, une responsabilité morale » » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 127). Les mêmes auteurs remarquent encore une discordance entre les méthodes enseignantes et les attentes étudiantes. En effet, « comme ils ont été formés dans un contexte différent, les enseignants reproduisent des méthodes de travail et des normes d'excellence héritées des facultés qui ne correspondent plus aux caractéristiques du monde étudiant. Ainsi les disciplines les plus menacées par la redéfinition de la hiérarchie sont également les plus marquées par la pérennité de leurs méthodes pédagogiques. Le cours magistral, l'expression écrite sous forme de dissertation (expression d'une culture à la fois large et maîtrisée par l'esprit de synthèse), l'assimilation non discutée d'un corpus de connaissance de référence, ou le commentaire de texte, correspondent de moins en moins aux attentes d'étudiants qui souhaitent un encadrement plus étroit, plus directif et définissant avec clarté les techniques de travail » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 158).

- le niveau de connaissances et de culture générale est non seulement hétérogène mais il est surtout insuffisant par rapport aux attentes des enseignants ;

Beaucoup de discours enseignants insistent sur l'idée que le niveau des étudiants à l'entrée de l'université baisse tendanciellement et régulièrement. Selon D. Martuccelli (1995), les enseignants sont unanimes à condamner « l'envahissement » de la logique du savoir par la logique de l'examen. La sanction devient le seul but de l'étudiant (p. 118).

Selon M. Altet (2004), les enseignants remarquent l'existence de deux publics : des étudiants utilitaristes qui font des études pour obtenir un diplôme et trouver un emploi, et des étudiants indécis qui sont de passage dans le système universitaire qui leur sert de « sas » après le baccalauréat. Les enseignants ne pouvant pas changer le système, ils s'y adaptent. Il s'agit d'un contrat tacite d'adaptations réciproques, d'arrangements, d'accords dans les interactions entre eux et les étudiants pour sauvegarder les exigences et les normes académiques tout en accueillant tout le monde (p. 40).

Dans son enquête sur les enseignants chercheurs de l'université de Paris 12, J. Zetlaoui (1999) s'intéresse aux effets des motivations et des attentes des étudiants sur les modalités de la relation pédagogique et, plus généralement, sur les activités professionnelles et les tâches privilégiées par l'enseignant, ainsi que sur le sentiment qu'ils éprouvent vis-à-vis de l'université comme environnement de travail. L'auteur pense pouvoir identifier quatre groupes d'enseignants parmi les répondants :

- . le premier type (19,5% du total) a la perception d'une « attitude utilitariste » des étudiants vis-à-vis de l'Université, avec l'annulation des autres missions, notamment culturelles et de démocratisation du savoir ;
- . le deuxième type (45,7%) estime que leurs étudiants attendent de l'Université qu'elle les prépare avant tout à la vie professionnelle ;
- . le troisième type a le sentiment que l'Université représente avant tout pour leurs étudiants un lieu de débat, d'échanges d'idées ;
- . le dernier type dit ne pas avoir d'opinion au sujet des « attentes et des motivations ».

Quelle que soit leur université d'appartenance, les universitaires reprochent surtout à leurs étudiants une attitude très scolaire, en particulier une trop grande passivité. Ils imputent cette situation à une déficience de l'enseignement secondaire et à l'influence croissante et plutôt négative des médias audiovisuels. Ils ont le sentiment d'être de plus en plus coupés de leurs étudiants sur le plan intellectuel (Zetlaoui, p. 192).

Selon D. Martuccelli (1995), l'étudiant, dans la représentation de l'enseignant, est toujours une catégorie problématique et instable, par moments même « creuse », dans la mesure où sa représentation est toujours constituée en correspondance et en opposition à l'enseignant lui-même. D'où le double mouvement de distanciation et d'approximation : l'enseignant, ancien étudiant, ne se reconnaît jamais dans l'image de ses étudiants actuels ; par contre, il veut souvent voir dans un étudiant un futur enseignant, son successeur, ou au moins un collègue (p. 111). L'auteur pense qu'« atomisé dans une université de masse, sans culture générale et de surcroît calculateur et dépourvu de la distance nécessaire au véritable intérêt intellectuel, passif, réceptif, voire aboulique, l'étudiant est représenté dans une altérité radicale à l'enseignant. A travers elle, probablement, se met en place un mécanisme de désengagement de l'enseignant vis-à-vis de l'université mais aussi un système de représentation qui facilite, dès le départ, une réduction des attentes de l'enseignant vis-à-vis des étudiants (Martuccelli, 1995 p. 123).

Certaines universités ont tenté de remédier au problème du « niveau » des étudiants lors de leur entrée à l'université. Ainsi, l'université de Bordeaux I organise une journée obligatoire d'inscription et d'information. Avant d'accomplir leurs démarches administratives, tous les étudiants doivent se soumettre à des tests « d'auto-évaluation », suivis d'un entretien personnel avec un enseignant. « L'un des problèmes fondamentaux qui se posent aux nouveaux étudiants, explique Geneviève Bretenoux, une professeur de mathématiques qui pratique ces dialogues depuis leurs débuts en 1988, c'est leur difficulté devant le choix d'une orientation. C'est pourquoi J. Queyrut et ses collègues ont organisé cet accueil personnalisé, peu courant ailleurs » (Bédarida, 1994, p. 159-160).

Plusieurs universités ont développé, en particulier à partir de la réforme de 1984, des actions en faveur des néo-étudiants, ce qui n'a pas empêché le phénomène de doute et d'échecs de se

répandre. « Le développement de situations pédagogiques, centrées sur l'action de l'étudiant, dès le premier cycle de l'enseignement supérieur, est un phénomène récent à l'université » (Annoot, 1998, p. 62).

Mais « que se passe-t-il en cours ? » se demande J. Clanet (2001) dans un article intitulé « Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université ». Cet article se fonde sur des observations de pratiques dans le premier cycle universitaire, ainsi que sur des questionnaires diffusés, au cours des premiers mois de 1998, auprès de 116 enseignants et de 486 étudiants dans des filières « de masse », en AES, en psychologie, et en Sciences de la vie et de la terre (SVT) dans trois sites universitaires : Dijon, Nantes, Toulouse.

Deux étudiants inscrits en première année de DEUG, dans chacune des 3 filières (AES, SVT, Psychologie) ont consacré 10 semaines à l'observation, à raison de 6 observations de cours par semaine (2 cours magistraux, 2 TD, 2 TP). Ils ont ainsi recueilli 1193 comptes-rendus d'observations qui se répartissent entre les trois sites universitaires.

Selon les observateurs, « dans 75% des cas, lorsqu'il donne un travail, l'enseignant n'explique pas clairement les instructions pour l'effectuer (cela arrive plus souvent que prévu en CM). Cet élément de la pratique pédagogique des enseignants est en liaison avec le degré de satisfaction des étudiants ». Les situations pédagogiques sont perçues différemment par les enseignants et les étudiants. L'activité enseignante, comme l'activité étudiante, est variable suivant le type de cours. Les acteurs ne se consacrent pas aux mêmes tâches suivant qu'ils sont en cours magistral, en travaux dirigés ou en travaux pratiques. Toutefois, s'agissant de l'interaction enseignant-étudiant, il est possible de repérer des invariances. A titre d'exemple, lorsqu'un étudiant demande une précision, l'enseignant lui répond brièvement, alors que lorsqu'il demande une explication, l'enseignant répète autrement ce qu'il avait dit et précise beaucoup de points en s'adressant à tous » (Clanet, 2001, p. 124).

- le manque de travail intellectuel, ou, à tout le moins, son insuffisance

Dès 1980, J.-C. Forquin et Yves Guyot, dans leur recherche sur la transmission des connaissances dans l'enseignement supérieur, montrent que 59% des répondants rencontrent des difficultés dans leur pratique d'enseignement. Lorsqu'on demande aux enseignants de choisir trois raisons à ces difficultés sur une liste de 12 items, la majorité tend à considérer l'étudiant ou l'organisation pédagogique comme responsables. Par exemple, 43% citent « les carences de la formation antérieure », 33% pensent que les étudiants ne consacrent pas assez de temps au travail universitaire, 8% mentionnent le manque d'intérêt des enseignants, et 14% attribuent ces difficultés à un manque de formation pédagogique.

Dans l'ouvrage de C. Bédarida (1994), les enseignants soulignent les insuffisances du niveau de beaucoup d'étudiants. « Une partie des étudiants n'a pas le bac : ils sont entrés par examen spécial ou grâce à leur expérience professionnelle » explique Sophie, agrégée de philosophie, université d'Amiens. Le constat, dans sa bouche, est dénué de mépris. Elle apprécie au contraire leur présence, « mais c'est un public dur » avoue t-elle (Bédarida, p. 95). Les étudiants sont sympas, mais il faut vraiment les tirer pour qu'ils travaillent. « Quand je sors du TD, je suis vidée » raconte Michèle, normalienne agrégée de chimie qui enseigne à des étudiants de première année à Orsay (Bédarida, p. 95).

La lecture, qui est l'une des pratiques les plus importantes du travail étudiant, a fait l'objet de plusieurs enquêtes. On peut citer, entre autres, celle de E. Louvet-Scauss et Y. Preteur qui ont sollicité l'avis des enseignants sur cette question. « Les enseignants s'aperçoivent des insuffisances au niveau des pratiques lectorales et picturales des étudiants, mais sans vraiment en comprendre l'origine. Ils restent convaincus que l'alphabétisation débouche forcément sur la lecturisation et considèrent que si les étudiants ne réussissent pas, c'est en raison d'un manque de travail, d'organisation et de motivation. Ainsi on retrouve à l'université l'idéologie méritocratique dominante dans le système scolaire et dans la société en général : la réussite

(scolaire, universitaire, et professionnelle) est supposée être en relation directe avec les mérites de chacun » (Louvet-Scmauss E., Preteur Y., 1998, p. 520).

- l'absence de projet professionnel et existentiel des étudiants, qui entraîne une motivation incertaine

Ce thème du projet professionnel des étudiants est abordé dans de nombreuses publications, principalement des essais publiés par des universitaires, de façon dispersée. Selon A. Coulon, R. Ennafaa et S. Paivandi (2004), les allocataires moniteurs estiment que les étudiants, principalement en première année, « manquent de motivation. Certains semblent ne pas savoir pourquoi ils sont là. Seuls les meilleurs d'entre eux participent aux séances de tutorat et assistent régulièrement aux cours » (p. 190).

- enfin, phénomène nouvellement apparu : le comportement parfois incivil vis-à-vis des enseignants et aussi de leurs camarades, comportement qui renvoie, plus profondément, à une relation au savoir qui surprend les universitaires.

Dans son ouvrage, Thierry Foucart (2004), professeur de mathématiques statistiques, montre bien l'atmosphère de guérilla permanente qui caractérise les relations entre enseignants et étudiants dans le milieu universitaire. Ce qu'on croyait réservé à l'enseignement secondaire s'est maintenant propagé à l'enseignement supérieur, entraînant une démotivation de tous. On ne peut pas obliger l'étudiant à travailler, estime T. Foucart, car « tout le système éducatif tue le désir d'apprendre des jeunes en les choyant et en les maternant » (p. 35). Il décrit les incivilités des étudiants, qui sont nombreuses et répétées (« bavardage incessant et inattention chronique », p. 40), dès lors qu'il veut simplement les faire travailler et faire son travail d'enseignant. L'auteur souligne que l'enseignant qui est confronté à ce genre de situation ne peut rien faire, jusqu'à parfois devoir quitter le cours de lui-même : ni obligation ni sanction pour les étudiants qui se comportent comme des consommateurs. Beaucoup d'étudiants essaient de tricher, ou le font assez facilement. « Ce n'est pas la capacité intellectuelle des étudiants qui est en cause, mais leur comportement qui les empêchent de réussir les contrôles (p. 55). T. Foucart se pose donc la question : « offrir une remise à niveau à des étudiants qui ne travaillent pas, n'est-ce pas contradictoire ? » (p. 56).

De son côté, P. Rayou (2004) constate les changements d'attitudes des étudiants dont le comportement « présent-absent » déconcerte les enseignants : « Autrefois, en DEUG, on avait un taux d'absentéisme très important en TP, avec des étudiants qui, bien sûr, ne présentaient pas les examens en fin d'année. Maintenant, il y a un taux, non pas d'absentéisme, mais de non-participation : ils sont là, ils viennent en TP, ils ne sont pas nécessairement bruyants, bon, ils passent le temps » (p. 171).

L'idée selon laquelle les étudiants font preuve de passivité et d'un intérêt incertain pour leurs études n'est pas le monopole des enseignants les plus anciens qui seraient aigris par leur expérience. On la trouve également, de façon encore plus véhémement ou scandalisée, chez les allocataires moniteurs qui viennent tout juste d'entrer dans l'enseignement supérieur comme chargés de TD. Lorsqu'on a demandé aux moniteurs de mentionner les difficultés les plus importantes qu'ils ont rencontrées en tant qu'enseignant débutant, 50% notent le « manque d'appétit intellectuel des étudiants ». Ils estiment que les étudiants « manquent de curiosité, d'intérêt, de motivation, d'esprit critique ». Bref, dans leur ensemble, les étudiants manifestent, selon les moniteurs, un état d'esprit et une attitude générale peu compatibles avec les études universitaires (Coulon, Ennafaa, Paivandi, 2004, p. 142).

. Les pratiques pédagogiques concrètes : comment les enseignants vivent leurs pratiques avec les étudiants.

Plusieurs auteurs ont étudié les pratiques pédagogiques dans les établissements supérieurs, en particulier en premier cycle (Felouzis, 2001 et 2003 ; Michat, 2000 ; Millet, 2003, Rayou 2004). Selon G. Felouzis, la forme pédagogique universitaire propose un encadrement très relâché afin de privilégier « l'autonomie » des étudiants. Et les travaux sur les étudiants en premier cycle ne manquent pas de souligner que cette forme pédagogique crée des situations anormales bien souvent vécues comme une indifférence et un délaissement. (...) Dès lors que les opportunités existent, au niveau du premier et du second cycle, les étudiants s'engouffrent dans des formations qui correspondent bien mieux à leurs attentes. Il s'agit d'abord des contenus enseignés, et de l'« image » des diplômés sur le marché du travail. Mais il s'agit aussi de la pédagogie, du modèle de la relation qui s'instaure dans les formations les plus « scolaires » (Felouzis G, 2003, p. 225).

La grande contradiction observée dans les filières du premier cycle est la cohabitation de deux discours : d'une part, on réclame de plus en plus d'autonomie chez les étudiants et, d'autre part, on insiste sur la nécessité d'un encadrement plus important.

Selon M. Altet, M. Fabre M., et P. Rayou (2001), un compromis est mis en place à l'université. On secondarise le DEUG et on le considère comme une période de transition, on en transforme donc la nature en en faisant une certification de niveau, plus qu'un préalable à des études universitaires complètes. Les enseignants savent bien distinguer, grâce aux mentions obtenues par les étudiants, ce qui relève du diplôme de fin d'études de ce qui constitue un vrai passeport pour la suite du cursus.

La dévalorisation, le déclassement du métier d'enseignant, marquent le rapport aux étudiants : « Les enseignants en position subalterne ou marginale ont des difficultés à penser un objet professionnel, ce qui favorise les conduites de retrait et de désengagement ». Le monde enseignant, se sentant méprisé, a retourné ce mépris contre les étudiants : « Les étudiants de toutes façons on s'en fout ! Ils sont tellement nuls », dit un maître de conférence à Paris 1, où règnent, selon lui, l'isolement individuel et le silence : « Les gens passent. On ne se parle pas ». Enseignants et étudiants ne se parlent plus (ce qu'illustre l'absence de pédagogie véritable), et les enseignants, pas plus que les étudiants, ne se parlent entre eux. Il n'y a plus de milieu enseignant, il n'y a plus de milieu étudiant » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 165-166).

Les rapports entre enseignants et étudiants sont parfois tendus : « Les remarques faites, l'autorité et les notes sont interprétées en terme personnels et souvent vécues comme autant de forme d'agression. La relation entre étudiants et enseignants n'oppose pas deux rôles ou deux statuts différents qui seraient liés par un objectif de transmission de connaissance et une place dans le système universitaire. Elle est en quelque sorte « brute », c'est à dire qu'elle met aux prises deux individus sans médiation sociale ou normative, confrontant directement les personnalités ». « La relation de l'étudiant à l'enseignant n'est pas celle de l'élève au pédagogue. Elle est d'abord celle de deux personnes qui, en l'absence de normes et de modèle de relation, doivent négocier sans cesse un certain niveau de communication, une ambiance (...) La personnalité de chacun est en jeu. L'enseignant doit s'adresser non à des élèves mais à des personnalités, il doit séduire et convaincre, se faire accepter et légitimer son action. L'étudiant agit de même : il doit lui aussi « séduire » l'enseignant, se faire reconnaître et « justifier » son action. Tous deux doivent se faire aimer, et tout échec ou toute difficulté sont à mettre au compte de l'inadéquation de leurs personnalités » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 173-174). « Etudiants et enseignants ne sont pas complices, même tacitement ou inconsciemment, dans un rejet plus ou moins fictif de la discipline universitaire et des rôles imposés qu'ils remplaceraient par une sorte de jeu psychologique ou de relation directe de camaraderie. L'université est trop dévalorisée pour donner au discours enseignant l'autorité statutaire suffisante qui ferait de cette absence de relation un simple « jeu » (Bourdieu et Passeron, 1970). Plus simplement, chacun est ici dépouillé de son rôle et se trouve totalement

et personnellement vulnérable. Il ne peut y avoir d'écart à un rôle ou à des normes qui n'existent plus. Ainsi, le professeur n'est jamais vu comme un enseignant, il a une personnalité autoritaire et il n'est pas nécessaire d'entrer en relation avec lui » (Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 175). Les auteurs donnent un exemple de défense de « personnalité » contre une agression : une étudiante qui reçoit une remarque d'une « prof » parce qu'elle discutait en amphi, la « remet à sa place » lui disant qu'elle peut suivre le cours en discutant si elle veut, que le cours n'a qu'à continuer, et qu'on n'a pas à « l'agresser » de la sorte.

M. Altet, M. Fabre, et P. Rayou (2001, p. 112) affirment qu'il est possible d'analyser l'expérience des acteurs étudiants et enseignants comme une sorte de « négociation » entre ces différentes facettes au cours de laquelle ce qui constitue objectivement des sources de conflit se transforme en système d'accord.

En France, à la différence d'Allemagne et de l'Italie où les professeurs occupent une position hiérarchique forte qui se manifeste par une relation d'autorité formelle et informelle, « le pouvoir dont disposent les enseignants face aux étudiants est quasiment total. Il est plus modulé par rapport aux administratifs. (...) Le pouvoir qu'ils peuvent avoir (sur les administratifs), ils ne l'obtiennent que par l'application de règles très informelles, d'une coopération qui s'instaure, de délimitation informelle des champs d'action, des responsabilités, des règles du jeu » (Potocki, 1997, p. 71).

Le phénomène n'est pas nouveau : dès la fin des années 1970, Y. Guyot (1979, p. 242) notait que « plus qu'une distance sociale, plus qu'une distance de statuts, de rôles, ce qui sépare l'enseignant de ses élèves est une distance insidieuse qui résulte de la manière dont enseignant et enseignés vivent leurs rapports respectifs au savoir ».

Concernant l'activité des étudiants pendant les cours, les déclarations des enseignants et celles des étudiants « se rejoignent à propos de la part prépondérante de l'activité des étudiants qui consiste à écouter et à prendre des notes. Leur perception diverge sur la part de mémorisation, de résolution et de questionnement mise en œuvre pendant le cours. En dehors de l'écoute et de la prise de notes, les enseignants considèrent que les étudiants, pendant le cours, ont questionné et résolu alors que les étudiants considèrent avoir lu et mémorisé » (Clanet, 2001, p. 103).

Lorsque J. Zetlaoui demande à un professeur de l'UPVM s'il voit les étudiants en dehors des cours, il lui répond : « Oh, ici, à Paris XII, il n'y a pas de vie étudiante. On a l'impression qu'une fois qu'ils ont franchi la dalle, ils sont absorbés par le pavé et on ne les voit plus. Je ne sais pas où ils sont, c'est le vide intégral. Non, il n'y a aucune, aucune, aucune, aucune relation en dehors des cours » (Zetlaoui, 1999, p. 193).

D. Martuccelli (1995, p. 112), dans son enquête sur les enseignants, note que pour les enseignants les relations avec les étudiants sont rendues particulièrement difficiles, voire « impossibles », à cause, d'une part, de leur nombre et, d'autre part, à cause de la réduction de la distance sociale entre les enseignants et les étudiants. Le changement relationnel est interprété moins comme une désorganisation du jeu des rôles que par l'irruption de l'affectif dans l'espace de l'université de masse. Bien que l'autorité de l'enseignant ne soit pas contestée, certains sont particulièrement sensibles à la disparition des formes rituelles du respect. Face à l'anonymat, la capacité de reconnaissance de l'Autre dont dispose l'enseignant (moyen privilégié pour transformer l'étudiant-masse en étudiant-individu) est une ressource de l'autorité non négligeable (1995, p. 130).

Un nouveau rapport éducatif à l'université serait donc apparu selon D. Martuccelli : la relation de « négociation », l'ordre et la hiérarchie universitaire ne sont plus véritablement imposés de l'intérieur. Désormais, la crainte de l'avenir professionnel, ou du chômage, tient lieu, pour certains, de discipline. Le deuxième grand élément avancé par les enseignants est la massification. Celle-ci entrave à leurs yeux la relation entre les enseignants et les étudiants, elle rend impossible tout rapport personnalisé. Par ailleurs, la distance avec les étudiants est

parfois « travaillée » par l'enseignant lui-même à l'aide du « mépris », vécu par les étudiants comme une traduction, en termes personnels, de la réalité sociale d'une université qui les expulse et les rejette.

Dans cet univers de masse, bien des professeurs tirent profit de cette déstructuration et surtout de la distance que le nombre inscrit, matériellement, dans la relation professeurs-étudiants. Face à l'univers de masse, les enseignants ont recours soit à la nostalgie, soit à la fusion. L'un, tourné vers le passé et empli de nostalgie, l'autre, à l'inverse, tout orienté vers « le présent » et la capacité fusionnelle de l'étudiant au sein de l'université à devenir « l'élève » du « maître » (Martuccelli, 1995, p. 127). Dans cet univers dépersonnalisé et anonyme, l'enseignant dispose désormais d'un nouvel avantage : la « punition affective », ce qui donne parfois lieu à un véritable « antagonisme » quotidien. Les étudiants voudraient être plus proches des enseignants, au moins émotionnellement, seule façon de dépasser un écart devenu infranchissable par le seul recours au savoir, suite à la massification. Les enseignants « résistent » à tout ébranlement de cette distance sociale en cours de rétrécissement (p. 130).

L'émergence des nouvelles technologies est également un facteur à prendre en considération dans l'acte pédagogique. Par exemple, Alava (1998) montre que l'adoption par l'enseignant d'une médiation technologique peut le conduire à une modification de sa façon de sélectionner et d'organiser les contenus disciplinaires, à revoir l'ordre des objectifs de formation en fonction de leur niveau taxonomique, à reconsidérer la part d'initiative des étudiants dans le rapport enseignement-apprentissage, à mettre au point de nouvelles modalités d'évaluation, à concevoir une nouvelle distribution et de nouvelles relations entre temps d'enseignement et temps d'apprentissage.

Dans les années 1960, la non directivité, principe psychosociologique développé et appliqué dans des situations de « groupes de formation » est apparue timidement dans la pédagogie, y compris à l'université, sous l'impulsion de quelques pédagogues (M. Lobrot, G. Lapassade, J. Ardoine). Il s'est avéré que cette « technique » n'a pas toujours donné les résultats escomptés. Selon M. Pagès (1966), « l'adoption rigide par l'enseignant d'un rôle non-directif ou démocratique traduit souvent une attitude tout autre que facilitante ; il est des psychologues qui, pour éviter de répondre à des questions qui les gênent, s'abritent derrière une méthode « non-directive » ; loin d'être authentiquement non-directifs, c'est-à-dire de témoigner de leur confiance, ils expriment ainsi une attitude opposée, de méfiance peut-être, ou un désir de conserver leur influence en gardant par devers eux une information nécessaire à leur interlocuteur (p. 176).

. La relation pédagogique, la secondarisation

Les situations pédagogiques sont le lieu privilégié où peuvent être observés les échanges entre l'étudiant et l'enseignant. Bien que les données empiriques issues des enquêtes soient peu abondantes, on peut trouver des témoignages d'enseignants relatant le sens de ces échanges et l'ambiance générale des cours. Nous avons déjà évoqué le vécu de l'amphi par l'étudiant. L'enseignant a un regard différent sur la situation. L'ensemble des données recueillies révèle les difficultés auxquelles les enseignants sont à leur tour confrontés pour animer leurs cours.

Ainsi Claudia Moatti (2007), professeur d'histoire romaine à l'université de Paris 8 et à l'université de Southern California à Los Angeles, qui a également enseigné au Mans, à Caen, et à Paris 1, écrit sur la passivité de ses étudiants et son découragement :

« Un souvenir. Le premier semestre avait commencé depuis un bon mois lorsqu'un jour, en plein cours de DEUG, je m'arrêtai net de parler : le silence régnait dans la salle bondée et j'avais le sentiment qu'il était d'une épaisseur particulière. Je les regardais : ils n'avaient l'air ni de se passionner, ni de dormir. Ils étaient là, présents mais aussi bien ailleurs, ne posant aucune question, ne s'interrogeant sur rien, ils étaient seulement là, en attente. Je ne pouvais les accuser d'indiscipline. Je ne pouvais leur reprocher que leur silence, leur étrange façon de

me regarder... J'avais en face de moi une masse d'étudiants ignorants, ni auditeurs ni curieux, seulement spectateurs... Au bout de deux mois, ils n'ont toujours étudié la chronologie de la période, ni appris les définitions, ni lu les textes à préparer. Près de la moitié d'entre eux disparaissent le jour où ils doivent passer l'oral » (p. 151-152).

L'expression « secondarisation » se réfère à un retour aux pratiques pédagogiques analogues aux modes d'apprentissages et aux relations pédagogiques développés essentiellement au lycée. Selon J. Bourgin (2003), du point de vue du rapport à l'apprenant, le DEUG est largement vécu par les enseignants comme un sas dans lequel les principes de la forme universitaire doivent momentanément être suspendus, pour mieux être intériorisés par la suite. L'organisation pédagogique conçue pour accompagner et aider les étudiants à l'entrée de l'université accentue un encadrement prégnant et protecteur, et favorise les formes scolaires. Au lieu de changer la culture d'apprentissage, l'université s'adapte à ses étudiants et tend à se réconcilier avec ses habitus pédagogiques. Différentes pratiques développées depuis les années 1990 semblent aller en ce sens. Les ressources mobilisées ne sont pas toujours adaptées. Les différents types de tutorat ne sont pas souvent utilisés par ceux auxquels ils sont destinés (Bourgin, 2003). Seule en profite une minorité particulièrement mobilisée autour d'un projet d'études solide. Selon J. Bourgin, globalement, on décèle dans les pratiques d'enseignement observées une tension entre les deux pôles de la forme scolaire et de la forme universitaire : le modèle prescriptif que constitue la forme universitaire n'est ni renié (elle continue d'informer la perception des enseignants), ni appliqué (car jugé irréaliste dans les conditions actuelles). Représentations et pratiques pédagogiques sont empruntées à différents modèles concurrents et forment un patchwork dont n'émerge aucun agencement symbolique cohérent. Au-delà de cette oscillation entre forme scolaire et forme universitaire, comment cerner les effets de la massification sur les pratiques d'enseignement des personnels universitaires ? La focalisation sur la mise en oeuvre des réformes du premier cycle offre un angle d'attaque complémentaire et permet d'esquiver ces difficultés. Appliquée à l'enseignement supérieur, l'hypothèse d'une scolarisation a trait au renforcement de l'encadrement des étudiants pour remédier à l'absentéisme et au manque de motivation, à la standardisation et au découpage minutieux des programmes. Bien d'autres scénarii sont possibles quant à l'évolution des pratiques d'enseignement universitaire : le maintien d'une forme universitaire (fondée sur la transmission, libérale et directe, du savoir scientifique en construction) tournant à vide ; le développement, avec l'émergence de la fonction d'accompagnement, d'un modèle interactif-réflexif visant à susciter chez l'apprenant un cheminement proche de celui du chercheur. Les rapports de force et combinaisons entre ces modèles sous-jacents devront être analysés à l'intersection d'au moins trois logiques : une logique disciplinaire, liée à la spécificité des savoirs à transmettre ; une logique organisationnelle liée à la répartition et à la coordination des enseignements ; une logique individuelle, renvoyant à la trajectoire biographique, notamment au mode de socialisation.

P. Rayou (2004), dans son travail déjà cité, insiste à son tour sur la « secondarisation » des premiers cycles universitaires. « Etudiants et enseignants chercheurs se trouvent confrontés, pour des raisons différentes, à des formes d'écarts à la norme qui les mènent à rechercher des adaptations. Ces dernières, bien que par des voies différentes, semblent se ramener, pour l'essentiel, à une sorte de secondarisation des premiers cycles universitaires » (p. 175). Selon l'auteur, les enseignants, face aux difficultés des étudiants, « sont amenés à décliner le curriculum prescrit et à le rapprocher des compétences réelles ou supposées de leurs étudiants. Certains enseignants semblent en quelque sorte prévenir de telles transactions en réduisant d'eux-mêmes et explicitement leurs ambitions, en termes de quantité tout au moins. Ils sont alors très appréciés des étudiants qui y voient une corroboration de leur analyse des difficultés universitaires en termes de 'pression' et un allègement autorisé de cette dernière » (p. 177).

La secondarisation ne serait pas un phénomène ne concernant que l'acte d'enseigner : « A

écouter étudiants et enseignants parler du monde universitaire qu'ils fréquentent, mais qu'ils contribuent à construire, on comprend que le phénomène de secondarisation procède de leurs stratégies réciproques tout autant qu'il s'impose à eux. Une sorte de contrat implicite paraît alors s'établir : les étudiants font preuve de bonne volonté, à défaut de performance, en étant régulièrement présents, en laissant les cours se dérouler sans problèmes. Les enseignants adouciront leurs critères antérieurs de délimitation des savoirs universitaires et d'évaluation pour tenir compte de la situation précaire des étudiants sans cependant brader les diplômes » (p. 179). « La thématique de l'acceptation des étudiants 'tels qu'ils sont' peut alors aussi bien - et sans doute plus fréquemment - susciter des formes de laisser-faire génératrices de décrochages que des prises en charge collectives, très coûteuses en énergie, mais susceptibles de transformer en richesses les multiples disparités » (p. 182).

Pour beaucoup d'enseignants, selon D. Martuccelli (1995, p. 114), c'est la relation pédagogique elle-même qui est rendue impossible, c'est-à-dire, comme l'indique A. Prost, non pas tant la « transmission » des savoirs mais la possibilité pour tous et chacun de « reconstruire » les savoirs à sa façon et à son propre rythme.

. La diversification des statuts : deux catégories particulières : tuteurs et moniteurs

Dans notre enquête auprès des allocataires moniteurs (3327 répondants), plusieurs informations permettent d'appréhender la relation entre les enseignants au sein des départements universitaires (Coulon, Ennafaa et Paivandi, 2004). Alors que le dispositif prévoit, de façon obligatoire, la prise en charge de chaque moniteur par un enseignant titulaire expérimenté qui va lui servir de « tuteur », 1/4 des moniteurs déclarent avoir des contacts fréquents (une fois par semaine) avec leur tuteur, contre 50% qui rencontrent rarement ou jamais leur tuteur. C'est dire le faible crédit accordé, par les universitaires eux-mêmes, à la notion d'équipe pédagogique pourtant si employée dans les discours. Un autre résultat va dans le même sens : seulement 38% des moniteurs indiquent « travailler en équipe » au sein de leur unité. Ces deux ensembles de données varient considérablement selon les disciplines et les universités : les disciplines scientifiques sont nettement plus « intégratrices » et pratiquent le travail collectif, contrairement aux disciplines juridiques, économiques et les sciences humaines et sociales. « Aucune motivation de l'équipe d'enseignants quant à ma formation et à ma préparation (y compris mon tuteur), trop de conflits relationnels, dans l'équipe pédagogique, à gérer pour un jeune moniteur » (Coulon, Ennafaa et Paivandi, 2004, p. 134).

.Le tutorat : l'introduction de la pédagogie dans l'enseignement supérieur ?

Le bulletin officiel du 31 octobre 1996 définit la fonction de tuteur de la façon suivante : « Aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation, d'auto formation, permettre d'établir des relations de proximité entre les étudiants et les professeurs ».

Vers la fin des années 1990, le rôle de tuteur se différencie : on distingue, par exemple, entre tuteur d'accueil et tuteur d'accompagnement, tandis que certaines universités emploient des tuteurs de bibliothèques. De nombreuses expérimentations vont voir le jour un peu partout, quelques-unes ayant fait l'objet d'études ou de recherches. C'est sans doute à travers le dispositif du tutorat que les universités rendent manifeste la nécessité d'une réflexion et d'une action pédagogiques. Remarquons toutefois qu'en pratiquant de la sorte, en « plaquant » un nouveau dispositif sur un fonctionnement ancien assez immuable, on relègue la question pédagogique en-dehors de l'action pédagogique proprement dite. La préoccupation pédagogique ne naît pas, et n'est pas traitée, là où elle surgit, c'est-à-dire dans les cours et les TD, par les enseignants eux-mêmes qui la prendraient en charge. Elle est confiée à de jeunes étudiants de licence ou de maîtrise ayant réussi leur parcours, en dehors et « en plus » des activités d'enseignements ordinaires.

Ainsi, l'université Paul Sabatier Toulouse a profondément rénové. Les étudiants qui, au terme du premier semestre, n'ont pas le niveau pour passer au semestre suivant font l'objet d'un traitement pédagogique particulier. « Au début, on leur faisait redoubler leur semestre, jusqu'à ce qu'on observe qu'ils faisaient plutôt moins bien au cours de leur redoublement » se souvient J. M. Cariou. « A présent, ce semestre de redoublement se déroule à l'aide d'une pédagogie totalement différente : les cours magistraux sont supprimés au profit de cours de soutien, de travail personnel exigé sur la base de documents utilisés au cours du premier semestre et du tutorat. Ce tutorat est confié à des étudiants de maîtrise qui ont la charge de six redoublants et qui sont eux-mêmes par groupes de six, confiés à la responsabilité d'un enseignant (Bédarida, 1994, p. 171-172).

E. Annoot (1998) a étudié le dispositif de tutorat mis en place dans certaines universités. Selon elle, « l'existence du tutorat permet la création de situations interactives entre pairs, entre tuteurs et étudiants de premiers cycles » (Annoot, 1998, p. 68). Certains tuteurs improvisent plus leur rôle que d'autres. « Tous n'ont pas été formés à la philosophie de leur intervention. Il n'est donc pas toujours sûr que le mode d'intervention des tuteurs puissent laisser s'exprimer les attentes réelles des jeunes de premier cycle ». Dans une même séance, « les besoins des étudiants s'exprimeront différemment selon leur niveau et leur degré d'autonomie. Certains auront le souci d'être rassurés sur leurs performances ou au contraire d'éviter l'échec. D'autres se rendront aux séances sans demandes particulières sur le plan didactique, ils souhaiteront simplement rompre leur isolement en travaillant dans une atmosphère conviviale ou obtenir des informations ». Selon les individus, les temps de tutorat sont, soit des temps d'échange de savoirs et de points de vue entre pairs, soit des temps de réflexion intellectuelle sur les champs du savoir d'une discipline, soit des temps d'entraînement garantissant la réussite aux examens. En conséquence, le tuteur a plusieurs rôles : conseiller, confident, guide, répétiteur, modèle de réussite proposé par l'institution » (Annoot, 1998, p. 65-67).

E. Annoot croit pouvoir distinguer trois types de tutorat : un tutorat d'aide psychologique pour que les étudiants se sentent familiarisés avec l'institution, un tutorat d'aide à l'appropriation des contenus par des commentaires sur les exercices ou les copies, enfin un tutorat d'aide méthodologique au travail universitaire. Il est en fait difficile de promouvoir les dispositifs de tutorat, mais également d'aborder et de résoudre le problème de « l'incommunicabilité entre l'institution universitaire, ses valeurs, sa culture, son mode de fonctionnement et une nouvelle génération d'étudiants moins soumis que leurs aînés aux modèles d'autorité et autant demandeurs d'orientation professionnelle que de culture générale entendue au sens de médiation entre l'inculture et la haute culture » (Renaut, 1995 ; Annoot, 1998).

M. Altet, M. Fabre et P. Rayou (2001) estiment que laisser un dispositif comme le tutorat « à la libre disposition des étudiants peut en effet participer de la louable intention de laisser les étudiants « mûrir » à leur rythme. Ce peut être aussi une des voies du « cooling-out » (Clark, 1960) qui organise en douceur un écrémage qui ne dit pas son nom.

Le rapport de T. Simon (2006) considère que le tutorat d'accueil est une disposition très répandue dans les universités, qui permet à des étudiants volontaires d'aider les nouveaux venus à se familiariser avec l'environnement universitaire et à maîtriser l'espace du campus. Sous ce nom, toutefois, existent des pratiques qui varient d'un établissement à l'autre, voire au sein des établissements, de composante à composante. Le tutorat d'accueil peut ainsi aller d'une simple présentation des tuteurs, voire de la mention de leur existence lors des inscriptions ou des journées de rentrée, jusqu'à une présence effective auprès des enseignants chercheurs amphi par amphi. Selon le degré de présence et d'intégration dans les équipes d'accueil, ce dispositif a une plus ou moins grande efficacité. Celle-ci n'est toutefois que rarement évaluée au moyen d'enquêtes auprès des étudiants (sauf à l'Université de Bretagne-Sud). Le tutorat d'accompagnement, s'il suscite parfois des réserves de la part des

enseignants, est plébiscité par les étudiants qui en ont bénéficié comme par ceux qui l'exercent, qui trouvent là un moyen d'approfondir leurs propres connaissances et de se découvrir de nouvelles compétences. Les tuteurs sont le plus souvent d'anciens « tutorés » qui tiennent à manifester ainsi une sorte de solidarité intergénérationnelle, de passage de témoin. Le tutorat peut être une excellente préparation à des fonctions futures de chargé de TD. C'est aussi un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance à l'université et, pour les « tutorés », de surmonter la déstabilisation initiale. Partout où il a été évalué sérieusement, le tutorat d'accompagnement a eu un effet positif sur le niveau des étudiants qui s'y sont inscrits.

. Les mauvaises relations entre les collègues.

Les mauvaises relations entre collègues enseignants sont assez générales et empêchent toute réflexion pédagogique, forcément collective : d'où un renforcement de l'individualisme pédagogique.

Pour l'essentiel, l'ouvrage de Laurence Viry (2006) montre la compétition entre les enseignants, à tous les stades de leur carrière, depuis la difficile nomination comme MCF, jusqu'à la compétition, la jalousie, et les « coups tordus » que les enseignants, même les plus gradés et les plus anciens, se font entre eux. Préoccupation surtout de la recherche, qui est la seule activité valorisée et sanctionnée par des promotions, des crédits de recherche, et la notoriété. Dans le même ouvrage, Erwan, après des débuts professionnels marqués par l'enthousiasme d'être enfin entré dans un monde qu'il croyait peuplé de grands intellectuels qui travaillaient ensemble, dit sa déception : « j'ai déchanté parce que d'abord le monde intellectuel est peuplé de grossiers personnages qui sont intellectuels uniquement par le statut, pour le reste on ne réfléchit pas forcément beaucoup. Il faut se battre en permanence, on se met des peaux de banane. Toute l'université, c'est petit, mesquin, on se joue des vacheries, on se fait des sourires, on est très sensibles aux honneurs, mais en même temps on a peu d'honneur, on est prêt à avaler de grosses couleuvres » (p. 204).

Si, comme l'avait énoncé Bourdieu, les universitaires se disputent tant, c'est parce que « chacun veut dire la vérité sur le monde ». Dans l'enseignement supérieur, la modicité des traitements induit le fait que la reconnaissance sociale est avant tout symbolique, et aussi imaginaire.

M.-F. Fave-Bonnet, dans son ouvrage sur les enseignants chercheurs physiciens (1993), note que l'université reste très « mandarinale », avec des « luttes de classes » entre professeurs et maîtres de conférences. Le climat est aussi déterminé par d'autres facteurs : personnalité des individus, charge de travail, taille de l'équipe. Surtout, les modes de recrutement, souvent locaux comme l'on sait, dans presque toutes les disciplines, ainsi que les déroulements de carrière, sont décidés par des commissions pour l'essentiel composées par des collègues du même établissement. Ainsi, « chaque enseignant chercheur est en concurrence directe avec les collègues de sa discipline, chacun se sent pris dans un jeu d'évaluation quotidienne », et « le caractère statique des carrières condamne les enseignants à vieillir ensemble » (p. 84).

En conclusion, on peut constater, à la lecture des divers travaux consultés, une tonalité très négative des représentations et des jugements des enseignants vis-à-vis des étudiants mais aussi de l'environnement général de leur travail. Ce qui frappe le plus dans les témoignages des enseignants sur leurs activités universitaires est le sentiment global de désenchantement qu'ils expriment. Ce désenchantement ne se manifeste pas seulement vis-à-vis de leurs relations décevantes avec des étudiants qui ne correspondraient pas à leur idéal, mais aussi, de façon récurrente, vis-à-vis de leur environnement professionnel global. A cet égard, il est exemplaire d'entendre l'enthousiasme premier des allocataires moniteurs, qui s'étiolé progressivement devant l'énormité des situations rencontrées par la suite : parcours terriblement difficile, et aléatoire, pour obtenir un poste de maître de conférences, avec un

salaires dont beaucoup d'enseignants considèrent qu'il est indigne et dégradant jusqu'à un âge avancé de la carrière ; ambiance systématiquement conflictuelle au sein du milieu enseignant marqué par la compétition, la mesquinerie, la jalousie et l'envie ; personnels administratifs peu enclins à collaborer avec les enseignants ; administration sclérosée, bureaucratique, tatillonne, et peu efficace ; travail, le plus souvent, dans des locaux vétustes et mal entretenus. Toute la vie quotidienne d'un enseignant universitaire concourt finalement à un sentiment de précarité des situations, où rien n'est jamais définitivement établi et où il faut sans cesse lutter pour conquérir ce qu'ils considèrent comme allant de soi. Après quelques années d'exercice, beaucoup d'universitaires expriment un désenchantement radical, sur fonds de sentiment de déclassement social, d'utilité sociale très relative, ce qui développe l'égoïsme et le cynisme. L'ensemble de la vie quotidienne est une inquiétude permanente.

5) Le rôle des personnels IATOSS

Les documents existants sur l'enseignement supérieur font peu mention du rôle des personnels non enseignants, malgré l'évidence de leur importance numérique⁵ et empirique dans la vie quotidienne des établissements. Seuls quelques rares travaux de recherche et études, dont rendent compte des articles ou des rapports internes, se sont intéressés aux relations que les personnels non enseignants entretiennent avec les étudiants, avec les enseignants, et avec leur hiérarchie administrative.

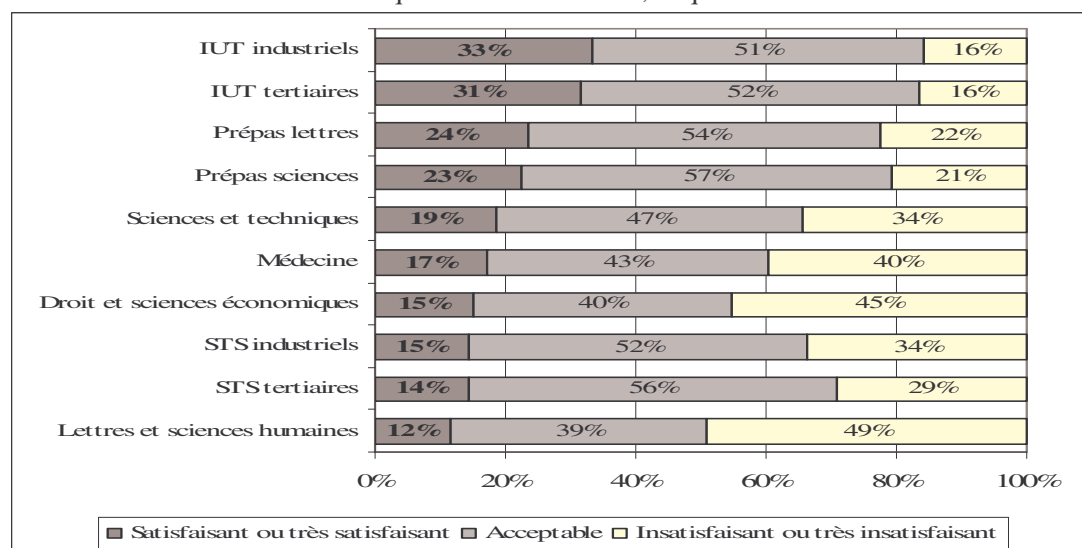
Les enquêtes triennales de l'OVE, par exemple, interrogent les étudiants sur un seul point : la disponibilité des personnels « administratifs » de leur établissement (ceux avec lesquels ils ont le plus de relations). Elles montrent une grande stabilité des opinions des étudiants à travers le temps :

Tableau 5 : L'appréciation des étudiants sur la disponibilité des personnels administratifs dans les quatre enquêtes triennales de l'OVE.

	1997	2000	2003	2006
Satisfaisant ou très satisfaisant	16%	15%	16%	17%
Acceptable	44%	43%	44%	44%
Insatisfaisant ou très insatisfaisant	40%	42%	40%	39%
Total	100%	100%	100%	100%
Effectifs	28141	25589	24205	25475

Cette opinion diverge sensiblement selon la filière d'études :

Graphique 6 : L'appréciation des étudiants sur la disponibilité des personnels administratifs de l'établissement fréquenté selon la filière, enquête 2006 de l'OVE.

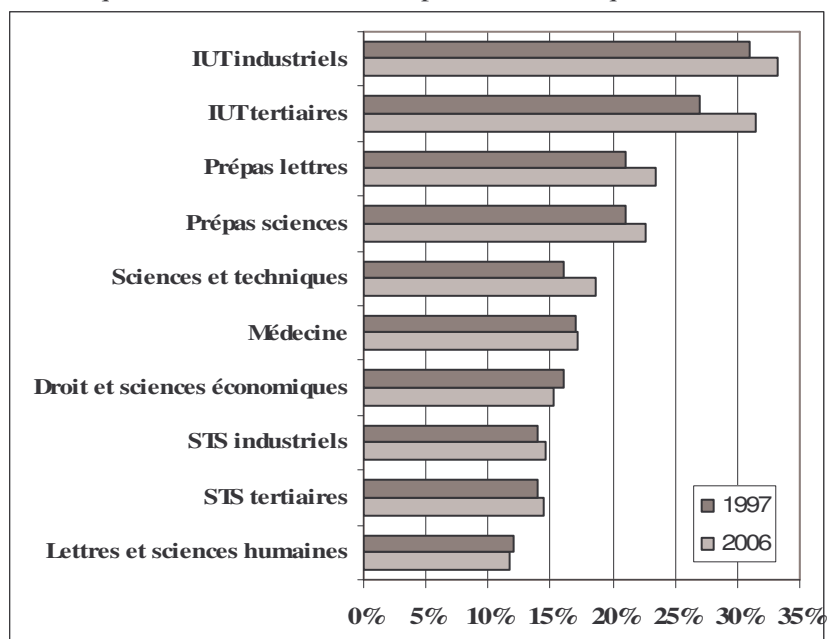


Ce tableau montre, comme on pouvait s'y attendre, que les étudiants les plus satisfaits de leurs relations avec les personnels administratifs sont ceux qui sont inscrits dans les filières les

⁵ Selon la DEPP (*Repères, Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006-2007), le nombre total des personnels IATOSS était de 56235, dont 20447 ATOSS, 31143 ITARF, et 4479 personnels de bibliothèque). Parmi le total, 20% des personnels sont de catégorie A, 28% de catégorie B, et 52% de catégorie C. Par rapport à l'année 1993-1994, l'augmentation du nombre des personnels a été, au total, de 32%.

mieux « encadrées » sur le plan pédagogique : IUT, classes préparatoires, ce que confirme le tableau suivant, qui compare les résultats des enquêtes 1997 et 2006 sur la même question :

Graphique 7 : L'appréciation (positive) portée sur la disponibilité des personnels administratifs de l'établissement fréquenté selon la filière : comparaison des enquêtes 1997 et 2006 de l'OVE



A. Coulon (1997) a montré l'importance des contacts entre les étudiants et les personnels des secrétariats dans le contexte de la première année universitaire. Les nouveaux étudiants, souvent « perdus » au début de l'année, avec des premiers contacts que beaucoup jugent « traumatisants, angoissants, révoltants, désastreux, horribles, atroces » (p. 40-41), s'adressent souvent au secrétariat de leur formation lorsqu'ils s'interrogent sur les règles de leur cursus, car c'est « le seul endroit qui totalise les informations, lui seul peut dire la règle et sa jurisprudence, que les enseignants ne connaissent en général pas. Le secrétariat, pour les étudiants, est comme un oracle, ils vont le consulter dès qu'ils ont un problème d'interprétation des règles. (...) C'est la seule instance où s'élabore, en permanence, l'*ad hocing*. Prendre une décision *ad hoc*, c'est rapporter à une règle, déjà connue par l'expérience de cas anciens, toute nouvelle occurrence de la pratique sociale. Toute règle est donc interprétée en fonction des nouveaux cas pratiques qui se présentent. C'est pourquoi le secrétariat devient le recours où l'on trouve une solution à tout problème posé : les réponses du secrétariat remplissent les « blancs » des règles du cursus. (...) C'est un rôle pédagogique capital qui se joue là : en montrant aux étudiants comment interpréter les règles, les personnels administratifs leur enseignent la notion de compétence sociale moyenne qui est exigée des étudiants pour qu'ils puissent suivre « normalement » leur cursus. C'est une pédagogie du partage des perspectives sur la base d'une interprétation moyenne collective raisonnable » (p. 112-113). A. Coulon montre que cet apprentissage participe au nécessaire processus d'affiliation des étudiants à leur nouveau « métier », affiliation sans laquelle ils ne peuvent qu'échouer ou abandonner.

A. Gueissaz (1997), dans un article consacré à l'informatisation et à la dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires, considère que les personnels administratifs, (qui se qualifient eux-mêmes de « continent oublié » du monde universitaire) « sont souvent les premiers représentants de l'université que l'étudiant rencontre dans son parcours, et sa relation avec ce personnel souvent surchargé marque, peut-être de façon définitive, l'image qu'il se fait de l'université, tout comme celle qu'il se construit de lui-même. Le parcours du combattant que doit accomplir l'étudiant pour

mener à bien certaines démarches, le caractère imprévisible de leurs résultats, qui dépend souvent d'un rapport de négociation plus ou moins favorable, débouche sur des modalités non officielles de sélection par découragement, surtout lorsque l'étudiant est salarié comme c'est de plus en plus souvent le cas. L'insuffisance, unanimement reconnue, de l'information et de l'orientation dont bénéficient les étudiants, alors qu'une forte proportion d'entre eux ignore tout des règles du jeu universitaire, entraîne des erreurs d'orientation, des réorientations, des abandons et des échecs » (p. 34).

D'une façon générale, le rôle des personnels administratifs n'est pas pris en compte, ni pensé, lorsque des réformes locales, ou nationales, sont entreprises. L'informatisation, par exemple, oblige à mettre au jour le rôle des acteurs, les modalités de leur coopération, les contradictions et les blocages de leurs relations :

- « les conflits et les négociations autour de la répartition des tâches et des responsabilités autour des acteurs aboutissent à reporter ces tâches et ces responsabilités sur des groupes (administratifs, étudiants) à qui n'ont pas été fournis les moyens de les assumer ;
- la dépendance des activités du personnel administratif par rapport aux comportements des autres acteurs accroît les tensions et rend impossible le respect de délais officiellement imposés par le calendrier universitaire ;
- enfin, l'ambivalence de la relation de service dans laquelle sont engagés les personnels administratifs vis-à-vis des étudiants débouche sur des formes de mise à distance et de cloisonnement » (Gueissaz, 1997, p. 35-36).

En raison du nombre important d'étudiants, des tensions existent entre les étudiants et les personnels administratifs, et les étudiants sont souvent critiques sur les informations reçues. Selon M. D. Potocki (1997), les personnels administratifs « sont prestataires de services vis-à-vis des enseignants, et des étudiants. Ils informent, recherchent l'information, enregistrent des demandes, réalisent des actes administratifs, fournissent des attestations, négocient des dérogations, orientent. Inversement, ils dépendent de prestations, de décisions et d'informations diverses qui doivent leur être fournies par d'autres acteurs externes et internes » (Potocki, 1997, p. 70). Le positionnement peu favorable des personnels administratifs limite la négociation « et place les personnels dans une situation de faiblesse et d'inégalité vis-à-vis des étudiants, et surtout vis-à-vis des enseignants. Cette inégalité marque l'ensemble des interactions et des relations de service entre les catégories et constitue un écran à la notion de service public » (p. 70).

En premier cycle, les distances sont plus importantes entre les étudiants et les enseignants. Pour compenser, les secrétariats assurent accueil et information, aidés par le tutorat. « Formaliser davantage l'accueil revient à accroître la charge de l'administratif. Cela revient également à rétrécir le champ de négociation entre les deux parties, les règles étant normalement connues. Administratifs et étudiants cherchent à garder la règle souple, à laisser une marge de manœuvre pour régler les urgences et donner la possibilité de négocier les délais, les informations obtenues » (Potocki, 1997, p. 75-76).

« La confiance que les étudiants accordent à l'information fournie par les services spécialisés est très limitée. Ils multiplient alors les recoupements, les vérifications, mettent les différentes sources en contradiction les unes avec les autres et font pression sur le service d'information ou le bureau d'accueil ou sur les décideurs pour une interprétation de la règle en leur faveur. Il y a là un gros risque de désintérêt de l'étudiant face à l'informateur officiel, et un recours à la recherche de l'information à la source c'est-à-dire auprès de celui qui va interpréter la règle » (Potocki, 1997).

Dans certaines universités, les étudiants fréquentent peu les secrétariats. Ainsi V. Montfort (2003) analyse dans sa thèse (chap. 7) les relations des étudiants de première année avec l'administration. Sur les quatre sites universitaires de son enquête, elle constate que lorsqu'on interroge les étudiants sur la façon dont se sont déroulés leurs premiers instants à l'université,

peu se montrent enthousiastes, mais ils ne font presque jamais remonter leurs difficultés à la période des inscriptions. Les relations qu'ils ont eues, à ce moment-là, avec le service de la scolarité ne leur ont pas laissé de souvenirs particuliers : les contacts entre les futurs étudiants et les vacataires chargés d'effectuer leur inscription se déroulant sans aucune tension, ils ne s'en plaignent pas (Monfort, 2003, p. 217).

En revanche, les contacts avec les secrétariats ou le service des bourses sont plus problématiques. « Les étudiants doivent surveiller les tableaux d'affichage pour savoir quand ils doivent effectuer les démarches, puis ils doivent attendre que leur dossier soit examiné. D'un autre côté, les secrétaires subissent une forte pression de la part des étudiants qui ne comprennent pas pourquoi ils doivent patienter autant. Outre les manifestations de mécontentement de la part de quelques étudiants qu'elles subissent ponctuellement, elles trouvent difficile d'exercer leur travail en disposant d'un temps réduit pour examiner certains dossiers » (Monfort, 2003, p. 223). Les inscriptions pédagogiques instaurent un contact particulier entre les étudiants et le secrétariat. « Les étudiants ont l'impression qu'on a peu de temps à leur consacrer, qu'ils n'ont pas la possibilité de s'exprimer et que les informations dont dispose le secrétariat sont rares et ne sont pas totalement fiables (p. 225). Finalement, les étudiants qui fréquentent le secrétariat - à raison de trois à cinq fois dans l'année en moyenne - sont ceux que la secrétaire nomme « les étudiants à problèmes ». Selon elle, ces étudiants se répartissent en deux catégories : ceux qui cherchent à changer d'emploi du temps, et ceux qui lui adressent des réclamations concernant leurs résultats. Ces relations, réduites mais chargées de conflits, mettent en évidence une « dissymétrie de pouvoir » dont les étudiants de première année se disent victimes (p. 232). Ils occupent une position défavorable dans l'interaction et la vivent comme un abandon après l'encadrement du lycée (p. 246).

Dans leur étude sur les représentations des usagers de l'université de Paris 8, A. Blanchet (2001) et ses collaborateurs constatent que les premiers cycles constituent, pour les étudiants, un « parcours initiatique » : « on apprend à se débrouiller par soi-même ». « J'ai vu beaucoup d'étudiants pleurer, complètement paumés », dit une secrétaire. « Les enseignants ne prennent pas la mesure des difficultés des étudiants, de la nécessité et de l'intérêt d'expliquer des trucs tout bête » (p. 19).

Pour les étudiants, l'administration et les procédures mises en place pour les inscriptions donnent « une image de lourdeur, de difficulté d'utilisation et de relative inefficacité » (p. 20). L'accueil réservé aux futurs étudiants à Paris 8 est jugé « choquant et odieux », « le premier contact peut être vécu comme un traumatisme » (p. 20). La procédure d'inscription aux cours est longue et fastidieuse, la fac « apparaît comme le royaume de la débrouille » (p. 21), l'accès à l'information dans les départements est un des problèmes principaux des étudiants. Si les malentendus et les conflits se développent, selon les auteurs, c'est parce que, selon qu'on est étudiant, enseignant, ou IATOSS, « le monde de référence des discours n'est pas le même » (p. 7) : les IATOSS s'expriment davantage en termes de vie quotidienne, les étudiants parlent surtout de leurs cours et de la pédagogie, les enseignants développant leurs conceptions de la politique d'enseignement et de la recherche.

L'analyse lexicale des discussions dans les groupes de réflexion (*focus groupes*) montre que les IATOSS abordent trois thèmes principaux : la vie culturelle, les relations avec les collègues, les relations avec la hiérarchie ; les étudiants parlent davantage de leur emploi du temps et de leurs devoirs, de leurs relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'université, de leurs relations avec les enseignants ; tandis que les thèmes que les enseignants abordent plus volontiers sont : leur mission, l'image de soi, la carrière et la profession. Les trois grands groupes d'acteurs de l'université ont donc des perspectives bien différentes.

Conclusion

Comme nous l'évoquions dans l'introduction de ce rapport, le thème des relations à l'intérieur des établissements d'enseignement supérieur ne constitue pas souvent la problématique principale des travaux que nous avons consultés. Si quelques recherches portent explicitement sur cette question, elle est le plus souvent présente dans les marges des analyses et des propos rapportés à partir d'enquêtes de terrain. Nous avons donc eu affaire à une masse d'informations quantitativement importantes, mais très dispersées et dont la qualité est très variable. La majeure partie de ces travaux concerne les étudiants, les travaux de recherche sur les enseignants sont dans l'ensemble peu nombreux, et sont très rares sur les IATOSS.

L'ensemble des documents consultés permet de constater l'existence de deux types importants de relations au sein des établissements d'enseignement supérieur : d'une part les relations pédagogiques, dans lesquelles les personnels IATOSS jouent un rôle, mais qui concernent pour l'essentiel les relations entre enseignants et étudiants ; d'autre part, les relations sociales globales – en dehors du champ pédagogique proprement dit – qui concernent presque exclusivement les étudiants dans la littérature consultée. Ces relations, qui recouvrent l'environnement humain dans les établissements, sont fortement corrélées entre elles.

Nous avons constaté que le discours de mécontentement est dominant, aussi bien chez les enseignants que chez les étudiants. Mais les deux perspectives s'opposent.

Dans le discours enseignant, l'étudiant constitue une « catégorie problématique » (Martucelli, 1995) : il est souvent critiqué pour son hétérogénéité, son niveau, son manque de motivation au travail, son absence de projet, et sa masse. Le poids du nombre des étudiants, en particulier au cours des premières années, est constamment dénoncé par les enseignants qui, s'ils ne l'expriment pas toujours ouvertement, soit rêvent d'un système qui sélectionnerait les étudiants à l'entrée de l'université, soit attendent au minimum une régulation au début des parcours étudiants. Ils s'interrogent sur la pertinence du modèle actuel de l'université, qui entretient auprès des étudiants et de leurs familles l'illusion d'un système non sélectif, ouvert et gratuit, conduisant à un diplôme débouchant sur un emploi lucratif et stable. L'échec massif des étudiants des premiers cycles est pour beaucoup une fatalité nécessaire, et leur impuissance à changer le système universitaire les conduit à ajuster leurs pratiques pédagogiques, et à tenir aux étudiants un discours cynique qu'on peut résumer ainsi : « vous êtes certes 800 dans cette première année, mais ne vous inquiétez pas, vous ne serez plus que 250 l'année prochaine et alors on pourra vraiment commencer à travailler ! ». En même temps, les enseignants ont bien conscience que l'étudiant « idéal » qu'ils se représentent ne saurait exister vraiment dans l'université de masse.

Si cette question de la sélection est omniprésente dans les filigranes des discours des enseignants, elle n'est pas la seule. Par exemple, beaucoup d'enseignants critiquent depuis longtemps le fonctionnement de l'orientation universitaire, qui est un système coûteux et peu efficace. D'autre part, la « misère matérielle » des universités est régulièrement et massivement dénoncée par les enseignants, affectant leurs conditions de travail avec les étudiants. Enfin, les relations entre les enseignants apparaissent souvent conflictuelles : la question du recrutement des enseignants, celle des promotions, la constitution d'équipes de recherche jalouses de leurs territoires, l'ambition personnelle, les disputes mesquines, davantage interpersonnelles que théoriques, idéologiques, ou paradigmatiques, concourent à la constitution de clans, de féodalités, de clientèles, qui ne favorisent pas le travail pédagogique collectif qu'exigerait la formation des étudiants. C'est sans doute pour ces raisons que nombre de travaux – en particulier les « essais » écrits par des enseignants sur leur pratique et leur « vécu » - notent que la tradition d'autonomie et de liberté académique dont

jouissent en particulier les Professeurs s'est muée, dans l'université contemporaine, en isolement intellectuel.

A l'opposé de ce discours de l'enseignant, l'université n'est pas perçue de la même façon par les étudiants. L'enseignement et la pédagogie font l'objet des principales critiques de la part des étudiants : des exigences peu explicitées de la part des enseignants, une pédagogie floue, des enseignants distants et peu disponibles, le manque de moyens des universités (en accord sur ce point avec les enseignants). Si pour l'enseignant, l'étudiant est le coupable, ou dans le meilleur des cas, la victime d'un système non pertinent, l'étudiant est loin de partager cette appréciation, et questionne au contraire le travail de l'enseignant, sa pédagogie, sa faible capacité relationnelle, voire parfois son savoir. Ce malentendu est un fil conducteur de la plupart des publications consultées.

Entre eux, les étudiants ont des relations assez contrastées : ils s'impliquent effectivement dans certaines activités collectives à l'intérieur des établissements ; certaines formes de collaboration et d'entraide existent également. Mais la vie étudiante à l'intérieur des établissements est peu développée. La socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1996) se réalise, dans la plupart des cas, à l'extérieur. C'est ce qui a conduit certains auteurs à employer l'expression « double anonymat », d'ordre à la fois pédagogique et social, pour définir le désarroi de certains étudiants.

Comme nous l'avons vu, le rôle des personnels IATOSS est peu analysé dans la littérature disponible, et leur fonction relationnelle est certainement sous-estimée. Bien qu'on puisse les considérer comme des personnels para-pédagogiques, les témoignages des étudiants, comme ceux des enseignants, semblent en faire une composante marginale dans le fonctionnement des établissements. On peut cependant estimer qu'ils sont susceptibles d'avoir, à condition que l'organisation administrative et pédagogique veuille bien le prendre en compte, un « coefficient pédagogique », à l'instar des personnels dans le mouvement de la psychothérapie institutionnelle, dont Jean Oury soutient qu'ils ont un « coefficient thérapeutique », quelles que soient leurs fonctions dans l'institution. Ils sont d'ailleurs les seuls personnels capables de totaliser les informations importantes à destination des étudiants comme des enseignants, constituant, de surcroît, la mémoire institutionnelle des établissements.

Les appréciations des enseignants comme des étudiants sur la qualité de leurs relations respectives, souvent négatives, ne doivent pas être généralisées à tous les établissements supérieurs. On constate une différence très nette entre les universités et le secteur sélectif de l'enseignement supérieur. Cette opposition est mise en évidence dans plusieurs travaux de recherche : les avis négatifs concernent nettement plus les universités. Les documents qui rendent compte de la problématique des relations dans les IUT, STS, classes préparatoires, grandes écoles, insistent sur les facteurs qui favorisent les bonnes relations pédagogiques et donc la réussite des étudiants : effectifs contrôlés, travail en petits groupes, pédagogie plus progressive et plus directive, plus grande proximité des enseignants. Quelle que soit la qualité de cette pédagogie, les étudiants sont souvent satisfaits de leur prise en charge et de leur encadrement. Quant à la relation sociale entre les étudiants, on se trouve face à un taux de satisfaction élevé parmi les étudiants du secteur sélectif (sauf dans les STS) : meilleure ambiance générale, multiples initiatives développant les relations entre les étudiants (soirées, compétitions sportives, associations étudiantes, clubs, en bref des activités qui développent « l'esprit de corps »).

Contrairement au secteur sélectif, de nombreux témoignages convergent pour estimer que l'université constitue un ensemble peu organisé, aussi bien sur le plan relationnel que pédagogique. L'acte pédagogique ou la relation y sont souvent perçus dans un cadre individuel et rarement comme un projet de l'établissement. Ainsi, l'enseignant est souvent perçu comme étant le seul responsable de sa pédagogie, et l'établissement prend peu d'initiatives pour développer ou renforcer chez les étudiants un sentiment d'appartenance.

C'est dans cette perspective que la relation interpersonnelle et la relation au savoir peuvent devenir des analyseurs du système universitaire en France.

L'écart constaté entre les secteurs sélectifs et l'université traduit également l'importance de la taille de l'établissement et de son organisation pédagogique. Si l'on compare les universités entre elles, on constate l'influence discriminante de deux facteurs : la taille de l'établissement et son implantation géographique. Les antennes universitaires et les universités de petite taille sont souvent mieux appréciées en termes de relations interpersonnelles, et les universités de masse, souvent situées en région Parisienne ou dans les périphéries des grandes villes, sont la plupart du temps jugées négativement sur le plan relationnel. En revanche, les autres variables sociologiques classiques, - l'âge, le sexe, et l'origine sociale -, semblent avoir moins d'impact sur les relations vécues par les étudiants à l'université. La seule variable discriminante repérée dans les travaux concerne la nationalité : les étudiants étrangers vivent souvent une rupture relationnelle plus importante que les étudiants français.

Au sein des établissements, notamment dans les universités, les disparités sont importantes entre les filières d'étude, en fonction de leur organisation interne, leur cohérence pédagogique, leurs efforts relationnels, les initiatives individuelles de certains enseignants. C'est pourquoi, dans un même établissement, on peut trouver des témoignages très contrastés sur la qualité et les modes de relations. D'une façon générale, les disciplines scientifiques et techniques proposent un cadre relationnel plus apprécié des étudiants.

A travers ses multiples relations développées à l'intérieur ou en dehors de l'établissement de ses études, l'étudiant vit une sorte de socialisation intensive et souvent « silencieuse » (Lahire, 2000) et une transformation identitaire significative. Cependant, comme le montrent C. Grignon et L. Gruel (1999) les étudiants ne sont pas tous étudiants au même degré, les études et les activités extrascolaires occupent dans leur vie une place très variable. Comme on a pu voir à travers les recherches, l'étudiant moyen donc n'existe pas dans le contexte de l'enseignement supérieur français, on peut repérer plusieurs figures d'étudiant selon le type d'études, le mode de socialisation, les conditions de vie, ses relations au sein de l'établissement et les ressources à disposition.

Nous avons résumé les principales tendances qui se dégagent de la littérature existante. On peut du même coup s'étonner de l'absence de plusieurs thèmes importants dans les travaux des chercheurs : d'une part, la formation pédagogique des enseignants, d'autre part, l'évaluation des enseignants en général, en particulier par les étudiants. Cette absence notable renvoie à la difficulté d'aborder, dans le champ de l'enseignement supérieur français, les questions d'ordre pédagogique. Tout se passe comme si l'expression même de « pédagogie » était un tabou universitaire. Malgré l'omniprésence des critiques formulées par les étudiants, mais également des difficultés mentionnées par les enseignants eux-mêmes, la qualité de l'acte pédagogique est rarement abordée par les chercheurs. On peut se demander si les chercheurs, qui sont toujours eux-mêmes des enseignants du supérieur, ne sont pas victimes de leurs propres implications, qui les rendent peu enclins à s'interroger sur la qualité des relations pédagogiques dans l'enseignement supérieur, dont les facteurs les plus évidents sont l'absence et le refus d'une formation pédagogique, et plus encore, une résistance à la fois passive et active à l'évaluation de leurs performances d'enseignants.

De nombreux auteurs identifient les difficultés relationnelles vécues dans les situations pédagogiques à l'université, mais sans pousser leur réflexion jusqu'à la question de la formation pédagogique des enseignants : tout au plus parle-t-on de « techniques pédagogiques » inadéquates. Les CIES, qui existent depuis 1989, constituent pourtant un premier pas qui aurait pu faciliter une réflexion pédagogique si les universités s'étaient emparées de ce dispositif. Rappelons qu'il existe 14 centres d'initiation à l'enseignement supérieur en France, qui recrutent chaque année parmi les allocataires de recherche, dans toutes les disciplines, des moniteurs qui reçoivent un complément financier pendant trois ans

en contrepartie de 64 heures par an de travaux dirigés dans une université, et qui leur délivrent une formation de 10 journées par an (cf. Coulon, Ennafaa, Paivandi, 2004). Si l'on a pu s'interroger sur la pertinence et la qualité des formations dispensées, le dispositif a le mérite d'exister, et l'on peut estimer que plus de 15000 maîtres de conférences actuellement en fonction en ont bénéficié. Si les universités s'intéressaient aux questions pédagogiques, elles pourraient facilement profiter du dispositif existant, contribuer à l'améliorer, et mettre en place à la fois une réflexion générale, et une formation continue des enseignants déjà en poste. Pour ce qui concerne l'évaluation des enseignements, l'arrêté du 9 avril 1997 la prévoit explicitement. Mais, comme le montrait en 2002 le rapport de Jacques Dejean, cette disposition réglementaire est peu ou pas appliquée et, quand elle l'est, de façon quasi-clandestine ou expérimentale, et toujours partielle. Cette question de l'évaluation dans l'enseignement supérieur a fait l'objet de plusieurs rapports depuis le début des années 1990 (Crozier, 1990 ; Lancelot, 1995 ; Gomel, 1996 ; rapport Evalue, 1998). L'arrêté de 1997 employait une terminologie prudente puisqu'on y parlait « d'évaluation des enseignements », et non explicitement d'une évaluation des enseignants eux-mêmes, et encore moins par les étudiants, comme cela se pratique cependant dans de nombreux pays européens. Cette question de l'évaluation est importante pour la problématique des relations qui nous traitons ici, car elle vise, d'une part l'appréciation de la qualité pédagogique de l'enseignant, et d'autre part, peut constituer un facteur régulateur dans la relation entre les étudiants et leurs enseignants. On comprend, dans la culture universitaire française contemporaine, que cette éventualité fasse résistance, car elle est considérée par les enseignants comme un danger d'ingérence dans leur liberté académique.

Penser à une meilleure intégration des étudiants dans le monde universitaire passe certainement par une amélioration des relations dans l'enseignement supérieur, qui demeurent faibles quel que soit le secteur considéré. Cette faiblesse relationnelle a été reconnue par les pouvoirs publics depuis une vingtaine d'années : plusieurs dispositifs, en particulier le tutorat par les aînés, se sont succédés afin de remédier à cet état de fait. Ces dispositions, intéressantes et bien perçues en général par les étudiants – même si l'on sait que ce ne sont pas ceux qui en avaient le plus besoin qui en ont bénéficié – ont eu également pour inconvénient de détourner l'attention et de masquer le véritable problème que constitue le manque relationnel de la plupart des enseignants.

Finalement, à la lumière des lectures qui ont alimenté notre réflexion, nous pouvons avancer que le « noyau dur » de la réussite étudiante est la question pédagogique. En effet, si l'on considère que l'apprentissage du métier d'étudiant reste la condition nécessaire de l'accès au savoir et de la réussite universitaire, la relation constitue l'un des piliers du processus qui conduit à l'affiliation à l'université, et cela sur un double plan : d'une part, sur le plan pédagogique, la relation aide l'étudiant à opérer le saut qualitatif qui caractérise son passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, et donc l'aide à accomplir son affiliation intellectuelle ; d'autre part, sur le plan social, la relation contribue au développement du sentiment d'appartenance à l'établissement et à son environnement humain, propices à la réussite étudiante.

Bibliographie

- Alava S., Langevin L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n° 2, p.243-256.
- Alava S., Romainville M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 159-180.
- Ali M. (1982). *Réussite universitaire et relation aux organisations étudiantes : les Irakiens en France*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Allègre C. (1993). *L'âge des savoirs : pour une renaissance de l'université*. Paris : Gallimard.
- Altet M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « Métis » enseignante, in Annot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Altet M., Fabre M., Rayou P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 107-115.
- Annot E. (1998). « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante », *Perspectives documentaires en éducation*, 43, Paris : INRP, 59-73.
- Annot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Antoine G., Passeron J.-C. (1966). *La réforme de l'université*. Paris : Calmann-Lévy.
- Areser (1997). *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Paris : Liber - Raisons d'agir.
- Ball J. S., Davies J., David M., Reay D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 65-75.
- Beaud S. (1997). Un temps élastique : étudiants des « cités » et examens universitaires, *Terrain*, n° 29, pp. 43-58.
- Béchar J.-P. (2002). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits, *Cahier de recherche OIPG* (Montréal), n° 2002-001.
- Becher, T. (1989). *Tribes and Territories - Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Philadelphia : Open University Press.
- Becker H. S., Geer B., Hughes E. C., Strauss A. L., *Boys in White. Student Culture in Medical School*, New Brunswick, N.J., Transaction Books, (1977) [1961, Chicago, The University of Chicago Press].
- Becquet V. et Musselin C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : Convention MENRT, ACI "Travail".
- Berger P. L., Luckmann T. (1997). *La construction sociale de la réalité*. Paris : A. Colin.
- Berthelot J.-M. (1993). *Les enseignants du supérieur : une profession plurielle*. Paris : Miméo.
- Bertrand D. (1991). *Le travail professoral démythifié*. Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Bertrand D. (1993). *Le travail professoral reconstruit. Au-delà de la modulation*. Montréal : Presses universitaires du Québec.
- Biarnès J. (1999). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet A., Paterson F., Giami A., Mohn D., Ténier J.-L. (2001). *Les représentations de l'université Paris 8 par ses étudiants et son personnel enseignant, technique, administratif, ouvrier, de service et de santé*. Document interne.
- Blöss T., Erlich V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question, *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4.
- Bois L., Leblond C. (2005). *Les étudiants face à la lecture*. Arras : Artois presses université, DL 2005.
- Bonnafous S., Dizambourg B. et Mendel G. (1997). *Changement et participation à l'université. Modernisation administrative, l'exemple de Paris XII*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bonnichon G., Martina D. (1997). *Tutorat. Méthodologie du travail universitaire*. Paris : Librairie Vuibert.
- Boukhobza N. (2000). *Les enseignants-chercheurs à l'université : la place des femmes*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Boukhobza N., Delavault H., Hermann C., Konrad C. (2002). *Les enseignantes-chercheuses à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Boulet A, Savoie-Zajc L., Chevrier J. (1993). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boumard P., Hess R. Lapassade G. (1987). *L'université en transe*. Paris : Syros.
- Bourdages L. (2001). *La persistance aux études supérieures : le cas du doctorat*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu p. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps*. Paris : Editions de Minuit.

- Bourdieu p. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Boyer R., Coridian C. (2004). Réussir en première année d'université, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Boyer R., Coridian C. (2002). Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire, *Sociétés contemporaines*, n°48.
- Boyer R., Coridian C. (2000). La Socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales, *Les dossiers*, MEN-DPD, juin 2000.
- Boyer R., Coridian Ch., Erlich V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 97-105.
- Boyer R. (1999). Les étudiants en premier cycle et leurs études, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », Unité « Education et univers culturels des jeunes ».
- Boyer R., Coridian C. (1989). Enseigner en première année de DEUG, *Savoir*, n° 3.
- Bridaa B. (1999). *Le parler bilingue des étudiants tunisiens en France : essai d'analyse sociolinguistique et interactionnelle*. Thèse de doctorat, Université Paris 4.
- Brixhe D. (1999). Les étudiants de premier cycle et leurs études, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », Unité « Education et univers culturels des jeunes », Paris : INRP, 247-261.
- Bru M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : opportunité et intérêt des recherches, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Burgel G. (2006). *Université, une misère française*. Paris : Tapage – Hachette.
- Cam P. et Molinari J.-P. (1998). *Les parcours des étudiants*. Paris : La documentation Française, Cahier de l'OVE.
- Cam P., Molinari J.P. (1998). *Les parcours des étudiants*. Paris : La Documentation française, Cahier de l'OVE.
- Canceill G. (1996). La première année à l'Université, *Données sociales*, I.N.S.E.E. Paris : I.N.S.E.E.
- Catheline N. (2003). *Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université*. Paris : Masson.
- Charle, C. et Ferré, R. (sous la dir.) (1985) : *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*. Paris : Editions du CNRS.
- Charlot B. (1997), « Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ? », in *Premiers cycles universitaires en Ile-de-France : le défi de la réussite*, Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation-psychologues de France, 23 janvier 1997.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevrolet, Decamp, Bertel (1977). Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français, *Revue Française de Pédagogie*, N° 40, pp. 30-44.
- Clanet J. (2004). « Que se passe-t-il en cours ? » Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Clarck B.R. (1960). The cooling-out function in Higher Education, *The American Journal of Sociology*, n°65(6).
- Clark, T.N. (1971). Le patron et son cercle : clef de l'université française, *Revue Française de Sociologie*, 12(1), pp. 19-39.
- Compagnon A. (1998). Pourquoi la France n'a pas d'Université ? , *Critique*, n° 611, pp. 172-192.
- Conférence des Présidents d'Université (2002). *L'étudiant dans l'université du 21 siècle*. Paris.
- Convert B., Pinet M. (1993). *La carrière étudiante*. Lyon : OURIP.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon A, Paivandi S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoir*. Rapport à l'OVE, Paris.
- Coulon A., R. Ennafaa, S. Paivandi (2004). *Devenir enseignant du supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- CREC (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation française.
- Curie R. (2001). *Banlieues et universités en Ile-de-France*. Paris : L'Harmattan.
- Cytermann J. R., Bideault M., Rosso P., Thomas L. (2004). Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et entre disciplines », *Education et formations*, n°67, p. 61-82.
- Danner M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? , *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 1.
- Danon-Boileau H. (1997). Les débuts de la psychiatrie de l'étudiant, *Nervure*, 10 (1), Février 1997, pp. 26-29.
- De Ketele J.M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, *Vie pédagogique*, n° 66, pp. 4-8.

- Desservettaz K. (2004). *Accueillir, aider et former les étudiants de 1ère année à l'heure du LMD*. Thèse de doctorat, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (Villeurbanne, Rhône).
- Demette C. (2004). L'engagement bénévole des étudiants de l'Université Paris 8, in Ferrand-Bechmann D. (2004). *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?* Paris : L'Harmattan.
- Donnay J., Romainville M. (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet F. (2003). Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur, in Felouzis G. (sous la dir.). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Dubet F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A. et Vince A. (1994). *Université et villes*. Paris : L'Harmattan.
- Dupont P., Ossandon M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF.
- Durry G. (1988). *La condition des enseignants de l'enseignement supérieur*. Rapport au Ministre délégué chargé de la recherche et de l'enseignement supérieur.
- Duru M., Mingat A. (1988). Les disparités des carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection. *L'Année sociologique*, n°38.
- Duru-Bellat M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, pp. 59-70.
- Duru-Bellat M. et al. (1999). *Hétérogénéité et réussite en premier cycle universitaire : profils individuels et fonctionnements pédagogiques*, [en ligne], Rapport présenté au CNCRE, 12 p.
- Duru-Bellat M., Keiffer A., Adangnikou N. (2003). Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs, in Felouzis G. (sous la dir.). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF, pp. 251-278
- Duru-Bellat M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université, *Savoir*, n° 3.
- Enders J. (2001) *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport: Greenwood Press.
- Ennafaa R., Paivandi S. (2007). Venir étudier en France. Enquête sur les parcours des étudiants étrangers, *OVE Infos*, n°17.
- Erlich V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris, Armand Colin
- Escorcia D. (2007). *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant*. Thèse de 3° cycle, Université Paris X.
- Esprit* (1964), Pour la réforme de l'enseignement supérieur, mai-juin 1964.
- Esprit* (1978), Université : fécondité d'une crise ?, nov.-déc. 1978.
- Fabre M., Altet M., Rayou P. (1998). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : enseignants et étudiants, représentations et adaptations des métiers*, [en ligne], Rapport de recherche pour le CNCRE, 13 p.
- Farzad M. Paivandi S. (2000). *La reconnaissance et la validation des acquis en formation*. Paris : Anthropos.
- Fave-Bonnet M.F. (2003a). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension, *Connexions*, n° 78, pp. 31-46.
- Fave-Bonnet M.F. (2003b). L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements, *Revue des sciences de l'éducation*, n° 2, pp. 319-336.
- Fave Bonnet M. F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires, *Recherche et formation*, n°15.
- Fave-Bonnet M.F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : INRP.
- Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.) (2006). *Évaluer : formations et enseignements dans les études supérieures* / actes du colloque inter-universitaire organisé par ADMES Grand-Ouest, Angers, 27 et 28 mars 2003. Angers : Presses de l'université d'Angers.
- Felouzis G. (sous la dir.)(2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Felouzis G. (2001a). *La condition étudiante*. Paris : PUF.
- Felouzis G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire, *Revue française de pédagogie*, n° 119.
- Felouzis G., Sembel N. (1997). La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de l'université de mass, *Formation Emploi*, n° 58, pp. 45-59.
- Ferrand-Bechmann D. (2004). *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?* Paris : L'Harmattan.
- Ferrasse J. (1986). Mise au point théorique après deux ans de recherches sur la transition lycée-université, *Les dossiers de l'éducation*, n° 10, pp. 65-69.
- Filloux J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Fiore Latapie M. F. (1991) *Une problématique de l'enseignement du français langue scientifique à des étudiants et chercheurs étrangers dans une école d'ingénieurs*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2.
- Fischer D. (2000). *L'histoire des étudiants en France*. Paris : Flammarion.
- Fond-Harmant L. (1996). *Des adultes à l'Université*. Paris : L'Harmattan.

- Forquin J.-C., Guyot Y. (1980). *Recherche sur la transmission des connaissances dans l'enseignement supérieur*. Saint Cloud : Ecole Normale Supérieure.
- Foucart T. (2004). *Scènes ordinaires de la vie universitaire*. Paris : Fabert.
- Fraisse E. (sous la dir.) (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF.
- Francès R. (1980). *L'idéologie dans l'université : structures et déterminants des attitudes sociales des étudiants*. Paris : PUF.
- François-Poncet C.-M., Braconnier A. (1998). *Classes Préparatoires. Des étudiants pas comme les autres*. Paris : Bayard.
- Freitag M. (1995). *Le naufrage de l'Université*. Paris : La Découverte.
- Frenay M., Noël B., Parmantier Ph., Romainville M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Frickey A. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université, *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 63-85.
- Frickey A. coord. (2000). *La socialisation des étudiants débutants : expériences universitaires, familiales et sociales*. Les dossiers d'Education et formation, n° 115, DPD/MEN.
- Frickey A., Primon J.-L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure, in Felouzis G. (sous la dir.). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Galland O., Oberti M. (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte.
- Galland O., Cléménçon M., Le Gallès P., Oberti M. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- Galley F., Droz R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Editions universitaires.
- Gerbod P. (1965). *La condition universitaire en France au XIXe siècle*. Paris : PUF.
- Ghanem T. (2007). *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française*. Thèse de doctorat, Université de Dijon.
- Girod de l'Ain B. (1989). La corporation universitaire et l'Etat : le monopole et le territoire, *Sociologie du travail*, n° 31(4), pp. 477-493.
- Grebot E., Barumandzadeh T. (2005). L'accès à l'université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles, *Annales Médico-Psychologiques*, Vol.163 (7), pp. 561-567.
- Grignon C., Gruel L., Bensoussan B. (1996). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris, La Documentation française, Les cahiers de l'OVE.
- Grignon C., Gruel L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : PUF.
- Grignon C., Gruel L., Bensoussan B. (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- Grossetti M. (2003). Les relations entre les universités et l'industrie en France. Les interactions entre formation, recherche et collaborations industrielles, in Felouzis G. (sous la dir.) *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Grossetti M., Losego P. (2003) *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : L'Harmattan.
- Gruel L., Amrous N. (2003). Les étudiants jugent la vie étudiante, *OVE Infos*, n° 5.
- Gueissaz A. (1997). Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires, *Sociétés Contemporaines*, n° 28, pp. 33-56.
- Guichard J. (1990). Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes, *Revue française de pédagogie*, n° 91, pp. 37-46.
- Gusdorf G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* Paris : Payot.
- Gusdorf G. (1964). *L'Université en question*. Paris : Payot.
- Guyot Y. (1979). *Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- Hadji C., Bargel T., Masjuan J. (2004). *Etudier dans une université qui change : Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble : PUG.
- Hermet I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques*. Thèse de doctorat, Université Toulouse-Le Mirail.
- Hermet I., Laterrasse C., Capdevielle-Mougnibas V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 449-484.
- Hirschhorn M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- Houzel G. (2008). Les engagements associatifs des étudiants, *OVE Infos*, n° 18.
- Houzel G., Gruel L., Amrous N., Vourc'h R., Zilloniz N. (2006). Filles et garçons : des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire, *OVE Infos*, n°15.
- Houzel G. (2005). Engagements bénévoles des étudiants : Perspectives pour de nouvelles formes de participation civique.

- Houzel G. (2004). Les engagements bénévoles des étudiants, in Ferrand-Bechmann D. *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?* Paris : L'Harmattan.
- Houzel G. (2002). *Les engagements bénévoles des étudiants - Perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*. Rapport aux ministres chargés de l'Education Nationale et des Affaires sociales.
- Hu Yu (2003). *Le métier d'étudiant étranger : le cas des étudiants chinois non spécialistes de français en France*. Thèse de 3^e cycle, Université Paris 3.
- Hudon R., Augustin J.-P. (présent.) (2002). *Villes, régions et universités. Les acteurs et leurs pratiques*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Ionescu S., Bosse M. (1987). Troubles psychologiques de l'étudiant et résultats universitaires, *Annales Médico-Psychologiques*, n° 145 (2), pp. 133-144.
- Jarousse J.-P., Michaut Ch. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 41-51.
- Javeau C. (1998). *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*. Bruxelles : Editions Labor.
- Kaye T., Rumble G. (1991). Les universités ouvertes, *Perspectives*, Paris (UNESCO), n° 78, pp. 236-250.
- Kergomard A. (1995). *La mutation universitaire : Clermont 1948/1993*. Paris : L'Harmattan.
- Kim S. M. (2000). *Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France : rapport au savoir et positionnement social dans les sociétés asiatiques (Corée du Sud, Japon et Taiwan)*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- King R. (2004). *The University in the Global Age (Universities into the 21st Century)*. New York : Palgrave Macmillan.
- Lahire B. (1997). Les manières d'étudier. Paris : La Documentation Française, Les cahiers de l'OVE.
- Lahire B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (sous la dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- Lamoure Rontopoulou J. (1990). L'université 1968-1988 : une institution en mutation, *Revue française de pédagogie*, n° 91.
- Lamoure Rontopoulou J. (1998). *L'évaluation de l'enseignement supérieur*. Paris : UNESCO.
- Langevin L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Québec : Les Editions Logiques.
- Langevin L., Villeneuve L. (sous la dir.) (1997). *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Ed. Logiques.
- Lapeyronnie D. & Marie J.-L. (1992). *Campus bleues. Les étudiants face à leurs études*. Paris : Seuil.
- Laplante L. (1988). *L'université : questions et défis*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, collection « Diagnostic », volume 8.
- Laterrasse C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Lazar J. (2001). *Les secrets de famille de l'université*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond (Le Seuil).
- Le Bart C., Merle P. (1997). *La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation*. Paris : PUF.
- Le Gall B. (2004). *Management de capital symbolique et souci pédagogique : étude comparée de deux départements d'économie et gestion et de leur public de 1er cycle*. Mémoire de Maîtrise de sociologie, Université Paris 8, 2004.
- Lecoite M. (2004). L'inappréciable université, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Lemaire S. (1999). L'entrée dans le supérieur, Données Sociales, *La Société Française*, p. 81-86.
- Lessard, C., Bourdoncle, R. (2002), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle, *Revue française de Pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin, pp. 131-154.
- Levy-Garboua Louis. (1976). Les demandes des étudiants ou les contradictions de l'université de masse, *Revue française de sociologie*, n° 17, pp. 53-80.
- Leziart J. (1996). *Le métier de lycéens et d'étudiant : rapport aux savoirs et réussite scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Lhote C. (2006). La santé mentale des étudiants : le développement des structures de soin et de prévention en France, in Ionescu S. et Jourdan-Ionescu C. (2006), *Psychopathologie et Société*, pp. 175-201.
- Lorenzi J.-H., Payan J.-J. (2003). *L'université maltraitée*. Paris : Plon.
- Losego Ph. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires, *Sociologie du travail*, n° 46, p. 184-204.
- Louvet-Scauss E., Preteur Y. (1998), Lire, écrire pour étudier à l'université ; approche comparative franco-allemande, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- Lucas P. (1987). *L'université captive : l'avenir de l'enseignement supérieur*. Paris : Publisud.
- Martins D. (1974). L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leur échec scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, N° 26.
- Martins D. (1970). *Facteurs psycho-sociologiques de réussite et d'échec scolaires chez les étudiants étrangers inscrits à la faculté des sciences de Paris en 1967-68*. Thèse de doctorat, École des hautes Études en Sciences Sociales.

- Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (1996). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Martuccelli D. (1995). *Décalages*. Paris : PUF.
- Maurice D. (2001). Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 77-86.
- Mayor F. , Tanguiane S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Paris : HERMES Science.
- Mérini C., Séré M.-G. (2001). Le module projet professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 21-29.
- Merle P. (1996). Prépa, fac ou IUT ? : position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation, *L'Année sociologique*, n° 46.
- Merle P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, pp. 367-387.
- Merlin P., Schwartz L. (1994). *Pour la qualité de l'Université française*. Paris : PUF.
- Michaut C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Michaut C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire, in Annot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Mierczuk L. (2002). *Réussir à tout prix : la triche à la fac*. Paris : Anthropos-Economica.
- Millet M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Millot B., Orivel F. (1980). *L'économie de l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. Cujas.
- Molinari J.P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Les Editions Ouvrières.
- Monchablon A. (1983). *Histoire de l'UNEF de 1956 à 1968*. Paris : Presses universitaires de France, 1983.
- Monfort V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences, *Sociétés contemporaines*, n°40, pp. 57-76.
- Monfort V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES*. Thèse de troisième cycle, EHESS.
- Mortamet C. (2003). *La diversité à l'université : analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et Sciences humaines de Rouen*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Moulinier P. (2002). *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)*. Paris : Belin.
- Mucchieli L. (1998). La pédagogie universitaire en question, le point de vue d'étudiants en premier cycle en psychologie, *Recherche et formations*, n° 29, p. 161-176.
- Musselin Ch. (1996). Les marchés du travail universitaire comme économie de la qualité, *Revue Française de Sociologie*, n°37 (2).
- Musselin Ch. (1990). Structure formelle et capacité d'intégration dans les universités françaises et allemandes, *Revue française de sociologie*, vol. XXX, n° 3.
- Musselin Ch., Mignot-Gérard S. (2003). L'autonomie, pas à pas, *Sciences de la société*, n° 58.
- Oberti M. (1995). Les étudiants et leurs études, in O. Galland (sous la dir.), *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- OCDE (2002). *Répondre aux attentes des étudiants*. Paris : OCDE.
- Oury J. (1976). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Paris, Payot.
- Pagès M (1966). Une expérience pédagogique en milieu universitaire, in ARIP. *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris : Editions de l'EPI.
- Paivandi S. (1999). Les difficultés des étudiants étrangers, *Pratiques de formation/Analyses*, N° 37-38, pp. 161-172.
- Parmentier Ph. (1996). La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en 1ère candidature en médecine, *Pédagogies* (Université Catholique de Louvain, Belgique), n° 11.
- Parmentier Ph. (2000). La formation pédagogique des enseignants du supérieur, [en ligne], Rapport de synthèse du Colloque thématique ADMES-AIPU, Paris.
- Passeron J.-C. (1967). La relation pédagogique et le système d'enseignement, *Perspective*, n° 14, p. 149-171.
- Patel D. (1975). *Les étudiants indiens en France*. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- Pinel J.-P. (2003). Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines, *Connexions*, n° 78, pp. 11-30.
- Ponthieux S., Berthelot J.-M. (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : la Documentation française.
- Postic M. (1979). *La relation éducation*. Paris : PUF.
- Potocki M. D. (1997). Les règles scolaires dans l'Université : importance et rôle des règles et des pratiques locales, *Sociétés contemporaines*, n° 28, pp. 57-78.
- Pourtois J.-P., Lhermitte J. (1986). *Entrer à l'Université. Etude de l'opinion des étudiants*. Bruxelles : Editions Labor.

- Quermonne J.-L. (1981). *Etude générale des problèmes posés par la situation des personnels enseignants universitaires*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française.
- Rasmden R. (1992). *Learning to teach in higher education*. London : Kogan Page.
- Rayou P. (2000). La citoyenneté lycéenne et étudiante, in Van Zanten A (sous la dir.), *L'école : état des savoirs*. Paris : Editions de la Découverte.
- Rayou P. (2001). *Les enfants et les jeunes, acteurs sociaux à l'école*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Rayou P. (2004). Des étudiants en quête de certitudes, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Renaut A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-lévy.
- Renaut A. (2002). *Que faire des universités*. Paris : Bayard.
- Rey O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Dossier de la cellule de veille scientifique et technologique. Paris : INRP.
- Romainvill M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Searle J. (1972). *La guerre des campus*. Paris : PUF trad. Par M. Chrestien [1971].
- Shankland R. (2007). *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- Simon T. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Rapport, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (France).
- Smith P. (1990). *Killing the spirit. Higher Education en America*. New York : Viking.
- Snyders G. (1993). *Heureux à l'Université*. Paris : Nathan.
- Sollogouh M. (1988). La condition des enseignants de l'enseignement supérieur, *Revue d'Economie Politique*, n° 6.
- Stevanvic B. (2005). *La mixité dans les écoles d'ingénieurs. Le cas de l'ex-Ecole Polytechnique féminine*. Paris : L'Harmattan.
- Suleiman E. (1979). *Les élites en France. Grands corps et grandes écoles*. Paris : Editions de Seuil.
- Tagawa C. (2005). *L'adaptation à l'environnement universitaire : le cas d'étudiants étrangers à Paris 8*. Mémoire de DEA, Université Paris 8.
- Tapper T., Salter B. (1992). *Oxford, Cambridge and the Changing Idea of the University*. Milton Keynes : Open University Press.
- Tardif J. (1992) *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* /
- Tcheutche G. N. (1975). *Etude des carrières scolaires des étudiants à l'Université Paris VIII*. Thèse de troisième cycle, université Paris 8.
- Tezenas du Montcel H. (1985). *L'Université peut mieux faire*. Paris : Editions du Seuil.
- Touraine A., Dubet F., Hegedus Z., Wieviorka M. (1978). *Lutte étudiante*. Paris : Seuil.
- Trinquier M.-P., Clanet J. (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ?; *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 31-40.
- Trinquier M.-P., Terrisse A. (2004). Entre prévision et réalité du cours : regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Verges J. (sous la dir.) (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse : Editions Privat
- Viry L. (2006). *Le monde vécu des universitaires*. Rennes : PUR.
- Viry L. (2004). *Le monde vécu des enseignants-chercheurs*. Thèse de doctorat, université Paris 7.
- Vourc'h R., Paivandi S. (2005). Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, *OVE Infos*, n° 12.
- Vourc'h R. (2003). Loisirs et pratiques culturelles des étudiants. *OVE Infos*, n°7.
- Wouters, P., De Ketele J. M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire, *Res Academia*, n° 11.
- Zetlaoui J. (1999). *L'universitaire et ses métiers*. Paris : L'Harmattan.
- Zongo B. (1993). *Stratégies de communication et individuation sociolinguistique chez les étudiants burkinabés à Ouagadougou et à Paris*. Thèse de doctorat, Université Rouen.