



HAL
open science

**Romuald Bodin et Sophie Orange, 2013, L'Université
n'est pas en crise. Les transformations de
l'Enseignement supérieur : enjeux et idées reçues,
Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, “
Savoir/Agir ”, 213 p.**

Nicolas Sembel

► **To cite this version:**

Nicolas Sembel. Romuald Bodin et Sophie Orange, 2013, L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'Enseignement supérieur : enjeux et idées reçues, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, “ Savoir/Agir ”, 213 p.. Revue européenne des sciences sociales (Cahiers Vilfredo Pareto), 2015, 53 (1), pp.[en ligne]. 10.4000/ress.2945 . halshs-01182395

HAL Id: halshs-01182395

<https://shs.hal.science/halshs-01182395>

Submitted on 20 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Romuald BODIN et Sophie ORANGE, 2013,
*L'Université n'est pas en crise. Les transformations de
l'Enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*,
Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant,
« Savoir/Agir », 213 p.

Nicolas Sembel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ress/2945>

DOI : 10.4000/ress.2945

ISSN : 1663-4446

Éditeur

Librairie Droz

Édition imprimée

Date de publication : 15 mai 2015

Pagination : 314-319

ISSN : 0048-8046

Référence électronique

Nicolas Sembel, « Romuald BODIN et Sophie ORANGE, 2013, *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'Enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, « Savoir/Agir », 213 p. », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 53-1 | 2015, mis en ligne le 12 mars 2015, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ress/2945> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ress.2945>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Librairie Droz

Romuald BODIN et Sophie ORANGE,
2013, *L'Université n'est pas en crise. Les
transformations de l'Enseignement
supérieur : enjeux et idées reçues*,
Bellecombe-en-Bauges, Éditions du
Croquant, « Savoir/Agir », 213 p.

Nicolas Sembel

- 1 L'Université française est particulièrement décriée depuis 1998 et les rencontres de la Sorbonne, qui ont lancé le processus de Bologne l'année suivante. En 1995 encore, Alain Renault, professeur de philosophie à la Sorbonne, dans son ouvrage *Les Révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture* (Calmann-Lévy), prenait acte de la « formidable demande de culture générale » exprimée par les étudiants, toutes filières confondues. Aujourd'hui, l'idée qu'il puisse exister un intérêt intellectuel de masse à l'université, et que des politiques d'enseignement supérieur devraient l'accompagner, semble absurde. Le cadre général des débats s'est déplacé vers d'autres thématiques, dont l'ouvrage de Romuald Bodin et de Sophie Orange, assez dense, déconstruit brillamment la nouvelle suprématie : orientation, réussite, professionnalisation. Pour rationaliser la première, doper la seconde et systématiser la troisième, outre la mise en place du dispositif LMD (Licence-Master-Doctorat), commun à toute l'Europe, ont été promulguées en France la loi LRU (Liberté et Responsabilité des Universités), dite « loi Pécresse », du 10 août 2007 ; et la loi relative à l'Enseignement supérieur et à la Recherche, dite « loi Fioraso » (« LRU 2 » selon ses opposants) du 22 juillet 2013. Ces lois estivales restent très controversées. « De crise, il n'y a pas, mais parce que certains s'accordent malgré tout à le (faire) croire, à la crise nous pourrions bien être conduits » (p. 55). L'exemple spectaculaire, en France, de la récente faillite de la « fac » de Versailles-Saint-Quentin, pourtant réputée exemplaire avant son « krach », le prouve. Pour les partisans des réformes, au contraire, la crise de l'université existe et il faut y

répondre en s'attaquant à ses causes, en développant une politique d'excellence, ce qui passe par la mise en concurrence des établissements.

- 2 Ce terme de crise est aussi omniprésent qu'insatisfaisant et le titre de l'ouvrage se veut « surprenant », « paradoxal », « provocateur », selon les auteurs eux-mêmes. « La situation est moins dramatique qu'il n'y paraît » (p. 15). Le problème est résumé par une phrase quelque peu elliptique : « si l'université a toujours été en crise, c'est peut-être finalement qu'elle ne l'a jamais vraiment été » (p. 10). L'intention de Bodin et Orange est en fait la suivante : « à partir d'une approche sociologique, il s'agit de déconstruire les discours alarmistes [...] et de proposer [...] une autre construction du problème [pour montrer] l'université telle qu'elle est » (p. 15). Néanmoins, faut-il donner un titre sociologique à l'ouvrage, avec le risque de ne pas afficher clairement le positionnement politique des auteurs ? Ou bien, option retenue, lui donner un titre politique, avec le risque d'affaiblir la portée sociologique du propos ? Risque propre à cet objet d'étude, comme le soulignait par exemple Jacques Coenen-Huther dans cette même revue il y a quatorze ans (voir « Les sociologues et la crise de l'université : peur, aveuglement ou complicité ? », t.XXXVIII, n° 119, p. 89-102 : <http://ress.revues.org/674>). Car il ne faut pas s'y tromper : la mobilisation experte de données de « cadrage », qui est souvent un préalable à une analyse sociologique, ne peut en constituer la trame. Les données sur lesquelles les auteurs s'appuient, pour éclairantes qu'elles soient, sont aussi peu sociologiques *en elles-mêmes* que celles utilisées par les partisans des réformes actuelles. Quatre chapitres de 40-50 pages déconstruisent autant de thématiques « crisistes » : la sélection, l'orientation, l'abandon, la discrimination.
- 3 La sélection est abordée dans le premier chapitre par la relativisation de la dichotomie entre filières non-sélectives (l'université) et filières sélectives (les « grandes écoles »). Les étudiants des premières ne sont pas plus des « rebuts » que ceux des secondes, des « élus » (p. 18). Cette « réduction du contenu au contenant », des « publics aux propriétés institutionnelles de leur formation », est formaliste, normative et trompeuse. Par exemple, nombre de filières sélectives ont connu une baisse de leurs effectifs, donc de leur attractivité, pendant les années 2000 ; simultanément, les effectifs universitaires augmentaient voire explosaient. On se souvient par exemple de l'attractivité de la psychologie, qui désole tant de « responsables », pour ne pas parler de celle de la sociologie, considérée par les mêmes comme une absurdité. Pour les deux auteurs, les questions du choix « positif » (pour les filières sélectives) ou « par défaut » (pour l'université) ne se posent pas de la façon dont les détracteurs de l'université le laissent entendre systématiquement. Les nouveaux venus à l'université ne constituent pas un « péril pro » (p. 23) : les bacheliers professionnels vont, pour les deux tiers, en STS (Section de techniciens supérieurs). En outre, les meilleurs étudiants ne recherchent pas forcément des filières sélectives, et ne viendraient donc pas à l'université automatiquement parce que cette dernière serait sélective : « la barrière ne fera pas le niveau » (p. 44). Enfin, autre argument décisif, qui anticipe le développement suivant sur l'orientation, il existe une « dynamique méconnue » des pratiques d'étude : « parcours de traverse, détournement des formations, combinaisons », complémentarité. Il faut donc « penser l'enseignement supérieur en 3D » (p. 46) (tout simplement à la façon de Michel Crozier) et décrire le rôle de classe préparatoire de l'université aux écoles sélectives qui accueillent en théorie dès le baccalauréat, mieux mesurer l'importance des diplômés de filières sélectives courtes (STS, IUT/Instituts universitaires de technologie, CPGE/Classes préparatoires aux grandes écoles) qui

prolongent leurs études à l'université. Finalement, « la non-sélectivité de l'université n'est ni une anomalie ni une faiblesse » (p. 55), celle-ci apparaissant plutôt comme « le carrefour autour duquel s'organise, et grâce auquel se régule, l'espace de l'enseignement supérieur dans son ensemble » (p. 53).

- 4 L'orientation est abordée dans le deuxième chapitre, le plus long de l'ouvrage, peut-être parce que dans ces domaines les clichés sont les plus coriaces. Alors qu'une orientation vers les filières sélectives « ne nécessite pas de justification » et apparaît toujours comme « un projet sensé » (p. 61), que l'échec en médecine, pour ne prendre qu'un exemple, est totalement banalisé et n'est jamais l'objet d'une « suspicion à la désorientation scolaire » (p. 74), l'entrée à l'université est souvent jugée, au mieux comme une « erreur d'aiguillage », au pire comme du temps perdu. Les auteurs notent, dans un de leurs rares arguments concernant les enseignants, que ceux-ci ont « largement intériorisé » ces clichés, les reprenant souvent. Les politiques d'orientation, à « haute charge normative » (p. 168), le font également, et imposent trop souvent une injonction à un projet professionnel précis. Or, les auteurs montrent que la rationalité de la plupart des étudiants qui s'orientent vers l'université est la suivante : beaucoup expriment un choix « positif » et non pas utilitaire ou résigné ; l'intérêt pour la discipline choisie est réel, voire vocationnel ; ils font confiance dans le master qu'ils espèrent décrocher pour trouver un emploi ; ils s'attendent à ce que leur avancée scolaire soit « une série d'essais et d'ajustements progressifs » (p. 95) ; enfin, au plus loin des normes d'orientation qui sont renvoyées à leur paternalisme sous-jacent, tel étudiant affirme : « je ne vais pas me mettre à me faire du souci pour mes années de cotisations à vingt ans, ce serait ridicule » (inscrit en L2 sociologie, père ouvrier, mère secrétaire). Ajoutons que le système français est le meilleur de l'OCDE, de loin, dans le domaine des réorientations réussies ; grâce à elles, son taux d'achèvement des études culmine à 80 % (contre 70 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et 58 % aux États-Unis).
- 5 L'abandon en cours de premier cycle, qui est examiné dans le troisième chapitre, est un « effet structurel de régulation » et non un « dysfonctionnement » individuel. « Espace-tampon » (p. 111), ce cycle est traversé par deux logiques, une, positive et déjà évoquée, d'« expérimentation et de construction progressive des parcours intellectuels » ; une autre, négative, de « maintien des hiérarchies sociales et scolaires ». Cette régulation ambivalente est trop stable dans le temps (25 % d'abandon en fin de Licence 1 entre 1996 et 2011), pour n'être qu'une agrégation de comportements individuels, variables par définition. À titre de comparaison, les abandons en CPGE étaient de 22,2 % en 2003 sans que cela soit considéré comme un problème et la moyenne des abandons en fin de Licence 1 dans les pays de l'OCDE est aujourd'hui de 31 % (et de 50 % aux États-Unis). La ministre française de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse, a néanmoins jugé en 2008 la situation comme étant un « échec inacceptable ». Si le problème existe, sa perception uniquement négative est, selon les auteurs, biaisée et excessive, et l'alarmisme, disproportionné. En contrepoint, une de leurs études sur l'université de Poitiers en 2008 (avec Matthias Millet) montre que 62 % des « décrocheurs » (un des termes qui individualisent les phénomènes) n'ont pas « décroché », 32 % s'étant réorientés en STS et 27 % en École (d'infirmier-e-s, de travail social, d'arts ou de journalisme) ; que 27 % ne sont pas à « raccrocher » puisqu'ils occupent un emploi ; et que 11 % des abandons, « seulement » serait-on tentés de rajouter, posent finalement problème (ni formation ni emploi au moment de l'enquête). Mais, même dans ce cas, très souvent, cette année d'université n'a pas été inutile *quelle*

qu'en soit l'issue : maturation du projet scolaire et professionnel, confrontation aux savoirs abstraits, développement du capital social.

- 6 L'université a toutefois sa face sombre, assez tardivement abordée dans l'ouvrage : le maintien des hiérarchies sociales et scolaires, entremêlées. Pour ce qui est des hiérarchies scolaires: le graphique 15 (p. 140) est très éclairant. Alors que les filières en Droit, Médecine et Pharmacie connaissent de forts taux de redoublements et que celles en Sciences économiques pâtissent de surcroît de nombreux abandons, ce sont seulement les filières comme la Sociologie, la Psychologie, l'Archéologie, la Géographie, l'Administration économique et sociale (AES), etc., aux forts abandons et faibles redoublements, qui sont critiquées par les tenants de la crise universitaire.
- 7 Quant aux hiérarchies sociales, elles sont présentées dans le quatrième et dernier chapitre : « derrière un problème d'apparence strictement scolaire [...], ce sont bien des catégories sociales qui sont visées » (p. 162). Les bacheliers « techno » et « pro », parmi lesquels les catégories populaires sont surreprésentées, font l'objet d'une discrimination. Si le problème reste quantitatif, quoiqu'en disent les auteurs (6,2 % des bacheliers technologiques et 2,2 % des bacheliers professionnels ont leur Licence en 3 ans, soit la durée « normale », et respectivement 11,7 % et 4,1 % l'obtiennent en 4 ans), sa dimension qualitative est bien réelle, et mérite amplement d'être mise en avant. « Nouveaux » étudiants jugés par l'université comme étant « en situation irrégulière », ils sont marqués par « l'ère du soupçon » (p. 151). Cette minorité a tout du bouc émissaire, elle semble devoir être stigmatisée tant que sa présence ne sera pas éradiquée ; le « racisme de classe » n'est pas loin. La distance scolaire de ces étudiants à l'université est grande. À leur décharge, ils ne sont « pas préparés pour la fac » (p. 159), n'en connaissent pas la pédagogie implicite. On est loin de l'époque des recherches d'Alain Coulon (1990-1997), où l'acquisition des « ethnométhodes » devait permettre d'« affilier » tous les étudiants, sans exclusive ; et encore plus loin de celle des travaux de Bourdieu et de Passeron : « en passant d'héritiers à boursiers, les étudiants dilettantes sont devenus des étudiants fumistes » (p. 172). Comme si la quantification et la libéralisation à outrance avaient rendu naturel, en dix ans à peine, un changement complet des mentalités. Finalement, les auteurs posent une question pédagogique essentielle : pourquoi mettre en cause des publics plutôt que des conditions d'étude ?
- 8 Le dernier tiers du quatrième chapitre, intitulé « l'ouverture des possibles », est consacré à la présentation en treize pages du parcours de Loïc, bachelier professionnel en Licence 3 d'histoire (père : ouvrier qualifié ; mère : assistante maternelle), démenti total de la stigmatisation *sans exception* qui s'abat sur les bacheliers professionnels à l'université. Pour ces derniers, il est donc *possible* de connaître une réussite (que les auteurs jugent eux-mêmes « improbable », p. 186). À partir de ce que Bourdieu et Passeron appelaient une « destinée d'exception », critiquable parce que survalorisée par le système pour se donner bonne conscience – et qu'effectivement le système d'aujourd'hui, ses experts et ses décideurs, de tous bords politiques, ne prennent même plus la peine de valoriser –, les auteurs ne craignent pas de s'enthousiasmer pour ce que Bourdieu, encore, appelait une « relation enchantée ». Entre Loïc et l'université, le rapport aux savoirs est « émerveillé », le rapport aux amphithéâtres est « magique », le rapport aux auteurs est « sacré », les professeurs sont « impressionnants », la brutalité de la reproduction sociale, à laquelle il échappe difficilement, finit par être mise entre parenthèses, car le système n'est l'objet d'aucune critique de sa part. Pris dans une logique centripète, Loïc n'a pas un « rapport hérétique au savoir » (selon l'expression

de Claude Poliak), c'est un converti, incarnant un « miracle ordinaire » (conclusion, p. 198).

- 9 Retour à la sociologie dans la deuxième partie de cette conclusion : « pour autant, l'université oppose elle-même de très nombreux obstacles à la réalisation de ces miracles ordinaires » (p. 199). L'université n'est pas un lieu saint, mais bien le cadre de rapports de force. Entre d'une part une institution de reproduction des inégalités, de « réduction des aspirations » (p. 199), cherchant à produire des « étudiants sans histoire » (p. 107 et p. 199), comme l'est devenu presque *par magie* Loïc ; et, d'autre part, nombre d'étudiants hérétiques au contraire, pas dupes de ladite institution, dont nous avons pour notre part étudié les pratiques de travail « pour soi » dans le cadre de notre thèse en 1997. Nous concluons que l'université pouvait être démocratique. Mais ce, en grande partie *malgré elle*, puisqu'il était possible de la prendre au mot, *via* une « critique ordinaire », sur sa mission de préservation *a minima* de l'intérêt intellectuel ; ce qui n'était pas la cas des filières sélectives prestigieuses (que nous critiquions également), où les exigences « néo-jésuitiques » du travail « pour l'institution », au service d'une reproduction sociale implacable, écrasaient tout le reste. Bourdieu et Passeron, dans *La Reproduction* (1970, curieusement non citée dans *L'Université n'est pas en crise*), avaient fini par objectiver ce rapport de force, refusant tout « enchantement » post-soixante-huitard. Ils y dénonçaient la « pédagogie rationnelle » qu'ils défendaient pourtant dans les *Héritiers* en 1964, et que Bodin et Orange défendent toujours, celle des petits groupes de travaux dirigés contre les amphithéâtres, et du contrôle continu contre les dissertations. Ces deux « innovations », même indispensables, ne constituant néanmoins qu'un paravent pédagogique à la perpétuation des inégalités, Bourdieu et Passeron avaient reporté sur la démographie leurs espoirs de changement de l'université. Seul un recrutement massif et démocratisé d'étudiants pouvait selon eux la transformer, par le « bas », par un nouveau rapport de force, et non la pédagogie, dénoncée comme « violente » symboliquement, et nécessairement reproductrice. Ils avaient anticipé tout l'enjeu démographique qui existe autour de la présence, ou non, dans l'université d'aujourd'hui, de chaque bachelier professionnel et technologique.

AUTEURS

NICOLAS SEMBEL

ESPE / Université de Bordeaux – Centre Émile Durkheim