

Université, démocratisation et savoirs

Raymond Magro



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/447>

DOI : [10.4000/leportique.447](https://doi.org/10.4000/leportique.447)

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2000

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Raymond Magro, « Université, démocratisation et savoirs », *Le Portique* [En ligne], 6 | 2000, mis en ligne le 24 mars 2005, consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/447> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.447>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.

Tous droits réservés

Université, démocratisation et savoirs ¹

Raymond Magro

- 1 L'enseignement primaire et secondaire sont devenus depuis quelques décennies maintenant des objets classiques de réflexion et d'analyse aussi bien pour les sciences sociales que pour les politiques en charge de la question éducative. Or, dans ce contexte on peut dire, me semble-t-il, sans trop forcer le trait, que l'enseignement universitaire reste encore un peu en retrait dans les débats qui agitent cycliquement l'École.
- 2 Retrait ne voulant pas dire absent du débat, il s'agit alors de comprendre ce qui fait que l'objet universitaire occupe une place particulière en ce qui concerne la question scolaire.
- 3 L'université, comme les autres parties du système éducatif, est traversée depuis les années 60 par des crises qui ont transformé son rôle et ses missions, autant que son public. Ce n'est donc pas de ce côté que je situerais son originalité. Il me semble que ce qui fait que l'université reste encore un lieu un peu mystérieux, même pour les chercheurs spécialisés, c'est avant tout le fait que le profane comme l'expert ont tous deux des difficultés à déterminer ce qu'on y enseigne réellement comme types de savoirs, sauf peut être d'une manière générique (la philosophie allemande, les mathématiques, la géographie physique, la sociologie de l'éducation...) et à donner des précisions sur la manière dont ce savoir savant est traduit pour être transmis. Autrement dit, il y a une certaine opacité sur la nature des savoirs transmis propre à l'institution universitaire, contrairement à ce qui se passe pour les autres échelons du système éducatif où les savoirs à transmettre sont fixés institutionnellement par des programmes officiels.
- 4 À cela, on peut y voir au moins deux raisons majeures. La première relève directement de la finalité traditionnelle de l'université qui est de transmettre le savoir hautement spécialisé de la science en train de se faire. Cette spécificité rend particulièrement sensible la question des savoirs à transmettre à partir du moment où ce qui caractérise le savoir universitaire c'est sa plus ou moins grande instabilité. Dans ces conditions il apparaît difficile de fixer une fois pour toute un programme de connaissances à faire

acquérir aux élèves. La définition des contenus peut donc s'opérer ici directement en fonction des contraintes de la discipline (corpus ou non de lois universelles, théories, méthodologies, écoles de pensées, vitesse de renouvellement des savoirs...).

5 La deuxième dépend des enseignants eux-mêmes. Les savoirs à transmettre sont laissés à la discrétion du corps des enseignants-chercheurs. Les connaissances transmises peuvent alors dépendre du niveau d'information des enseignants sur les nouveaux savoirs en vigueur dans leur discipline et des choix qu'ils opèrent ou non dans ce champ des savoirs. Le verdict est donc simple. La sélection des savoirs à enseigner et leur transmission sont des pratiques purement privées dans l'enseignement supérieur universitaire.

6 C'est dans ce cadre-là que nous voudrions proposer une réflexion autour de la question didactique à partir du cas de l'enseignement de la sociologie de l'éducation.

Pour une didactique en chair

7 Sans faire ici le tour de la question didactique et des différentes orientations théoriques sur ce thème on peut tout de même rappeler grossièrement les quelques grandes lignes de partage que l'on retrouve au sein de la discipline. Selon S. Joshua ², on peut au moins en repérer trois qui structurent la communauté scientifique sur le sujet. Il y a, en effet, ceux qui considèrent la didactique comme une partie de la discipline d'origine. On a donc une discipline d'origine (par exemple la philosophie) avec ses théories, ses méthodes, ses problèmes et une manière de les aborder et de les transmettre (sa didactique). Une autre catégorie de didacticiens se situerait non pas du côté des savoirs proprement dits mais plutôt des modes de raisonnement de l'élève vis-à-vis de ces savoirs. Et enfin, il y a un certain nombre de chercheurs ³ qui considèrent que la didactique est une science des relations sociales (des rapports sociaux) à propos d'un objet spécifique qui est la gestion des savoirs. Cette troisième orientation théorique, comparée au deux précédentes, modifie largement les données du problème puisqu'elle prend en compte la relation pédagogique. Autrement dit, à la base de toute situation d'enseignement, il y a toujours la mise en relation de trois éléments : l'élève, l'enseignant, un savoir. C'est ce que désignent S. Joshua et J.-J. Dupin ⁴ sous le terme de structure didactique. Les trois éléments de la structure didactique ont des histoires et des déterminations particulières qui leur donnent une autonomie partielle les uns par rapport des autres. L'élève est porteur d'une structure cognitive particulière qui s'est édifiée à partir de plusieurs instances (famille, école, groupe de pairs). Le savoir délivré s'inscrit lui non seulement dans une histoire de la discipline mais aussi, plus largement, dans la communauté scientifique (savoir valorisé, savoir dévalorisé). L'enseignant a une conception singulière du savoir à transmettre, des élèves qu'il a en face de lui, des finalités de son enseignement qui tient à sa formation et à son histoire personnelle. Cette structure didactique est, enfin, elle-même contrainte par un contexte socio-institutionnel d'enseignement (temps alloué à la matière, regard des spécialistes de la discipline...).

8 La démarche didactique ou encore le contrat didactique proposé ici consiste donc à analyser « la nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par les professeurs et les élèves et l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement » ⁵. De ce point de vue qu'en est-il de l'enseignement de la sociologie de l'éducation en 1^{er} cycle universitaire ?

L'enseignement de la sociologie de l'éducation

- 9 D'emblée, il faut dire toutes les difficultés que l'on aurait à simplement décrire le savoir sociologique de par la pluralité des façons de faire de la sociologie au sein de la discipline. En fonction des parcours intellectuels de ceux qui font de la sociologie ou se disent sociologues ce sont des traditions théoriques et méthodologiques différentes qui sont à l'œuvre. Il n'y a donc pas un savoir unifié en sociologie mais des savoirs sociologiques. De plus, à l'intérieur du champ de la sociologie il y a un découpage thématique qui vient renforcer l'hétérogénéité des savoirs disciplinaires. Les sociologues se spécialisent par rapport à des domaines de la vie sociale comme le travail, la culture, les loisirs, la famille, l'école, etc. Ceci ne voulant pas dire qu'il n'y a pas la possibilité de constituer un savoir sociologique de base enseignable à tous les étudiants mais que cette culture sociologique commune n'est pas discutée et encore moins prescrite aux enseignants sociologues. Le moins que l'on puisse dire c'est qu'il règne un certain flou didactique que l'enseignant se charge généralement de régler à sa manière.
- 10 Évidemment la sociologie de l'éducation n'échappe pas à cette réalité. Les points de vue théoriques sur l'école sont multiples et les objets scolaires sont variés. Cependant, un rapide examen des différents manuels universitaires de sociologie de l'école⁶ nous permet de constater aisément qu'il y a au moins un thème récurrent incontournable pour tout sociologue de l'éducation qui se respecte et qui tente d'initier ses étudiants à cette forme de sociologie, c'est celui des inégalités sociales devant l'école. Voilà donc un savoir sociologique sur l'école dont la pertinence pédagogique ne fait pas de doute pour l'ensemble des sociologues spécialistes du système scolaire même si l'interprétation du phénomène diffère en fonction des écoles de pensées. Toute la question est alors de savoir de quelle manière peut s'effectuer cette transmission en sachant que la structure didactique telle que nous l'avons évoquée précédemment s'est largement modifiée sur au moins un de ses axes : celui du public à former. Non que le corps enseignant n'ait pas, lui aussi, subi quelques changements dans sa composition sociale et dans la manière d'être formé. Mais ces évolutions ne modifient pas fondamentalement les données antérieures qui faisaient que les enseignants sociologues se divisaient traditionnellement en deux camps relativement bien distincts sur la façon d'interpréter sociologiquement les inégalités scolaires. Pour aller vite, l'objet de la dispute oppose deux points de vue scientifique. Le premier point de vue affirme que l'école ne fait que légitimer des inégalités sociales, que ce sont toujours les mêmes qui réussissent ; le second prétend que l'école n'est pas en cause dans cette affaire, que tout dépend des individus eux-mêmes. Il y a également des chercheurs dans la communauté scientifique qui entendent incarner une troisième voie en tentant de réunir les deux bouts de la chaîne. C'est-à-dire en reconnaissant bien volontiers le poids de la structure sociale au sens large (l'école, le milieu familial) dans les inégalités scolaires tout en indiquant que les individus sont autre chose que de simples objets manipulés par des forces sociales et qu'ils prennent aussi leur destin scolaire en main. La nouvelle génération de sociologues reproduit globalement ce schéma. Il n'y a pas de véritable changement dans la manière dont les sociologues d'aujourd'hui interprètent les inégalités sociales face à l'école. C'est bien plus dans les caractéristiques sociales du public auquel ce savoir s'adresse que les choses se sont transformées.
- Agencement didactique et prise en compte des publics
- 11 Depuis plusieurs années maintenant, les transformations du champ social affectent le champ universitaire, notamment par l'intermédiaire des changements morphologiques

du public, dont le plus important est l'afflux massif d'une nouvelle clientèle étudiante. En effet, entre les héritiers⁷ d'hier et les étudiants d'aujourd'hui la population étudiante s'est profondément transformée. En trente ans, on est passé d'une université aux effectifs contrôlés, dont la population était relativement homogène socialement et scolairement, à une université de masse dont le public se caractérise par sa grande hétérogénéité sociale et scolaire. À l'évidence, l'ensemble du système universitaire n'est pas touché de la même manière par ces bouleversements. Les filières sciences humaines sont aux premières loges sur ce plan-là dans l'enseignement supérieur. Cette nouvelle situation d'enseignement contraint les enseignants à repenser plus globalement la didactique des savoirs universitaires. Tout d'abord parce qu'il leur est impossible de rester indifférent aux différences, surtout en matière de didactique. Mais aussi parce qu'il importe pour eux de renforcer l'effet de démocratisation que l'université, contrairement à d'autres lieux du système d'enseignement supérieur (les grandes écoles), a le courage d'assumer en accueillant tout le monde. Il y donc une nécessité de sortir d'une conception unique de l'élève, de l'élève type, quasiment abstrait, bref d'une didactique universelle (notamment vis-à-vis des savoirs à transmettre parce que le degré d'ignorance sur les savoirs enseignés est variable justement en fonction de ces mêmes savoirs et des publics). Cela veut dire également qu'il faut arrêter avec l'implicite d'une relation pédagogique universitaire d'un autre âge, produite pour un autre public (celui de l'*homo academicus*), basée sur le « non dit » et le « cela va de soi », et qui laisse à l'appréciation individuelle des professeurs l'organisation, la gestion et la cohérence d'une matière⁸.

- 12 Repenser la didactique des savoirs universitaires ne signifie pas concevoir une pédagogie adaptée à un quelconque handicap culturel. Il s'agit de prendre en compte l'ensemble des éléments de la structure didactique, y compris le public auquel s'adressent les savoirs savants et *quel que soit ce public*. Le déséquilibre qu'il vit dans la situation d'enseignement n'autorise pas à réduire l'élève à une entité complètement désincarnée qui ne se définit que par son besoin d'apprendre. Il faut résolument sortir d'une certaine vulgate sociologique qui a tendance à ne percevoir les élèves qu'en termes de manques, de déficits et d'incapacités. Comme le rappelle S. Joshua, « tout didacticien sérieux sait que l'Élève est un "mythe", une construction théorique... »⁹. Les multiples expériences sociales qu'il a traversées en font un être singulier et pluriel¹⁰. Que se soit le didacticien, le sociologue ou l'enseignant, ils ne peuvent donc ignorer que les êtres qu'ils ont en face d'eux sont des êtres connaissants, parlants, se représentant le monde à leur manière.
- 13 Donc, si l'élève n'est pas cet individu abstrait dont certains enseignants rêvent parfois, il faut alors résoudre plusieurs questions didactiques : quelle place occupe-t-il réellement dans ce processus de transmission des savoirs ? Que fait-il des connaissances qu'il reçoit ? Qu'est-ce qu'il comprend ? Autrement dit, comment s'approprie-t-il la connaissance savante et quel sens lui donne-t-il à partir d'une structure cognitive qui lui est propre ?
- 14 D'autant que les étudiants font bien quelque chose du savoir qu'on leur délivre. Outre qu'ils utilisent ces savoirs pour convaincre le marché du travail qu'ils font l'affaire, ils s'en servent aussi pour porter un jugement sur leur vie et la vie de la cité.
- 15 Si on prend l'exemple de la sociologie de l'éducation, on ne peut ignorer que le savoir sur l'école est un savoir partagé, certes à des degrés divers, par le plus grand nombre (parents, élèves, enseignants et chercheurs).

- 16 La possession de ce savoir qui porte sur un objet social accessible à tous, explique que l'ensemble des acteurs sociaux puissent se considérer comme des experts de la question scolaire.
- 17 De ce fait, la sociologie de l'éducation et les savoirs qui lui sont propres sont perçus d'une manière particulière par la population étudiante. Tout simplement parce qu'ils disent des choses sur une expérience singulière et collective (la carrière scolaire) que les élèves ont eu le temps d'expérimenter longuement. Bref, le sociologue de l'éducation leur parle de quelque chose qu'ils connaissent plutôt bien et par conséquent il doit prendre au sérieux le fait que ce savoir profane est aussi un savoir à part entière. Les étudiants ne sont pas ignorants sur ce monde qui les a façonnés, socialisés. Il faut donc éviter les risques de malentendu dans la rencontre entre les deux types de savoir (savoir profane/savoir savant) qui ne se construisent pas exactement sur les mêmes ressorts épistémologiques.
- 18 Il apparaît d'autant plus important de prendre au sérieux le jugement du public dans la transmission d'un savoir sociologique sur l'école, que les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants d'aujourd'hui (en tout cas d'une grande partie d'entre eux) contrairement à ceux d'hier font qu'ils sont directement mis en scène par ce savoir. Les données sociologiques sur la question des inégalités scolaires portent essentiellement sur la réussite des enfants de milieu populaire puisque c'est celle-ci qui apparaît comme problématique. Enfants qui sont aujourd'hui de plus en plus présents dans l'enseignement supérieur. Cela veut donc dire que non seulement ce savoir parle d'eux mais qu'en même temps il leur donne la possibilité d'avoir une vision réflexive, distanciée, sur leur trajectoire scolaire car il la reconstruit sous leur yeux. C'est tout un passé réactivé, toute une histoire scolaire, souvent douloureuse, disséquée.
- 19 L'expérience universitaire peut apparaître alors comme déroutante pour ces étudiants puisque le discours savant sur les trajectoires scolaires de réussite leur dit globalement que leur chance d'accès à celles-ci sont particulièrement réduites. Or, ils sont à l'université, certes dans des filières au prestige social faible mais cela représente tout de même une vraie réussite par rapport à leur milieu social d'origine où ils sont bien souvent les premiers à faire des études supérieures.
- 20 Il s'agit alors d'éviter la confusion dans l'interprétation qu'ils peuvent avoir de leur parcours scolaire à partir du discours savant pour ne pas tarir la passion naissante des études.
- 21 Entre l'étudiant qui finit par penser que la réussite ou l'échec scolaire ne relèvent pas du milieu social dans lequel il a passé la majeure partie de sa vie, tout simplement parce qu'il s'en est sorti scolairement en intégrant le monde des études supérieures. Et celui qui ne voit la vérité de sa situation toute entière que dans la domination dans laquelle l'institution scolaire le maintient, en ne lui donnant que la possibilité de suivre des études supérieures dévalorisées socialement parce qu'il n'est pas du bon côté du capital social et culturel. Dans ces conditions, l'enseignant doit donner toutes les clefs du discours savant s'il veut éviter toute forme d'appropriation caricaturale de son discours. C'est-à-dire qu'il lui faut non seulement expliciter les différentes façons de traiter théoriquement cette question classique de la sociologie de l'éducation mais également revenir systématiquement sur l'histoire des savoirs qu'il propose à l'argumentation des théories afin de restituer le mieux possible l'environnement épistémologique de ces connaissances.

22 Quelles que soient les manières de transmettre un savoir sociologique sur l'école, l'enseignant doit faire un choix à la fois technique et éthique. On a affaire alors à un processus de reconstruction du savoir savant qui doit être donné aux élèves pour éviter tout malentendu. Parler des inégalités scolaires oblige l'enseignant à réfléchir au savoir qui doit être donné aux élèves afin de leur permettre de gagner en expertise ¹¹ sur un sujet qu'ils appréhendent déjà à leur manière, au travers de leur parcours scolaire. Il s'agit donc d'intégrer dans la transmission de ce savoir savant l'expérience et la capacité de jugement sociologique que possèdent les individus, même jeunes, sur leur situation scolaire. C'est peut-être à ce prix-là que le contrat didactique, généralement implicite (mettant en scène professeurs et élèves face à un savoir), peut réellement s'appliquer dans la mesure où il y a une véritable reconnaissance du savoir profane.

Conclusion

23 Même si les structures universitaires se sont transformées sous le poids de la poussée démographique, elles gardent les traces de l'idéal d'autonomie et de liberté intellectuelle auxquels le corps professoral est très attaché. L'organisation universitaire est en grande partie implicite, d'où l'importance de la communication pédagogique et didactique sur la transmission des savoirs. La didactique universitaire si elle doit être repensée à partir des nouveaux entrants et notamment en ce qui concerne l'enseignement de la sociologie de l'éducation, c'est avant tout, parce que ceux-ci sont porteurs d'un savoir les concernant et non pas parce qu'ils seraient déficitaires sur ce plan là comme on a trop tendance à le penser. Il s'agit alors de faire fonctionner réellement le processus didactique à partir des trois éléments qui le composent (savoir, enseignant, élève) si on veut éviter les propos désabusés des étudiants qui finissent par résumer une question sociologique complexe comme celle de l'égalité des chances à l'école, en disant : « de toute façon les classes populaires ne réussissent jamais » ou « qui s'en donne les moyens réussit ».

NOTES

1.. Faute de pouvoir donner ici toutes les garanties de la scientificité sociologique (notes ethnographiques, récit reconstruit à partir des observations et témoignages des individus enquêtés) ce texte se veut être seulement l'expression d'une intuition personnelle liée à ce qui fait le propre du métier d'enseignant. C'est-à-dire transmettre un savoir.

2.. S. JOSHUA, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et Sociétés*, n° 4, 1999, p. 29-56.

3. S. JOSHUA, J.-J. DUPIN, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, PUF, 1993 ; Y. CHEVALLARD, *La Transposition didactique*, La Pensée sauvage, 1991.

4.. *Ibid.*

5.. *Ibid.*, p. 249.

6.. J-M DE QUEIROZ, *L'École et ses sociologies*, Nathan n° 128, 1995.

7.. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, 1964.

- 8.. G. FELOUZIS, « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue Française de Pédagogie* n° 119, 1997, p. 91-104.
 - 9.. S. JOSHUA, « Pour une didactique sociologique », *op. cit.*, p. 41.
 - 10.. B. LAHIRE, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Essais et Recherches, 1998.
 - 11.. S. JOSHUA, *L'École entre crise et refondation*, La Dispute, 1999.
-

RÉSUMÉS

Les différentes transformations qu'a subies l'université ces dernières années nous incitent fortement à examiner la manière dont la question didactique est aujourd'hui prise en compte dans ce monde. L'un des changements majeurs qui a affecté l'institution est sans aucun doute l'évolution de son public. À partir d'un exemple, celui de l'enseignement de la sociologie de l'éducation, nous essaierons d'analyser le processus didactique et la manière dont il est éprouvé ou non par le constat précédent.