

---

## L'auto-socioanalyse : un outil au service de la démocratisation universitaire ?

Retour critique sur une expérience pédagogique

*Self-socioanalysis: a tool at the era of university democratization?*

Séverine Kakpo et Claire Lemêtre

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4500>

ISSN : 1950-6724

### Éditeur

Association française de sociologie

### Référence électronique

Séverine Kakpo et Claire Lemêtre, « L'auto-socioanalyse : un outil au service de la démocratisation universitaire ? », *Socio-logos* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 29 mai 2019, consulté le 01 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4500>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 juin 2019.



*Socio-logos* est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# L'auto-socioanalyse : un outil au service de la démocratisation universitaire ?

Retour critique sur une expérience pédagogique

*Self-socioanalysis: a tool at the era of university democratization?*

Séverine Kakpo et Claire Lemêtre

---

J'ai choisi cette image [i.e. une illustration représentant un homme nu sur la plage, au coucher du soleil, adoptant la position du *Penseur* de Rodin] pour illustrer cette idée du penseur qui demeure dans les ténèbres, dans l'ignorance et grâce à ce texte réflexif sur lui-même, alors il parvient enfin à voir la lumière se lever et comprendre ce qu'il est et d'où il vient. (Anis, bac L, profession du père non indiquée, mère au foyer).

## Introduction

- 1 L'auto-socioanalyse que l'on peut définir comme l'auto-objectivation de ses propres dispositions et croyances sur ces mêmes dispositions (Bourdieu, 2004) est probablement un outil pédagogique typique de la sociologie. Notre connaissance indigène des pratiques pédagogiques universitaires nous donne à penser que les étudiants sont régulièrement invités, au cours de leur formation, à opérer un retour sur eux-mêmes dans la perspective d'une initiation pratique au raisonnement sociologique. L'auto-socioanalyse est sans doute moins souvent mobilisée dans l'objectif plus spécifique de favoriser l'acculturation des étudiants au monde universitaire. Tel est le sens de l'expérience pédagogique que nous menons depuis 2015 en Licence 1 de sciences de l'éducation au sein de l'université

Paris 8, auprès d'un public composé pour une large part d'étudiants issus des catégories populaires.

- 2 Cette expérience s'inscrit dans le cadre d'un cours obligatoire de méthodologie du travail universitaire intitulé « Devenir étudiant à l'université », destiné à fournir aux étudiants de L1 les apports indispensables à leur adaptation au monde universitaire (prise de notes, lecture de textes scientifiques, gestion du temps à l'université, recherche documentaire, etc.). Partant du principe qu'une véritable appropriation de ces contenus nécessite la mise en œuvre d'un travail auto-réflexif, nous invitons les étudiants à produire, sous la forme d'un « bilan », une auto-socioanalyse de leur trajectoire scolaire et de leur expérience universitaire débutante. Ce travail est étroitement cadré par des consignes écrites leur fournissant un questionnement problématisé pour chacun des thèmes qu'ils ont à aborder (milieu social d'origine, trajectoire scolaire, choix de l'université, apprentissages à l'université, rapport au temps, etc.). Pour le nourrir, nous demandons aux étudiants de tenir régulièrement un journal de bord de leur entrée à l'université. Réunis dans un dossier d'une quinzaine de pages au moins, le « bilan » et le « journal » servent de base à l'évaluation de cet enseignement, qui est crédité de six ECTS<sup>1</sup>. Si certaines séances de cours prennent appui sur la lecture d'un texte sociologique, c'est principalement en dehors de cet enseignement que les étudiants sont initiés à la sociologie, dans le cadre d'un EC obligatoire d'« introduction à la sociologie de l'éducation » dont nous avons également la charge. Centré sur la notion de « socialisation », ce cours aborde les différentes dimensions de ce processus et initie les étudiants, au moyen de références et de textes variés, à la déconstruction sociologique du sens commun.
- 3 Dans le cadre de cet article, nous souhaitons opérer un retour critique sur cette expérience pédagogique, en nous efforçant de mettre à l'épreuve de l'analyse sociologique l'idée selon laquelle l'auto-socioanalyse pourrait constituer un outil pédagogique de démocratisation universitaire. Le corpus mobilisé ici est constitué de soixante-cinq dossiers recueillis au cours du premier semestre de l'année universitaire 2016-2017, et dont le nombre de pages varie entre six et quarante. Par cette démarche, qui s'inscrit dans la lignée d'un certain nombre de travaux précédents (Chapoulie, 2000 ; Soulié & Gadéa, 2000 ; Soulié, 2002 ; Jounin, 2014), nous entendons contribuer à la construction d'un espace collectif de réflexivité sociologique autour des pratiques d'enseignement dans le supérieur<sup>2</sup>. Exercer et visibiliser notre réflexivité sociologique en la matière apparaît essentiel dans un contexte marqué par la montée en puissance des spécialistes de la « pédagogie universitaire », lesquels tendent à désigner les universitaires comme des « profanes » de la pédagogie et à construire le problème de « l'échec » à l'université comme étant principalement celui de leur « incompétence pédagogique » (Garcia, 2008).

## 1. Interroger le dispositif pédagogique *a priori*

- 4 Avant de s'attacher à comprendre comment étudiants s'approprient le travail demandé, un exercice liminaire s'impose : celui d'interroger *a priori* le dispositif, et notamment les croyances qui en sont au fondement.

## 1.1. Un espace pédagogique dominé mais néanmoins désirable

- 5 La sociologie d'un dispositif pédagogique ne peut faire l'économie d'une analyse des logiques d'action des individus qui le portent (Muel Dreyfus, 1983). Ainsi commencerons-nous par nous soumettre à un travail d'auto-objectivation. Nous tenterons plus précisément d'éclairer les ressorts de notre investissement dans un cours non-disciplinaire destiné à des étudiants de L1, soit un espace pédagogique dominé.
- 6 Le fait que nous prenions en charge ce type de cours peut être analysé comme un des effets de la division statutaire, sexuée et sociale du champ universitaire (Bourdieu, 1984 a). Nous sommes des enseignants-chercheurs en début de carrière, des femmes, mères de famille de surcroît, et nous ne présentons pas le profil d'héritières, étant respectivement issues d'un milieu artisan et agricole. Malgré des activités de recherche et de publication régulières, nos profils répondent peu aux critères de « l'excellence » académique : nous ne sommes pas normaliennes, nous ne participons à aucun projet « ANR », nous ne sommes pas inscrites dans des réseaux internationaux, etc. Nous nous situons donc dans le « bas » du haut du champ universitaire, soit des « dominées relatives » de l'institution. Il peut donc sembler aller de soi que nous nous retrouvions en charge de ce qui s'apparente à une forme de « sale boulot » dans un univers où le prestige symbolique se trouve traditionnellement du côté de la recherche (Charles & Gadéa, 2000) ou de l'enseignement à des niveaux élevés de formation.
- 7 Pour autant, cette lecture n'est pas complètement satisfaisante. En effet, notre investissement dénote malgré tout dans l'univers hiérarchisé du monde universitaire. Nous sommes pour ainsi dire « trop qualifiées » pour ce type de cours généralement délégué aux non-titulaires. Pour en obtenir la charge, nous avons d'ailleurs dû priver de ses prérogatives pédagogiques un « vieux » docteur sans perspective de poste, qui avait depuis plusieurs années la responsabilité de tous les EC méthodologiques de notre département. Notre démarche a également suscité la perplexité de certains collègues, qui s'étonnaient de voir des « titulaires » prendre en charge des cours et s'inquiétaient des éventuelles conséquences négatives de ce choix sur le prochain « dialogue budgétaire ».
- 8 Pourquoi tenons-nous donc tant à occuper cet espace où nous ne sommes pas tout à fait à notre place ? Principalement parce que le « sale boulot » nous apparaît aussi comme un « beau boulot ». Ayant connu une trajectoire de mobilité sociale ascendante, étant d'ailleurs toujours inscrites dans un processus d'acculturation professionnelle au monde universitaire, nous avons à cœur de transmettre aux étudiants issus de la massification les « clefs du système » et donc de mettre en œuvre une pédagogie rationnelle (Bourdieu, & Passeron, 1964).
- 9 Enfin, dans un autre registre, cet espace relégué nous est aussi apparu comme un espace à conquérir, dans lequel les contraintes sont faibles et où la créativité pédagogique peut s'exprimer plus librement ; il ne s'agit ni de transmettre des contenus disciplinaires, ni de pré-professionnaliser. Cet espace s'est ainsi révélé être un cours « buissonnier », dans le cadre duquel il nous était possible d'expérimenter d'autres formes pédagogiques et d'autres manières de travailler, notamment à deux.
- 10 Pour finir, il convient de déconstruire la faiblesse apparente de notre « sens du placement » (Bourdieu, 1984 b). En effet, la crise d'attractivité que connaît notre master recherche et, plus généralement, les masters universitaires en sciences humaines et sociales est telle que la licence peut légitimement apparaître dans ce contexte comme

un horizon désirable. En première année, nous enseignons à des étudiants qui présentent en effet, pour une petite partie d'entre eux, un profil socio-scolaire que nous ne rencontrons pas en master ou de manière tout à fait exceptionnelle : des étudiants titulaires de bacs généraux, à l'heure scolaire, issus de milieux relativement dotés de capitaux culturels, etc. Les « bons » étudiants sont donc davantage dans le « bas » que dans le « haut » du cursus.

- 11 A présent qu'ont été éclairés les ressorts de notre investissement, nous nous proposons d'interroger les croyances au fondement de notre dispositif.

## 1.2. Des vertus pédagogiques supposées de l'auto-socioanalyse

- 12 L'engagement pédagogique, comme toute forme d'engagement, repose sur des croyances. Les vertus que nous prêtons à l'auto-socioanalyse renvoient à une fonction classique de la sociologie critique. Selon Pierre Bourdieu (1984 b), la sociologie aurait en effet le pouvoir de « défataliser » le monde social. Elle permettrait de dénaturer la nécessité, en montrant que celle-ci est le produit de rapports sociaux. Le rôle du sociologue serait donc de conduire progressivement les « agents » à objectiver leur position, à comprendre leur « habitus » et, le cas échéant, à « imputer à des causes sociales leur souffrance ». L'entretien sociologique, conçu par Bourdieu comme une forme d'« auto-analyse assistée » (1991), serait d'ailleurs un outil privilégié d'émancipation sociale.
- 13 Expérimentant une autre forme « d'auto-socioanalyse assistée », nous cherchons plus précisément à affranchir les étudiants d'une lecture naturalisante de leur parcours et à déconstruire leurs représentations de la méritocratie scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). L'enjeu est de les amener à comprendre que les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent à l'entrée à l'université ou qu'ils ont rencontrées précédemment ne relèvent pas de caractéristiques strictement individuelles, mais d'un contexte historique et social et de dispositions acquises au cours de leur socialisation. L'auto-socioanalyse ainsi menée devrait donc les conduire à prendre conscience que l'on ne « naît pas étudiant ».
- 14 Notre démarche vise aussi logiquement à aider nos primo-accédants à « devenir étudiant ». Selon Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992), l'appréhension des déterminismes sociaux ouvre la voie à un possible « travail de soi », consistant à tenter « d'inhiber » ou de « soumettre » ses dispositions par l'effet d'une volonté et d'un effort rationnels. C'est à ce type de « transformation de soi » que nous souhaitons initier les étudiants. Pour prendre un exemple concret, nous pensons que les étudiants les plus éloignés des attendus universitaires en matière de lecture pourraient être amenés à aborder différemment le travail demandé par les enseignants, s'ils parvenaient à comprendre que ces réquisits sont socialement situés et que leur rapport à la lecture résulte de leur socialisation antérieure. Fort de cette analyse, ils pourraient alors se saisir rationnellement des injonctions à lire qui leur sont formulées comme d'une possibilité qui leur est offerte de se soumettre à des formes d'entraînements méthodiques et intensifs, susceptibles de venir progressivement transformer leurs dispositions.
- 15 En tant que sociologues, nous n'abordions pas cette expérience tout à fait naïvement. Nous nous sommes d'emblée interrogées sur le bien-fondé de ces croyances pédagogiques.

### 1.3. Des croyances tramées d'illusion ?

- 16 Nos interrogations ont d'abord porté sur la nature fondamentalement académique du travail attendu. L'auto-socioanalyse peut-elle avoir quelque vertu émancipatrice si elle n'est pas un travail librement consenti ? Plutôt qu'une véritable démarche d'introspection, ne risque-t-on pas de voir essentiellement à l'œuvre des stratégies de présentation de soi ? Le format de l'exercice ainsi que le cadre temporel dans lequel il s'inscrit sont-ils par ailleurs compatibles avec la mise en œuvre d'une telle démarche ? Peut-on faire son auto-socioanalyse en quelques pages ? Et ce, au terme d'un seul semestre d'initiation à la sociologie, dans le contexte d'une licence pluridisciplinaire qui plus est ? En somme, qu'y a-t-il de commun entre l'exercice auquel nous soumettons nos étudiants et le travail long et volontaire d'auto-analyse conduit par Younes Amrani sous la houlette de Stéphane Beaud dans *Pays de malheur !* (2005), qui constitue un modèle du genre ?
- 17 Nous nous sommes également questionnées sur les présupposés sociaux du travail attendu. Accéder à une telle réflexivité n'est en effet pas neutre. Les travaux conduits dans le champ dans la sociologie de la culture montrent que l'écriture autobiographique est une pratique culturelle peu fréquente, essentiellement féminine, et socialement marquée (Donnat, 2010). On sait aussi que tout le monde n'a pas la même propension à « parler de soi » et n'a pas « quelque chose à dire sur/de lui-même » (Poliack, 2002). L'aptitude à « raconter sa vie » est ainsi plus répandue dans les classes moyennes et supérieures, là où la psychologie et la psychanalyse se sont le plus diffusées et où le sentiment de sa singularité est le plus évident. Conduire un tel travail implique par ailleurs de se décentrer du « moi intime ». Or, ces dispositions à la « secondarisation » sont inégalement partagées selon le milieu social (Bautier, 2005).
- 18 Enfin, attendre des étudiants qu'ils s'engagent un travail de transformation de leurs dispositions ne revient-il pas à céder à une nouvelle forme d'illusion méritocratique ? N'est-ce pas renouer avec la conception illusoire d'un sujet conscient et capable de maîtriser son destin (Darmon, 2006) ? Les dispositions, notamment celles acquises au cours de la socialisation primaire, présentent par définition une forte inertie, une grande capacité de résistance aux changements (Bourdieu, 1980). Être à même de pouvoir se transformer nécessite des conditions dont on peut douter qu'elles soient réunies, nos étudiants étant scolarisés au sein d'une institution dont il convient de rappeler le faible pouvoir socialisateur au regard d'autres institutions, notamment les classes préparatoires (Darmon, 2013). Même si la « volonté » peut être sociologiquement envisagée comme une véritable instance de socialisation, il faut se garder d'oublier que cette « volonté » est toujours socialisée et donc socialement située (Darmon, 2003, 2006).

## 2. Interroger les productions des étudiants

- 19 Tentons à présent de comprendre ce que les étudiants « font » de l'exercice et ce que celui-ci « semble » leur faire. L'emploi du modalisateur est important. Les étudiants répondent en effet à une commande institutionnelle qui les somme implicitement d'attester d'une conversion au monde universitaire et à la sociologie. Nous nous bornerons donc à parler ici d'effets déclarés ou supposés.

## 2.1. Objectiver son milieu social d'origine

- 20 Nous nous attacherons en premier lieu à comprendre comment les étudiants s'approprient le premier volet du travail, lequel consistait à objectiver leur milieu social d'origine. Plus précisément, les étudiants avaient à rendre compte de la trajectoire sociale de leurs parents, à identifier les capitaux familiaux ou, le cas échéant, à mettre en évidence le faible degré de légitimité des ressources disponibles, à repérer les grandes caractéristiques de leur univers de socialisation et à mettre en évidence la connivence ou la distance au monde scolaire qui le caractérise.
- 21 L'analyse du corpus montre que les étudiants s'approprient l'exercice de manière très inégale selon leur profil social. En effet, ceux qui parviennent à construire un regard sociologiquement distancé sur leur famille sont le plus souvent issus d'un milieu relativement doté en termes de ressources culturelles, leurs parents ayant poursuivi des études et/ou possédant des qualifications significatives et/ou encore disposant de capitaux scolairement rentables (un rapport « heureux » à l'écrit, par exemple). Ces étudiants rendent souvent compte de manière précise de l'extraction sociale de leurs parents ainsi que de leur trajectoire sociale :
- « Mes grands-parents sont issus d'un milieu populaire et mes parents n'en sont pas vraiment sortis, mon père est en effet toujours ouvrier et ma mère employée, cependant ils ont gravi quelques échelons dans les classes populaires car ils ont un emploi stable et, pour le cas de ma mère, un métier qui la met en rapport avec beaucoup d'écrit, avec aussi beaucoup de personnes, aujourd'hui elle a beaucoup de responsabilités, chose qui, dans la famille, s'est très peu vue dans les générations antérieures. [...] Mon père est le petit dernier d'une fratrie de cinq enfants, il a eu accès aux mêmes établissements scolaires, aux mêmes ressources que ces frères et sœur mais je remarque que mes tantes ont toutes fait une carrière plus longue que leurs frères : elles sont cadres ou employées qualifiées tandis que les frères sont tous les deux ouvriers, mon père m'a dit que leur père travaillait plus avec lui et mon oncle et que dans la famille on le voyait d'un meilleur œil, quand un homme favorisait le travail manuel à un métier nécessitant une "perte de temps" dans les études. » (Maud, bac S, père ouvrier du bâtiment, mère secrétaire)
- 22 Certains notamment n'hésitent pas à remobiliser de manière très précise les outils présentés en cours, comme les PCS :
- « Mes parents, eux, font partie des catégories 372c et 421b. Mon père, responsable des ressources humaines, est diplômé d'un CAP, BEP et BAC Pro "agent administratif et informatique, option comptabilité". Il a fait une reprise d'étude pour obtenir le diplôme "d'Équipier Ressources Humaines". [...] Ma mère, elle, est Professeur des écoles et maître formateur. Elle est diplômée d'un Bac+4 et d'un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) (Elodie, bac L). Ils analysent également de manière fine la structure des capitaux familiaux. » (Mégane, bac S, mère conseillère clientèle, secteur bancaire)
- 23 Pour montrer qu'elle a toujours baigné dans un environnement familial où l'écrit était prégnant, Mégane évoque par exemple les pratiques de lecture de son père, qui est vendeur automobile mais aussi fils d'une ancienne "rédactrice en chef" de presse :
- Il est [...] un passionné de lecture, il lit absolument tout, que ce soient des romans policiers, "l'Équipe", "Le Point", des BD et même parfois les magazines féminins de ma mère. Pas un seul jour, je le vois sans lire quelque chose, et ce sont grâce à toutes ses lectures qu'il sait une quantité de choses. »

- 24 Certains étudiants s'attellent d'ailleurs, avec une bonne volonté culturelle évidente, à dresser de véritables inventaires de capitaux :

« Trois bibliothèques avec évidemment beaucoup de livres, des instruments de musique (deux guitares et un piano), des médailles (de sport ou de compétition d'échec gagnées par ma sœur ou par moi-même) ou encore des dossards de participation aux courses à pied que mon père a pu faire, ma sœur est aussi détentrice d'un Prix Littéraire remis par le Conseil Général de la Seine-Saint-Denis. [...] Une collection de journaux dont l'une date d'au moins 100 ans [...]. [Des] bijoux comme une montre à gousset de plus de 50 ans et des boucles d'oreille de plus de 70 ans données à ma mère par son père ou sa grand-tante [...] » (Élodie, bac L, père responsable de ressources humaines, mère maître formateur Espé)

- 25 Ces étudiants procèdent enfin à des analyses relativement élaborées des caractéristiques socialisatrices de leur milieu familial et du rapport que celles-ci entretiennent avec les normes scolaires. Pour cela, ils remobilisent de manière pertinente les apports des textes travaillés dans le cadre du cours :

« J'apprends et commence à incorporer les manières d'analyser des sociologues. [...] J'ai joué à des jeux notamment le Scrabble avec ma mère. Cela m'a fait penser à Daniel Thin lorsqu'il dit que les familles populaires jouent avec leurs enfants pour se détendre, pour s'amuser et pas forcément pour continuer l'apprentissage scolaire à la maison. C'est vrai que le Scrabble est un jeu qui est plutôt caractéristique des familles de classes moyennes et supérieures. » (Pauline, bac S, père formateur en boulangerie, mère secrétaire administrative)

- 26 Tandis que les étudiants les plus favorisés se prêtent à l'exercice avec une relative aisance, ceux qui sont issus des familles les plus démunies de ressources légitimes semblent avoir plus de difficultés à se l'approprier. Dans leurs dossiers, les logiques socialisatrices familiales sont très peu décrites et encore moins analysées. La distance au monde scolaire de leur milieu d'origine n'est jamais précisément documentée, alors même que le cours leur fournissait de nombreux outils susceptibles de les aider à déconstruire l'idée d'un « déficit » culturel consubstantiel aux familles de milieux populaires et à accéder à une compréhension plus relationnelle des rapports sociaux de classe. Mais, ces étudiants ne s'en saisissent pas et développent une lecture essentiellement « déficitariste » de leur environnement familial :

« Mes parents n'ont pas de culture légitime en France, ils n'ont pratiquement pas fait d'études, et n'ont aucun loisir. Nous sommes une famille de classe populaire. » (Firuze, bac pro gestion/administration, père employé de restauration, mère femme au foyer)

- 27 Ces étudiants demeurent donc largement prisonniers des hiérarchies culturelles qu'ils ont intériorisées et qui tendent à « invisibiliser » toutes les autres pratiques, dès lors qu'elles ne se présentent pas de manière évidente comme légitimes.

## 2.2. Dénaturaliser sa trajectoire scolaire

- 28 Dans la continuité du travail engagé sur leur milieu d'origine, les étudiants avaient ensuite à revenir sur leur trajectoire scolaire. Nos consignes les invitaient plus précisément à mobiliser les apports de leurs cours pour réfléchir sur les liens noués entre leur socialisation familiale et la socialisation scolaire, sur le contexte socio-scolaire dans lequel ils ont été scolarisés, ainsi que sur l'influence de leurs pairs sur leur trajectoire scolaire. A nouveau, il ressort de l'analyse que les étudiants se sont très diversement acquittés du travail attendu.



- 29 Ceux qui ont connu jusqu'ici des scolarités réussies ou peu marquées par les « difficultés » parviennent presque toujours – même si des formes d'essentialisation demeurent – à recontextualiser un tant soit peu leur trajectoire scolaire. Ainsi Marjorie s'attache-elle à analyser les ressorts familiaux de la « bonne volonté » scolaire qui l'a toujours animée :
- « Mes parents m'ont inculqué des valeurs de l'école [...]. Depuis que j'ai appris à parler et que je comprends ce qu'on me dit, du moins que je m'en rappelle, mon père m'a toujours dit cette phrase : "L'école c'est important ; tu ne t'imagines pas à quel point c'est difficile de se lever le matin pour un travail que l'on n'aime vraiment pas". » (Marjorie, bac STMG, père gestionnaire de réseaux, mère au foyer)
- 30 Ces étudiants soulignent également très souvent l'importance des investissements pédagogiques familiaux :
- « Mes parents ont toujours été assez impliqués dans ma scolarité et celle de ma sœur, ils étaient présents pour nos devoirs, pour nous apprendre des choses quand ils le pouvaient aussi, ce qui m'a permis d'avancer plus vite que d'autres élèves parfois. » (Maud, titulaire d'un bac S, père ouvrier du bâtiment, mère secrétaire)
- 31 D'autres mettent en évidence le rôle socialisateur joué par des « personnes ressources » de leur entourage élargi :
- « Mes parents connaissent peu de choses de l'école. [...] Heureusement, que nous avons une voisine avec un niveau bac ES +2 et qui m'a vraiment beaucoup aidée du CP jusqu'au lycée pour les devoirs et les révisions. Grâce à elle, mon français s'est beaucoup amélioré et j'ai réussi. » (Nora, bac S, père ouvrier en invalidité, mère au foyer)
- 32 Les étudiants les plus à l'aise avec cet exercice de distanciation n'hésitent pas à dénaturer au passage la trajectoire scolaire, souvent moins réussie, d'autres membres de leur fratrie. C'est le cas de Pauline qui développe par exemple une analyse en termes de dispositions socialement construites pour éclairer le rapport à l'école de son frère :
- « Peut-être que si ma sœur et moi avons développé un rapport plus proche de la scolarité c'est parce que le piano est plus scolaire que le judo. En effet, nous prenons toutes les deux des cours au conservatoire et pour faire du piano, comme pour les autres instruments, on suit des cours théoriques [...]. On passe aussi des examens à chaque fin de cycle [...]. Ces examens, comme le brevet à la fin du collège ou le bac à la fin du lycée, renforcent le côté scolaire. On a aussi chaque année ce qu'on appelle un intermède. C'est comme une audition pendant laquelle on joue et où les profs nous notent [...]. C'est peut-être pour cette raison que ma sœur et moi avons constitué ce rapport à la scolarité alors que notre frère l'a un peu moins développé. » (Pauline, bac S, père formateur en boulangerie, mère secrétaire administrative)
- 33 A l'opposé, certains étudiants n'opèrent aucune forme de dénaturalisation de leur trajectoire scolaire. Ils sont relativement peu nombreux (moins d'une dizaine) car le plus souvent les étudiants mettent *a minima* en évidence l'influence des attentes parentales sur leur trajectoire. Ces étudiants présentent néanmoins des caractéristiques communes : la moitié d'entre eux sont issus d'une filière professionnelle et aucun n'est titulaire d'un bac général. Ils ont connu une trajectoire scolaire marquée par des « difficultés » et ont parfois redoublé. Leurs parents ont également en commun d'être peu ou pas diplômés.
- 34 Revenant sur leur parcours, ces étudiants imputent leurs difficultés à des caractéristiques psychologiques individuelles. Les analyses – souvent sommaires – qu'ils développent au sujet de leur milieu social d'origine ne sont jamais remobilisées pour éclairer leur scolarité. Les éléments qu'ils étaient invités à développer à propos du contexte de leur scolarisation ne sont pas davantage réinvestis (type d'établissements fréquentés,

réputation, climat scolaire, influence du groupe de pairs, etc.). Ces étudiants persistent en somme à se tenir pour seuls « comptables » de leur parcours scolaire. Titulaire d'un bac professionnel « Accompagnement Soins Service à la personne », Cindy se décrit par exemple comme une élève ayant toujours présenté « des difficultés d'attention » et « de compréhension ». De même, Hichem mobilise une explication totalement décontextualisée pour expliquer la chute progressive de ses résultats à l'entrée au collège :

« Petit à petit, chacune de mes moyennes se dégradait [...]. Je manquais de concentration. » (Hichem, bac pro électrotechnique, père imam/thanatopracteur à la retraite, mère au foyer)

- 35 Le fait de ne pas trouver dans le corpus d'exemples d'étudiants parvenant à contextualiser leur trajectoire d'élèves étiquetés « en difficulté » interroge fortement quant à la capacité de notre dispositif à « défataliser ». En l'état, celui-ci semble incapable de déloger des représentations individualisantes fortement ancrées chez ces étudiants, qui, on le voit, sont loin de se complaire dans une supposée culture de « l'excuse sociologique » (Lahire, 2016).

### 2.3. Observer ses premiers pas à l'université

- 36 Les étudiants avaient enfin à analyser leur socialisation universitaire débutante. Interroger celle-ci est sans doute un exercice particulièrement exigeant. Au terme d'un premier semestre passé à l'université, ces derniers manquent par définition de recul et sont probablement trop impliqués pour pouvoir adopter un point de vue distancié, sociologique de surcroît.
- 37 Les passages de leur dossier qui traitent plus particulièrement de la question du temps présentent un faible degré de réflexivité typique des développements que les étudiants consacrent généralement à leurs « premiers pas » à l'université. Précisons que nous attendions d'eux qu'ils analysent leur rapport au temps, en s'appuyant notamment sur la lecture de deux textes travaillés dans le cadre du cours de méthodologie. Le premier est un article de Stéphane Beaud intitulé « Le temps élastique » (1997), qui analyse l'expérience universitaire et le rapport au temps de « jeunes de cité ». Le second est un texte de Muriel Darmon, qui traite du temps en classes préparatoires (2013). Ces deux supports invitaient les étudiants à réfléchir au caractère faiblement structurant de l'université en tant qu'institution pédagogique, ainsi qu'à leurs dispositions temporelles. Dans une visée plus directement pratique, nous leur avons fait expérimenter différents outils de gestion du temps (réalisation d'un planning hebdomadaire, d'un retro-planning semestriel, etc.).
- 38 L'étude des dossiers montre que les étudiants font preuve d'une faible réflexivité sur ces questions, se bornant le plus souvent à faire le récit des épreuves temporelles auxquelles ils sont confrontés depuis leur entrée à l'université :
- « Au lycée les cours étaient des cours d'une ou deux heures maximum, rester 3 heures dans une salle de classe pour moi est une souffrance, les cours passent lentement. » (Chanel, bac ST2S, situation professionnelle des parents non précisée, non diplômés)
- 39 De même, leurs difficultés d'organisation sont rarement pensées en termes de dispositions socialement construites. Plutôt qu'un support de réflexivité, le journal de bord devient pour beaucoup une simple chronique de leur désajustement temporel :

« J'avais prévu de travailler, de réviser, d'avoir un week-end studieux mais au lieu de ça, j'ai passé le week-end à sortir avec mes amis, à dormir, à manger, à regarder des séries. En un mot j'ai tout fait sauf travailler. Le pire c'est que j'écris mon journal de la semaine en regardant une série et en mangeant des chips. » (Lucia, bac pro gestion-administration, père agent territorial, mère agent d'entretien)

- 40 Le travail fourni par la plupart des étudiants ne semble donc pas ouvrir la voie à un « travail de soi » qui relèverait d'autre chose que d'un travail de type managérial, soutenu par une conception désocialisée de l'individu et de sa « volonté ». Autant de défis personnels dont on peut supposer qu'ils peineront à produire les effets escomptés pour les étudiants dont les dispositions de départ sont les moins programmatiques :

« J'avais déjà fait un emploi du temps avec des révisions, des temps de détente, de sommeil, de loisirs mais le temps consacré aux révisions était trop faible (à peine 3 heures par semaine) et je n'ai pas pu m'y tenir complètement. C'est donc lors [de cette] séance que j'ai pu construire un emploi du temps mieux adapté aux révisions, fiches etc. Malheureusement, je n'ai pu correctement maîtriser cet emploi du temps bien longtemps et je me suis retrouvée à faire des révisions des jours entiers puis parfois pas du tout, surtout lorsque j'avais de longs week-ends. » (Aïcha, bac L, père ouvrier, mère assistante maternelle)

- 41 Les étudiants qui parviennent à développer un véritable point de vue réflexif sur leur rapport au temps sont peu nombreux (moins d'une dizaine). Ils présentent presque toujours le profil de bons lycéens, ayant obtenu un bac général avec mention, et sont généralement issus de familles relativement dotées sur le plan scolaire ou culturel. Un soir, alors qu'elle vient de répondre par écrit à des questions portant sur l'article de Stéphane Beaud, Mégane s'interroge dans son journal de bord par exemple sur ses dispositions temporelles. Elle tente d'expliquer ses faibles dispositions ascétiques par la discontinuité qu'elle perçoit entre l'université et son univers familial, ses parents n'ayant pas ou peu fréquenté l'université :

« J'ai dans la soirée lu le texte et répondu aux questions que notre professeure du cours "devenir étudiant" à l'université nous avait donné. Ce texte [...] m'a beaucoup fait réfléchir et en le lisant j'ai eu l'impression de me retrouver sur certains points : pareil qu'eux, j'ai du mal à me concentrer lorsque je suis chez moi, j'ai toujours quelque chose de plus "important" à aller faire dehors ou chez moi avec ma famille ; j'ai deux vies bien distinctes : chez moi et à l'université. [...]. De plus, je ne parle pas trop de l'université chez moi. Mes parents me posent peu de questions à part l'habituelle question : "ta journée s'est bien passée ?". Ils s'intéressent beaucoup à ma scolarité et sont très fiers de moi j'en suis certaine. [...] mais on va dire que lorsque l'on se retrouve tous, on parle plus d'autre chose comme parler de la scolarité de mon frère [en 6<sup>e</sup>] et de ma petite sœur. » (Mégane, bac ES, père vendeur automobile, mère conseillère clientèle dans le secteur bancaire)

- 42 La lecture de l'article l'a notamment conduite à réfléchir de manière très fine à l'influence ambivalente de ses relations amicales sur son ascétisme scolaire :

« Je me suis aussi retrouvée dans ce texte parce que moi aussi avec mes copines on s'encourage et on se motive pour aller en cours. J'ai une copine en « BTS assistante manager » qui chaque matin, se lève à la même heure que moi car, elle aussi, a beaucoup de transport et tous les matins, on s'appelle ou on s'envoie un petit message pour nous motiver. Et cette intention aussi petite soit elle motive vraiment. [...] Il m'a aussi fait réfléchir car mes amis et moi, on se motive beaucoup pour nos études [...]. D'un œil extérieur, on se motive de façon paradoxale, on veut à tout prix que l'autre réussisse, mais nous ne changeons pas pour autant nos habitudes (sorties etc.) lorsqu'un examen approche. »

43 L'adoption de cet « œil extérieur » nous semble ouvrir la voie à un possible « travail de soi » pour les étudiants qui, comme Mégane, tout bons lycéens qu'ils soient, ont évidemment des transformations à opérer pour s'acculturer à l'université. Ce travail conduit sur eux-mêmes nous semble s'approcher d'une forme de travail rationnel susceptible de transformer des dispositions. A la suite de la lecture du texte de Stéphane Beaud, par exemple, Mégane décide de ruser avec ses dispositions et les caractéristiques du contexte familial au sein duquel elle évolue :

« J'ai mis en place des stratégies pour rentabiliser au maximum mon temps. Ma hantise était de devoir travailler tous les soirs chez moi et de ne pas pouvoir sortir le nez de mes cahiers. Du coup je me suis mise à travailler dans les transports, je fais entre 3 et 4 heures de transports par jour alors, j'ai décidé de transformer cette contrainte en atout, avec comme but de rentrer chez moi en ayant moins de travail à faire. »

44 Dans son bilan, elle revient sur les transformations qu'elle pense avoir opérées :

« Depuis que je suis à l'université, ma méthode de travail a grandement évolué. On peut dire qu'au collège et au lycée je n'en avais pas vraiment, je me basais sur mes acquis, révisais quand bon me semblait et j'arrivais au contrôle en me disant : "ça passe ou ça casse" [comme les étudiants de l'enquête de Stéphane Beaud]. Au début du semestre, j'étais un peu perdue [...]. Au fil du temps je me suis organisée. Pour commencer je rentabilise mon temps en lisant tout les textes à lire dans les transports. Puis je me fixe des objectifs chaque semaine, j'essaie de travailler quand il y a personne chez moi ou à la bibliothèque pour être concentrée [...]. J'ai encore du mal à réviser si je n'ai pas de devoirs mais j'ai l'impression de m'améliorer de plus en plus. »

45 Cet exemple donne à penser que la mise en œuvre efficace de ce « travail de soi » est donc étroitement liée à l'adoption d'une posture réflexive soucieuse de dénaturiser les difficultés rencontrées, d'en comprendre l'origine, mais qu'elle dépend aussi de dispositions antérieurement construites. Même si elle déclare le contraire, on peut faire l'hypothèse que des dispositions programmatiques étaient déjà présentes chez Mégane et ne demandaient pour ainsi dire qu'à s'« universitariser ». L'identification déclarée de ces étudiants aux « jeunes de cité » enquêtés par Stéphane Beaud est donc au fond toute relative.

## Conclusion

46 Si la sociologie dé-fatalise, elle désenchante aussi, fatalement. L'analyse des travaux produits par les étudiants s'est révélée être un exercice pour le moins désenchanté. L'accès à une forme d'auto-réflexivité sociologique est en effet loin d'être une évidence pour tous les étudiants. Finalement, ce sont ceux que le dispositif pédagogique cible prioritairement qui peinent le plus à construire un regard distancié sur leur milieu social d'origine et leur trajectoire scolaire : les étudiants issus des familles les plus éloignées de l'univers scolaire et/ou ceux qui ont connu des trajectoires scolaires les plus émaillées de « difficultés ».

47 On peut penser que ces étudiants s'approprient difficilement l'exercice parce qu'ils sont les moins préparés à se confronter aux exigences d'un travail universitaire exigeant, fût-il auto-réflexif. Si cette explication s'impose, il convient néanmoins de ne pas s'y limiter et de s'interroger aussi sur la nature de l'exercice attendu. Mettre en évidence des positions sociales peu valorisées, des pratiques culturelles illégitimes, des logiques socialisatrices

peu conformes aux logiques dominantes, se distancier des verdicts scolaires négatifs, analyser ses difficultés d'affiliation au monde universitaire est sans doute un exercice plus difficile à conduire que l'inverse.

- 48 Ce constat interroge donc quant à la pertinence des critères que nous avons retenus pour évaluer le travail des étudiants. Ceux-ci ont été en effet les mêmes pour tous, alors que l'exercice ne s'impose sans doute pas à tous de la même manière. Ne conviendrait-il pas de rétribuer non pas le résultat auquel les étudiants aboutissent, mais plutôt le chemin parcouru ? Cela impliquerait de repenser l'évaluation de ce travail, une tâche par nature éminemment complexe dès lors qu'il s'agit d'évaluer des productions qui engagent la « personne ».
- 49 Les analyses tirées de l'exploitation du matériau interpellent aussi quant aux effets « secondaires » que le dispositif pourrait produire. Quel sens peut avoir le fait de produire un travail aussi personnel, si celui-ci n'est assorti d'aucune forme de réflexivité sociologique ? Dans ces conditions, l'exercice ne risque-t-il pas d'e s'imposer comme une forme de violence symbolique à des étudiants qui viennent tout juste de franchir le seuil de l'université et se retrouvent dans l'obligation de décliner pour ainsi dire leur « matricule » social et/ou de présenter leur casier « scolaire » ? Ces étudiants ne peuvent-ils être ainsi conduits à intérioriser davantage leur position de « dominés » sociaux et/ou scolaires et à se sentir toujours plus responsables des difficultés qu'ils rencontrent à devenir les « entrepreneurs d'eux-mêmes » (Ehrenberg, 1998) ?
- 50 A l'opposé, les étudiants issus des familles les mieux dotées sur le plan scolaire ou culturel et/ou les étudiants aux carrières scolaires les plus aisées ne sont-ils pas les grands « gagnants » de l'exercice ? Ils se sont prêtés en effet à un travail valorisant, qui peut les conduire à tirer parti plus rationnellement de leurs avantages et à en construire au passage une plus grande assurance sociale. Ils ont également bénéficié d'une initiation pratique à la sociologie dont on peut penser qu'elle portera ses fruits pour la suite de leur parcours de formation.
- 51 A côté de ces « effets secondaires » problématiques, d'autres apparaissent à lecture des dossiers, qui permettent de nuancer un peu ce constat relativement sévère.
- 52 Même s'ils soulignent tous la difficulté de s'y soumettre au départ, beaucoup d'étudiants parmi ceux issus des milieux les plus éloignés des réquisits universitaires pointent en conclusion de leur dossier les « bienfaits » du travail d'écriture contraint et quotidien que constitue le journal de bord. Cet entraînement régulier, imposé et cadré a visiblement permis à certains étudiants de développer des dispositions à la régularité. Aller au terme de ce travail inscrit dans le temps long d'un semestre semble aussi avoir eu sur eux des effets symboliques non négligeables. Ils disent souvent n'avoir jamais autant écrit ou encore avoir pris plaisir à écrire pour la première fois.
- 53 Au final, le matériau recueilli s'est aussi révélé être aussi un objet de connaissance précieux pour les enseignantes que nous sommes. Nous avons pour ainsi dire découvert « l'envers » de nos salles de cours. Nous renseignant de manière précise sur les conditions de vie matérielle et morale des étudiants, sur leur rapport à l'université et aux contenus de savoirs transmis, ou encore sur le poids des attentes parentales qui pèsent sur eux, etc., ces dossiers permettent de mieux connaître nos étudiants et de mieux appréhender les « difficultés » rencontrées par les plus « fragiles ». Ce travail a renforcé notre conviction que l'université devrait se donner les moyens de les accueillir plutôt que chercher à leur en barrer l'accès.

- 54 Pour désenchanté qu'il soit malgré tout, ce retour critique ne nous conduit pas à nous détourner de l'auto-socioanalyse comme outil pédagogique, mais nous invite à en penser à nouveaux frais les modalités d'accompagnement, dans la perspective de pouvoir guider plus étroitement les étudiants les moins disposés à réussir ce travail sur le chemin exigeant, mais qui reste néanmoins, à nos yeux, potentiellement émancipateur qu'ils ont à parcourir.

AMRANI Younès et Stéphane BEAUD (2005), *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, Paris, La Découverte.

BAUTIER Elisabeth (2005), « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n°111, p. 51-72.

BEAUD Stéphane (1997), « Le temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires », *Terrain*, n°29, p. 43-58.

BOURDIEU Pierre et Loïc WACQUANT (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre et Jean-Claude PASSERON (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre, Jean-Claude PASSERON (1970), *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre (1984a), *Homo academicus*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre (1984b), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre (1991), « Introduction à la socioanalyse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 90, n° 1, p. 3-5.

BOURDIEU Pierre (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raisons d'agir.

CHAPOULIE Jean-Michel (2000), « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985) », *Genèses*, n° 39, p. 138-155.

DARMON Muriel (2003), *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte.

DARMON Muriel (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin, (128).

DARMON Muriel (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris. La Découverte.

DONNAT Olivier (2010), *Les pratiques culturelles des français à l'heure du numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte.

EHRENBURG Alain (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

GADÉA Charles et Charles SOULIÉ (2000), « Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000) », *Genèses*, n° 39 (2), p. 155-171.

GARCIA Sandrine (2008), « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, n° 70 (1), p. 66-87.

JOUNIN Nicolas (2014), *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.

LAHIRE Bernard (2016), *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*, Paris, La Découverte.

MUEL DREYFUS Francine (1983), *Le métier d'éducateur*. Paris, Minuit.

POLIAK Claude (2002), Manières profanes de « parler de soi », *Genèses*, n°47 (2), p. 4-20.

SOULIÉ Charles (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48 (4), p. 11-39.

THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

---

## NOTES

1. A titre de comparaison : les EC disciplinaires valent 7 ECTS au premier semestre de la L1.
  2. Les journées d'études d'où sont tirées les contributions publiées dans ce numéro ont participé activement à la structuration de cet espace : « *Les sciences sociales, des savoirs et pratiques à et pour enseigner* », (université de Lyon 2, juin 2016) ; « *Enseigner la sociologie dans le supérieur. Enquête des pratiques* » (ENS-Lyon, novembre 2017).
- 

## RÉSUMÉS

Dans le cadre de cet article, nous opérons un retour critique sur une expérience pédagogique ayant consisté à initier à l'auto-socioanalyse un public de primo-accédants à l'université dans le cadre d'un cours obligatoire de méthodologie (L1, sciences de l'éducation). On se propose ici de mettre à l'épreuve de l'analyse sociologique l'idée selon laquelle l'auto-socioanalyse pourrait constituer un levier d'action pédagogique pertinent pour favoriser l'acculturation universitaire des étudiants et donc la démocratisation universitaire.

This paper provides a critical insight on a learning experience which taught first-year students self-analysis. This learning experience was part of a compulsory course in educational studies. We test the hypothesis according to which self-analysis is a meaningful learning process to favor transition from high school to the university environment (or to favor students' adaptation to mainstream educational and academic culture). If such is the case, teaching self-analysis would definitely support the opening up of higher education.

## INDEX

**Keywords :** self socio-analysis, students, socialization, academic work, inequalities, university undergraduate.

**Mots-clés :** auto-socioanalyse, étudiants, socialisation, travail universitaire, inégalités, premiers cycles universitaires.

---

## AUTEURS

### **SÉVERINE KAKPO**

Maîtresse de conférences, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (CIRCEFT-ESCOL). Mail :  
severinekakpo[at]gmail.com

### **CLAIRE LEMÊTRE**

Maîtresse de conférences, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (CIRCEFT-ESCOL). Mail :  
claire.lemetre[at]univ-paris8.fr