

## **Diversité**

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

---

# La forme universitaire, une notion pour penser les inégalités dans l'enseignement supérieur ?

Noé Fouilland

---

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3867>

DOI : 10.35562/diversite.3867

### **Référence électronique**

Noé Fouilland, « La forme universitaire, une notion pour penser les inégalités dans l'enseignement supérieur ? », *Diversité* [En ligne], 202 | 2023, mis en ligne le 10 mai 2023, consulté le 14 mai 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3867>

### **Droits d'auteur**

CC BY-SA

# La forme universitaire, une notion pour penser les inégalités dans l'enseignement supérieur ?

Noé Fouilland

## PLAN

---

Questionner la rupture entre l'enseignement secondaire et les études supérieures

Les caractéristiques de la forme universitaire

Des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs

Une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières

Un mode d'enseignement privilégié : le cours magistral

Forme universitaire et inégalités dans l'enseignement supérieur

Disciplines savantes et rapport socialement situé au savoir

Encadrement scolaire ténu et attentes implicites

Pour conclure...

## TEXTE

---

# Questionner la rupture entre l'enseignement secondaire et les études supérieures

- 1 L'idée est répandue tant du côté des professionnel·le·s de l'éducation, des chercheur·euse·s que des élèves et de leurs parents que le passage de l'enseignement secondaire aux études supérieures va avec son lot de changements. Mais que ceux-ci recourent-ils exactement ? Tiennent-ils aux modalités d'enseignement, aux types de savoir transmis, aux profils des enseignant·e·s, aux locaux occupés ou encore à la fréquente décohabitation des étudiant·e·s ? Il est également courant de souligner que tous les segments de l'enseignement supérieur ne sont pas concernés au même degré par ces changements, puisqu'il apparaît que « la rupture pédagogique est radicale lors du passage en faculté et minimale lors du passage vers les instituts universitaires de technologie (IUT), les sections de technicien

supérieur (STS) ou les classes préparatoires » (Lahire *et al.*, 1997, p. 24). Les différents types d'« écoles » du supérieur (d'ingénieur, de commerce, de santé, etc.) se situent généralement dans une position intermédiaire, l'encadrement y étant plus resserré que dans les facultés et les modalités d'enseignement plus ou moins partiellement différentes de celles connues au lycée. Parce qu'elles s'opposent *a priori* le plus diamétralement à l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi parce qu'elles constituent le secteur numériquement dominant de l'enseignement supérieur, nous nous concentrerons ici sur le cas des facultés universitaires françaises.

- 2 Pour expliquer la structure de l'enseignement primaire et secondaire, les sociologues de l'éducation ont le plus souvent recours à la notion de forme scolaire. Dans son travail sur l'histoire de l'école primaire française, Guy Vincent identifiait ainsi l'émergence de « la configuration des éléments constitutifs de ce que nous appelons l'école » au cours des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles (Vincent, 1980, p. 6). Cette forme scolaire de relations sociales peut ainsi être caractérisée jusqu'à aujourd'hui par les traits structurants suivants : la constitution d'un lieu séparé et réservé aux activités scolaires ; la définition d'un temps spécifique, temps de l'apprentissage séparé de la pratique ; une forme inédite de relation sociale, dite « pédagogique », entre un « maître » et des élèves, celui-ci étant chargé de l'application de règles impersonnelles (par exemple, « il faut lever le doigt pour prendre la parole ») ; l'apprentissage de savoirs objectivés, codifiés, formalisés par l'écriture (Vincent *et al.*, 1994). Les sociologues n'ont cependant pas recherché ces caractéristiques, aussi générales soient-elles, à l'université, semblant ainsi entériner l'existence d'une coupure entre les cycles primaire et secondaire et l'enseignement supérieur. Il faut dire qu'une telle démarche présentait un risque d'anachronisme : les premières universités apparaissent en Europe occidentale au début du XIII<sup>e</sup> siècle, tandis que la forme scolaire s'élabore trois siècles plus tard. Mais qu'est-ce qui varie donc pour expliquer qu'on ne puisse pas parler de « forme scolaire » à l'université ? Pour y répondre, ce texte essaiera dans un premier temps de dessiner les caractéristiques spécifiques de la « forme universitaire ». La seconde partie se penchera sur les conséquences de ces traits particuliers sur les formes d'inégalités dans les études supérieures.

## Les caractéristiques de la forme universitaire

- 3 Les caractéristiques fondamentales de l'université telles que nous la connaissons aujourd'hui en France semblent s'établir au XIX<sup>e</sup> siècle au cours de la période napoléonienne et de la Troisième République. Après leur suppression pendant la Révolution de 1789, les universités sont ainsi refondées sur de nouvelles bases. Si elles héritent de certains attributs antérieurs, elles présentent un ensemble de traits relativement cohérents qui autorisent à parler de l'émergence au cours de la période contemporaine d'une « forme universitaire » spécifique et relativement distincte des universités d'Ancien Régime. Au moins trois caractéristiques interdépendantes peuvent sans doute la définir : 1) des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs ; 2) une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières ; 3) un enseignement articulé principalement autour des cours magistraux<sup>1</sup>.

### Des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs

- 4 Les études historiques ont souvent souligné que le modèle universitaire allemand, mis en place au début du XIX<sup>e</sup> siècle par Wilhelm von Humboldt, avait échoué à s'implanter en France malgré les réformes entreprises sous la Troisième République (Charle, 1994 ; Muselin, 2001, p. 30-42). L'orientation vers la production des savoirs fut moins poussée dans les facultés françaises, focalisées autour de leur mission de collation des grades. La formation d'un esprit de corps universitaire autour de l'idéal scientifique échoua face aux clivages entre facultés. L'hypercentralisation parisienne continua de déséquilibrer le système universitaire. Pour autant, à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la recherche prend progressivement le pas sur l'enseignement dans certaines disciplines et se développe la possibilité de faire carrière dans les facultés sans passer par l'enseignement secondaire. Ainsi, « le poids du doctorat s'accroît démesurément, au titre de premier acte décisif de recherche personnelle. [...] L'universitaire se définit désormais dans les facultés par l'activité scientifique plus que par

l'enseignement qu'il dispense. D'où l'importance accordée aux autres actes de la recherche (livres, articles, exposés aux congrès savants) que chaque faculté tend à recenser et à rendre publics pour se faire valoir dans le marché symbolique de la concurrence universitaire » (Karady, 1985, p. 42). Si les facultés de sciences s'engagent les premières dans la recherche, même dans les facultés « professionnelles » de médecine et de droit, les activités scientifiques prennent un poids croissant au cours du XX<sup>e</sup> siècle.

- 5 Dans la forme universitaire, le professeur tend à être recruté en partie pour ses recherches personnelles et à être chargé d'un enseignement nourri des dernières avancées du savoir. Il s'oppose alors aux différentes figures historiques de l'enseignant·e de la « forme scolaire », tant le rôle de celui-ci s'articule principalement autour de l'application de règles impersonnelles. Ainsi le frère des écoles chrétiennes doit signaler à l'écolier s'il s'écarte des règles fixées, l'instituteur du XIX<sup>e</sup> siècle « n'est pas quelqu'un qui aurait acquis des connaissances et les transmettrait », mais plutôt un « formateur d'élèves attentifs et disciplinés », le « hussard noir » de la Troisième République entend par la parole faire comprendre la nécessité des règles apprises et l'enseignant·e de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle cherche à faire parler les enfants pour qu'ils « découvrent » ces mêmes règles (Vincent, 1980). Dans aucun de ces cas, l'enseignant·e n'a lui-même participé à la production du savoir ni n'entend transmettre les connaissances les plus récentes. Au contraire, c'est en tant que spécialiste d'un savoir spécialisé que le professeur d'université enseigne. Cette compétence spécifique lui confère une plus grande liberté quant au contenu de ses cours, même si ceux-ci ont longtemps été encadrés au niveau national.

## **Une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières**

- 6 Les réformes républicaines des dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle ne remettent pas complètement en cause les fondements de l'Université impériale napoléonienne. Bien plutôt, la forme universitaire y trouve l'un de ses fondements, à savoir une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières. Les disciplines modernes, qui émergent entre 1750 et 1850, ont pour originalité de regrouper dans une même unité

institutionnelle l'enseignement, la recherche et l'organisation professionnelle (Heilbron, 2004). Pour le cas français, la mise en place de l'Université impériale au début du XIX<sup>e</sup> siècle fait émerger une structure centralisée au sein de laquelle « chaque famille de disciplines put développer ses propres modes de régulation interne, imposer ses propres règles du jeu et ôter aux facultés, puis aux universités quand elles furent reconstituées, la libre gestion de leur personnel enseignant » (Musselin, 2001, p. 29). Si la gestion disciplinaire des carrières fut par conséquent antérieure à l'importance prise par les activités de recherches dans les recrutements, la structuration par discipline permit une « connexion organisée entre des activités largement déconnectées durant les périodes historiques antérieures ». Ainsi, « les facultés du Moyen-Âge et les premières universités modernes délivraient des diplômes pour les professions libérales (théologie, droit, médecine), mais sans que cela implique systématiquement des ambitions de recherche et sans l'impératif d'un renouvellement continu du savoir » (Heilbron, 2004, p. 30). Dans la forme universitaire contemporaine, les enseignant·e·s sont en revanche des producteurs de savoir, mais aussi des spécialistes d'une discipline *savante*. Cette dernière s'oppose à la discipline *scolaire* créée par et pour l'enseignement de niveau « primaire » et « secondaire ». Ainsi, « les disciplines [scolaires] sont ces modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves », c'est-à-dire à des enfants dont il faut « discipliner » la pensée, tandis que dans l'enseignement de niveau « supérieur » le professeur « transmet directement le savoir » à des étudiant·e·s d'âge adulte et par conséquent « ignore la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficile, et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public » (Chervel, 1988, p. 72).

## **Un mode d'enseignement privilégié : le cours magistral**

- 7 Si l'on connaît de mieux en mieux l'histoire de l'institutionnalisation des disciplines académiques, on ne peut pas en dire autant de leurs modalités d'enseignement<sup>2</sup>. Or l'on raterait un élément constitutif de la forme universitaire si l'on ne portait pas attention aux dispositifs d'enseignement caractéristiques des facultés. Ces dernières sont ainsi marquées par la pratique du cours magistral, dès lors que l'on entend

par celui-ci le « parcours complet d'un domaine du savoir » qui met « en contact direct avec la science de l'époque des étudiants censés disposer des instruments et méthodes nécessaires pour l'acquérir » (Bruter, 2008, p. 11). Permettant une grande liberté à l'enseignant·e et s'appuyant sur des prérequis supposés acquis des étudiant·e·s ou pouvant l'être rapidement (rester assis plusieurs heures, prendre des notes, etc.), le cours magistral symbolise le rapport pédagogique universitaire.

- 8 Ce mode d'enseignement n'émerge cependant pas avec la refondation des universités après la Révolution. C'est ainsi la diffusion de l'imprimé à partir du XVI<sup>e</sup> siècle qui permet « le passage de la conception ancienne du savoir comme texte déjà écrit, à déchiffrer dans les livres sacrés ou dans la nature, à la conception contemporaine de la science comme résultat de la recherche » (Bruter, 2008, p. 14). Pour autant, le XIX<sup>e</sup> siècle offre un cadre nouveau au cours magistral, qui se développe dans toute l'Université impériale créée en 1808 et qui réunit dans un même système les lycées et les facultés. La place accordée à la recherche dans les réformes de la fin du siècle et le renoncement du régime républicain à toute intervention sur le contenu des enseignements dispensés vont progressivement constituer le cours magistral universitaire comme un espace de diffusion des dernières avancées du savoir<sup>3</sup>. De fait, l'expression même de cours magistral est issue des réflexions des universitaires réformateurs de la fin du XIX<sup>e</sup>, et s'imposera au cours du siècle suivant (Robert, 1985).
- 9 Plus qu'une forme d'enseignement parmi d'autres, le cours magistral représente ainsi le mode dominant de transmission des savoirs à l'université à partir des réformes républicaines (Waquet, 2003, p. 83). Cela ne signifie pas que celui-ci se retrouve uniquement à l'université ni qu'il y prit toujours la même forme, mais l'exposé encyclopédique d'un domaine de savoir devant un auditoire disposé à le prendre en notes devint le mode d'enseignement majoritaire, en parallèle du développement du dispositif spatial de l'amphithéâtre qui s'impose dans toutes les disciplines au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (Hottin, 1999).

## Forme universitaire et inégalités dans l'enseignement supérieur

- 10 Avant de revenir sur les inégalités produites par la forme universitaire, on peut légitimement se demander si ses caractéristiques telles qu'elles émergent au cours du XIX<sup>e</sup> siècle ne sont pas historiquement dépassées. La « professionnalisation » de l'université, l'avènement d'une ère scientifique « post-disciplinaire » ou encore la montée des « pédagogies nouvelles » n'auraient-elles pas fait éclater ce modèle ? Il semble en réalité que les caractéristiques centrales de la forme universitaire persistent encore aujourd'hui. D'une part, la recherche scientifique continue d'être majoritairement produite au sein des universités (Godin, Gingras, 2000 ; Millet, 2022). D'autre part, l'organisation professionnelle des universitaires s'articule toujours autour d'une unité disciplinaire puisque chacune « résista aux vellétés de standardisation des conditions d'accès au professorat entre les disciplines du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui » (Musselin, 2001, p. 29). Enfin, les rares études empiriques montrent que le modèle « traditionnel » du cours magistral domine encore l'enseignement à l'université (Duguet, 2018). On ne peut pour autant soutenir qu'aucune évolution historique notable n'a transformé la forme universitaire depuis son émergence au XIX<sup>e</sup> siècle, et il apparaît nécessaire de distinguer, au même titre que pour la forme scolaire, des « variantes » (Vincent, 1980, p. 238) spécifiques à chaque période historique. On pourrait ainsi parler pour les facultés françaises actuelles de forme universitaire « massifiée » tant le phénomène d'explosion des effectifs à partir des années 1960 a transformé en profondeur certains traits du fonctionnement universitaire alors à l'œuvre. S'il n'a pas véritablement remis en question les trois caractéristiques que nous avons distinguées, contentons-nous de souligner quelques spécificités étroitement liées à ce processus de massification : une diversification des filières universitaires, en particulier par l'autonomisation de disciplines et la création des instituts universitaires de technologie (IUT) hors des facultés ; des grades universitaires qui ne jouent plus seulement comme mécanisme de reproduction des élites, mais deviennent de plus en plus indispensables pour l'accès aux classes moyennes ; une dynamique d'encadrement plus serré, *via* notamment la diffusion des travaux dirigés, jugée né-



cessaire du fait de l'hétérogénéité croissante des étudiant·e·s (Viaud, 2015).

- 11 Tenir compte des caractéristiques de la forme universitaire et de ses spécificités actuelles se révèle alors riche d'enseignements pour l'étude des inégalités à l'université et, plus largement, dans l'enseignement supérieur. On peut effectivement considérer que la forme universitaire, loin de se restreindre aux facultés, a infusé dans nombre d'établissements du supérieur (IUT, écoles d'ingénieur, de commerce, INSPE, IEP, etc.). Dans ceux-ci, des enseignant·e·s-chercheur·euse·s sont recrutés, souvent sur la base de leurs recherches originales, validées par les différentes sections disciplinaires du Conseil national des universités [CNU] (Picard, 2012). Les enseignements y sont de ce fait fréquemment organisés sur une base disciplinaire. Le modèle du cours magistral en amphithéâtre s'y est enfin largement diffusé. Par conséquent, si l'on se centre ici sur les filières universitaires, les facteurs d'inégalité identifiés peuvent se retrouver sous des formes différentes dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur. Dès lors qu'il s'agit de caractériser une forme universitaire *de relations sociales*, on peut repérer l'inégale connivence des étudiant·e·s avec cette forme sociale en fonction de leurs milieux sociaux d'origine. En prenant exemple sur les licences d'économie, de psychologie et de sociologie, objets d'un travail doctoral en cours, on soulignera d'abord que les disciplines universitaires supposent un rapport socialement situé au savoir. On montrera ensuite que l'encadrement plus tenu mis en place dans les facultés rend les attentes des enseignant·e·s largement implicites.

## **Disciplines savantes et rapport socialement situé au savoir**

- 12 L'organisation disciplinaire des savoirs et des carrières universitaires rend compliqué l'identification de traits valables pour toutes les filières. Étudier empiriquement l'université suppose au contraire de s'intéresser aux modes de recrutement propres aux différentes disciplines, aux types d'organisation pédagogique qui y sont privilégiés, aux logiques cognitives des savoirs, etc<sup>4</sup>. Parce que les enseignant·e·s universitaires partagent le fait d'être des producteur·rice·s de connaissances, ils tendent à attendre des étudiant·e·s le même rap-

port au savoir que celui qu'ils mettent en œuvre. Ce dernier varie selon les disciplines : en mathématiques, il s'agit d'apprécier « l'intuition » nécessaire pour réaliser les calculs adéquats (Blanchard *et al.*, 2017) ; en médecine, cela revient à porter intérêt au corpus de lois générales sur le corps en ce qu'elles peuvent s'appliquer aux patient·e·s à soigner ; en sociologie, il est question de prendre goût à l'appropriation des raisonnements et des acquis de connaissances sur le monde social (Millet, 2003, p. 73-95). Ce rapport au savoir suppose dans tous les cas la constitution d'un intérêt pour le savoir en lui-même, pour la mise à distance symbolique du monde typique de la posture de l'intellectuel. Un tel rapport savant à la connaissance est socialement situé : il se retrouve principalement du côté des étudiant·e·s issus des fractions culturelles des classes moyennes et supérieures. Les travaux sur les élèves de milieux populaires en difficulté soulignent au contraire que ceux-ci « cro[ient] faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation » (Bautier, Rochex, 1997, p. 4 ; Charlot *et al.*, 1992). Parce que les enseignant·e·s tendent à leur assigner des tâches de bas niveau cognitif afin de ne pas les mettre en échec (Bonnéry, 2011), ces élèves peuvent par conséquent se retrouver démunis à l'université où ils sont mis en contact direct, en particulier lors des cours magistraux, avec un savoir théorique :

Les cours, ils sont pas durs, mais je pense qu'il faut travailler, et pour moi, c'est trop général. Les cours qu'on a, que ce soit en TD [travaux dirigés] ou en CM [cours magistral], je trouve que c'est trop large, du coup, ça m'embête un peu. Mais sinon, en soi, il y a des choses que j'apprécie, genre l'enquête qu'on mène là, j'ai un peu choisi le métier, du coup ça m'intéresse. [...] Je sais pas comment expliquer, c'est trop général, en fait j'aime bien quand c'est sur des faits appuyés comme sur l'école et tout, c'est prouvé par les statistiques machin machin, ce qu'il nous raconte Monsieur-là [enseignant d'anthropologie], je vois pas l'intérêt. Peut-être pour ma licence OK, mais sinon... (Amel Beliki<sup>5</sup>, étudiante en L1 sociologie, réorientée ensuite en BTS, bac professionnel gestion administration sans mention, père gérant de deux restaurants, mère au foyer)

- 13 Cette étudiante, dont l'orientation en sociologie tient notamment à l'échec au concours d'éducateur spécialisé ainsi qu'à la non-acceptation en BTS, ne trouve pas que les cours soient difficiles, mais les juge « trop larges » et peine à s'y intéresser. C'est ce rapport distancié au monde social, supposant le maniement de concepts analytiques et un regard critique sur leurs usages, qu'elle ne parvient pas à adopter. Il s'agit moins ici d'un rapport utilitaire au savoir que de l'interiorisation d'un rapport savant qui se limite à un périmètre restreint d'objets et à un certain degré de mise à distance symbolique. Cette enquêtée explique ainsi que « quand il y a quelque chose qui [lui] plaît, [elle] arrive à [s']exprimer là-dessus », citant l'exemple d'un cours sur la différenciation des parcours scolaires selon le genre. Lorsque le thème ne lui plaît pas, à l'image d'un texte qu'elle eut à lire sur le football dans les espaces urbains, ou lorsque le cours lui paraît « trop général », elle ne trouve pas d'intérêt dans ses études, et ne parvient pas à se contenter d'une éventuelle utilité de ces enseignements dans le cadre de sa licence. En somme, parce que le rapport au savoir attendu par les enseignant·e·s des facultés est caractéristique des fractions culturelles de l'espace social, l'inégale distance sociale avec celui-ci produit des inégalités dans les chances de réussite et dans le sens porté aux études universitaires.

## **Encadrement scolaire ténu et attentes implicites**

- 14 La forme universitaire n'attend pas des étudiant·e·s qu'un rapport au savoir spécifique. L'encadrement relativement ténu du travail universitaire est lui aussi source d'inégalités sociales. L'omniprésence des cours magistraux, généralement évalués par un seul partiel en fin de semestre, impose ainsi un travail d'appropriation que l'étudiant·e doit lui-même organiser. La rupture ressentie entre les niveaux d'enseignement secondaire et supérieur renvoie alors à ce passage d'une régulation hebdomadaire par les enseignant·e·s des tâches à réaliser à une auto-organisation de son temps d'apprentissage à défaut de suivi personnalisé par le corps professoral. Par conséquent, l'absence de retours des enseignant·e·s sur le travail effectué, particulièrement en cours magistral, oblige les étudiant·e·s à s'appuyer sur leur inégale connivence avec les attendus d'un travail universitaire en autonomie.

Après avoir obtenu son bac technologique, cette étudiante d'origine populaire se retrouve ainsi désorientée lors de sa première année de licence de psychologie, qu'elle se voit contrainte de redoubler :

La psycho, c'est difficile, c'est un grand mot, mais c'est surtout qu'il faut vraiment être autonome, moi il faut que je sois encadrée, je me dis qu'en fait, sinon j'ai du mal à me motiver à réviser, tout ça. En plus, quand je sais que c'est pas ce que je veux faire plus tard, c'est encore plus difficile de trouver la motivation. [...] Puis c'est beaucoup de théories et de tout ça, entre les auteurs, et cetera, je mélange un peu. (Léa Pierret, étudiante en L1 psychologie, réorientée ensuite en formation d'éducateur spécialisé, bac ST2S sans mention, père gendarme, mère agent administratif)

- 15 Peu habituée à consacrer une part de son temps personnel à l'appropriation des cours, elle révisé ses cours magistraux dans les dernières semaines précédant les partiels, car lors du baccalauréat, elle confie s'y être « prise peu de temps avant et ça a marché ». Les dispositions à l'autonomie de cette étudiante sont ainsi trop faiblement constituées pour qu'elle puisse s'investir, en l'absence d'un encadrement individualisé et régulier, dans une filière qui à ses yeux ne lui est professionnellement d'aucune aide. La nécessité de maîtriser de nombreux auteurs la conduit par ailleurs, en l'absence d'habitudes de la pratique de l'intertextualité, à rapidement « se mélanger » entre les théories enseignées. Un deuxième implicite concerne ainsi la sélection du contenu à apprendre et les compétences à maîtriser pour satisfaire aux attentes enseignantes. Même lorsque les travaux dirigés sont organisés autour de feuilles d'exercices comme en licence d'économie, certains étudiant·e·s peinent à saisir ce qui est attendu d'eux en vue des examens :

– Tu as l'impression de faire ce que demandent les profs ?

– C'est pas toujours facile de savoir ce qu'ils pensent, enfin ce qu'ils veulent de nous, mais ouais, j'essaie de faire le max. Mais ouais, dans les TD et tout ça, c'est compliqué de savoir et dans les contrôles... je sais pas vraiment en fait, je suis pas vraiment sûr de savoir. À part dans des matières bien précises où ils nous disent « faut faire ça », « faut réviser ça », « ça tombera sur ça ». Beaucoup de matières où c'est un peu vague, je trouve. [...] Même des cours en général où on

voit plein plein de choses et finalement on sera peut-être interrogé sur un quart de ce qu'on a fait, du coup tu révises comme un fou tout le cours pour pratiquement en sortir une petite proportion. (Gautier Rétot, étudiant en L2 économie, réorienté ensuite en école de commerce, bac ES sans mention, père gérant de bar, puis profession intermédiaire dans la banque, mère préparatrice en pharmacie, puis infirmière libérale)

- 16 Après avoir obtenu sa première année de licence d'économie à sa seconde tentative, cet étudiant issu d'une famille populaire en ascension sociale exprime toujours des difficultés à apprécier les contenus à réviser pour réussir les évaluations. Ainsi que le soulignaient déjà Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960, « les étudiants des classes cultivées sont les mieux (ou les moins mal) préparés à s'adapter à un système d'exigences diffuses et implicites puisqu'ils détiennent, implicitement, le moyen d'y satisfaire » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 113).

## Pour conclure...

- 17 Revenir sur les fondements historiques des facultés actuelles ne revêt pas un objectif de simple érudition : à travers cette étude sociohistorique, c'est bien la forme universitaire de relations sociales qu'il s'agit de caractériser. En ce qu'elle se distingue partiellement de la forme scolaire, celle-ci présente dès lors des facteurs d'inégalités propres. Parmi eux, l'inégale proximité sociale avec le rapport au savoir des enseignant·e·s de même qu'avec les attentes implicites impliquées par le caractère ténu de l'encadrement universitaire constituent des éléments décisifs. En tenir compte permet alors d'ambitionner une véritable réduction des écarts sociaux de réussite à l'université, à distance des injonctions à une « pédagogie du supérieur » négligeant les spécificités disciplinaires et la liberté de recherche pourtant au cœur de la forme universitaire (Tralongo, Noûs, 2022).

## BIBLIOGRAPHIE

---

BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1997). « Ces malentendus qui font

les différences ». Dans Terrail, Jean-Pierre (dir.) *La scolarisation de la*

France. *Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.

BLANCHARD, Marianne, ORANGE, Sophie, PIERREL, Arnaud (2017). « La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, p. 68-85. <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2017-5-page-68.htm>

BONNÉRY, Stéphane (2011). « Les définitions sociales de l'apprenant. Approche sociologique, interrogations didactiques ». *Recherches en didactiques*, n° 12, p. 65-84.

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

BRUTER, Annie (2008). « Le cours magistral comme objet d'histoire ». *Histoire de l'éducation*, n° 120, p. 5-32. <http://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>

BRUTER, Annie (2011). « Les cadres de la parole enseignante ». *Histoire de l'éducation*, n° 130, p. 5-29. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2325>

CHARLE, Christophe (1994). *La République des universitaires, 1870-1940*. Paris : Seuil.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHERVEL, André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119. <https://www>

[w.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1988\\_num\\_38\\_1\\_1593](http://w.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593)

DEMAILLY, Lise (1994). « La transmission des savoirs comme rapport symbolique ». *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, p. 93-108.

DUGUET, Amélie (2018). « Le cours magistral en première année universitaire. Des pratiques pédagogiques rénovées ? ». *Carrefours de l'éducation*, n° 45, p. 93-113.

GODIN, Benoit, GINGRAS, Yves (2020). « The Place of Universities in the System of Knowledge Production ». *Research Policy*, vol. 29, n° 2, p. 273-278. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00065-7](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00065-7)

HEILBRON, Johan (2004). « A Regime of Disciplines. Toward a Historical Sociology of Disciplinary Knowledge ». Dans Camic, Charles, Joas, Hans (dir.). *The Dialogical Turn. New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*. Lanham : Rowman & Littlefield, p. 23-42.

HOTTIN, Christian (1999). « Un lieu d'enseignement. L'amphithéâtre, espace du cours magistral ». Dans *Universités et grandes écoles à Paris, les palais de la science*. Paris : Action artistique de la ville de Paris, p. 45-52.

KARADY, Victor (1985). « Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de facultés (1810-1914) ». Dans Charle, Christophe, Ferré, Régine (dir.). *Le personnel de l'enseignement supérieur aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : CNRS éditions, p. 29-45.

LAHIRE, Bernard, [avec la collaboration de] MILLET, Mathias, PARDELLE, Evelyne (1997). *Les manières d'étudier. En-*

quête 1994 / OVE. Paris : La Documentation française.

MILLET, Mathias (1995). « La forme universitaire de relations sociales ». *Ro-néoté* non publié, 19 p.

MILLET, Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MILLET, Mathias (2022). « Pour une politique de l'Université ». AOC. <https://aoc.media/opinion/2022/04/04/pour-une-politique-de-luniversite/>

MUSSELIN, Christine (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.

PICARD, Emmanuelle (2009). « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, n° 122, p. 11-33. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1938>

PICARD, Emmanuelle (2012). « Les enseignants-chercheurs. Une évaluation centralisée. Du Comité consultatif de l'enseignement supérieur au CNU (1873-1992) ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, n° 49, p. 69-82. [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2012\\_num\\_49\\_1\\_1109](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_49_1_1109)

ROBERT, Jacques-Henri (1985). « Le cours magistral ». *Annales d'histoire des*

*Facultés de droit et de la science juridique*, n° 2, 1985, p. 135-142.

TRALONGO, Stéphanie, NOÛS, Camille (2022). « L'injonction à la "pédagogie du supérieur". Un cadrage étroit des enseignants-chercheurs ? ». *La Pensée*, n° 411, p. 103-114.

VIAUD, Marie-Laure (2015). « Chapitre 3. Une idée neuve : mieux encadrer les étudiants ». Dans Viaud, Marie-Laure. *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 47-61.

VINCENT, Guy (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/30073?lang=fr>

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». Dans Vincent, Guy (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

WAQUET, Françoise (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*. Paris : Albin Michel.

## NOTES

---

1 Réfléchir à la notion de « forme universitaire » n'est pas totalement novateur, ainsi qu'en témoignent deux textes rédigés au milieu des années 1990

(Demailly, 1994 ; Millet, 1995) qui postulaient déjà son existence et soulignaient la plupart des caractéristiques évoquées ici.

2 Emmanuelle Picard note ainsi que « rares sont les travaux qui posent en tant que telle la question des disciplines de lettres et de sciences humaines dans leur dimension proprement académique, à savoir comme des disciplines enseignées dans un dispositif d'enseignement supérieur complexe et hiérarchisé, soumis à des règles de fonctionnement et à des pratiques qui ne se réduisent pas au cadre de la production de savoirs nouveaux » (Picard, 2009, p. 25).

3 Sur tous ces aspects, voir Bruter, 2011.

4 C'est pour mieux saisir cette dimension que Mathias Millet propose le concept de « matrice disciplinaire » pour analyser le travail universitaire des étudiant·e·s (Millet, 2003). Ce concept permet de mettre en valeur, grâce à une analogie mathématique, le caractère structurant du cadre disciplinaire, celui-ci déterminant tout à la fois les types de savoirs, les technologies intellectuelles, les manières d'étudier avec lesquels les étudiant·e·s entrent en contact, et jouant comme un filtre de leurs dispositions initiales.

5 Les prénoms et noms des étudiant·e·s ont été anonymisés en conservant leurs connotations sociales.

## RÉSUMÉS

---

### Français

Pour expliquer la structure de l'enseignement primaire et secondaire, les sociologues de l'éducation ont le plus souvent recours à la notion de forme scolaire. La rupture ressentie par les étudiant·e·s entre le lycée et les études supérieures semble cependant indiquer que cette notion ne peut être directement appliquée à l'enseignement supérieur. Pour saisir les spécificités de ce niveau d'enseignement, cet article se propose d'identifier les caractéristiques historiques de ce que l'on pourrait appeler une « forme universitaire » de relations sociales. Celle-ci émerge au XIX<sup>e</sup> siècle et peut se caractériser par les traits interdépendants suivants : 1) des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs ; 2) une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières ; 3) un enseignement articulé principalement autour des cours magistraux. Ces caractéristiques spécifiques ont des conséquences en termes d'inégalités dans l'enseignement supérieur. D'une part, le fait que les cursus s'organisent autour de disciplines savantes implique la valorisation d'un rapport socialement situé au savoir. D'autre part, l'encadrement tenu des étudiant·e·s laisse les attendus du travail universitaire largement implicites.



## **English**

To explain the structure of primary and secondary education, sociologists of education most often use the concept of “school form”. However, the gap between high school and higher education indicates that this concept cannot be directly applied to universities. To understand the specificities of this level of education, this article aims to identify the historical characteristics of what could be called a “university form” of social relations. It emerges in the 19th century and is characterized by the following interdependent traits: 1) teachers both diffusers and producers of knowledge; 2) the organization of knowledge and careers by disciplines; 3) teaching methods mainly centred on lectures. These specific characteristics have consequences in terms of inequalities in higher education. On one hand, the fact that the courses are organized around scholarly disciplines implies that a specific, socially situated, relationship to knowledge is highly valued. On the other hand, what is expected of students is left largely implicit due to the tenuous supervision of their work by the institution.

## **INDEX**

---

### **Mots-clés**

enseignement supérieur, forme scolaire, forme universitaire, inégalité, université

### **Keywords**

higher education, school form, university form, inequality, university

## **AUTEUR**

---

### **Noé Fouilland**

Doctorant en sociologie, Université de Tours, UMR 7324 CITERES.