

Retour d'expérience L'initiation à la recherche

Le passage de la Licence au Master en France

Annick Louis¹

[Résumé] L'objectif de ce travail est de réfléchir aux difficultés rencontrées par les étudiants au moment du passage entre licence et master, qui, en France, dans les sciences humaines et sociales, marque l'entrée dans le monde de la recherche. Nous partons de l'idée que les étudiants doivent saisir alors un ensemble d'enjeux institutionnels et communautaires liés au fonctionnement de la recherche, et que leur insertion dans l'académie dépend en partie de leur capacité à les évaluer et à appréhender leur fonctionnement. Or, suite aux transformations introduites dans les structures tertiaires françaises depuis une quinzaine d'années, ces facteurs se sont complexifiés, et l'expérience des étudiants en Licence ne suffit pas à les appréhender. À partir d'une considération des choix pragmatiques que les étudiants doivent réaliser dans le cadre de cette initiation, nous proposerons quelques observations sur le rôle du tuteur et les transformations de cette tâche spécifique dans les deux dernières décennies. Pour finir, nous aborderons la question de la définition et des enjeux qu'implique le choix de l'objet de recherche.

Mots-clés : Initiation à la recherche, directeur de recherche, Master, université, Grandes Écoles, objet de recherche.

[Abstract] The aim of this paper is to analyze the difficulties students are confronted to when they leave college to enroll in Master in France in Human and Social Sciences. Students have to understand a set of institutional and communities issues linked to research, an understanding directly linked to their future insertion in the academy. However, these past fifteen years, radical changes in France's higher education increased such issues' complexity, and college students' experience is not sufficient to fully understand this evolution. After considering the practical choices students are confronted to, we will discuss the role of the tutor, and finally, we will study the implications of the definition of the research subject.

Keywords: Initiation to research, Master, university, Higher education, research subject.

¹ Université de Reims/CRIMEL ; CRAL (EHESS-CNRS).

Introduction

J'en suis venue à m'intéresser aux enjeux de l'initiation à la recherche en sciences humaines et sociales à travers mon expérience en tant qu'enseignante et directrice de mémoires de master dans deux institutions aux statuts et aux fonctionnements très différents : l'UFR Lettres et sciences humaines de l'Université de Reims², master « Arts, lettres et langues », mention « Lettres, langues et cultures étrangères »³, et l'École des hautes études en sciences sociales-Paris⁴, master « Théorie et pratique du langage et de l'art ». En ce qui concerne ma participation à l'université, dans le cadre de la réforme LMD, mes cours relevaient de la méthodologie de la recherche, et s'adressaient à des étudiants venant de différents parcours. À partir de l'année 2005-2006, les étudiants venaient des disciplines suivantes : histoire, sémantique, anglais, espagnol, allemand, philosophie. Depuis 2006, le groupe est composé d'étudiants de philosophie, sémantique, lettres modernes, lettres classiques, espagnol et parfois allemand. À partir de 2008, la méthodologie a été complétée par un cours de normes et techniques de rédaction et par un cours de recherche documentaire. À l'EHESS, comme son intitulé l'indique, le Master est interdisciplinaire, et les étudiants relevaient aussi de différentes disciplines – littérature, sociologie, anthropologie, histoire de l'art⁵...

S'il s'agit de formations et d'institutions qui diffèrent largement – d'une part, une université de province de taille moyenne et d'autre part, une grande école dont l'objectif est de former à la recherche –, les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants

² Les deux autres mentions de ce master sont « Éducation et formation », avec les spécialités « Éducation, enfance, enseignement (EEE) », « Politique d'établissement, politique documentaire (PEPD) », « Intervention dans la formation et l'enseignement professionnels (IFEP) », « Conception intervention et recherche en éducation et formation (CIREF) » ; et « Arts », en cohabitation avec l'Université d'Amiens, spécialité « Musique et musicologie ».

³ Les spécialités étant « Lettres parcours recherche », « Lettres : parcours pro sauvegarde et valorisation du patrimoine (écrit et textuel)/Troyes », « Lettres parcours international : littératures européennes », « Lettres parcours enseignement : métiers de l'enseignement dans le second degré », « Anglais parcours recherche », « Anglais parcours enseignement : métiers de l'enseignement dans le second degré », « Espagnol parcours recherche », « Espagnol parcours enseignement : métiers de l'enseignement dans le second degré », « Philosophie parcours recherche », « Gestion multilingue de l'information ».

⁴ Dans le cadre du master et du doctorat de l'EHESS, ma participation débute en 2003 dans l'enseignement, et en 2006, en tant que tutrice de mémoires et directrice de thèse ; mon travail pour l'Université de Reims commence, quant à lui, en 1996.

⁵ Ma gratitude et ma reconnaissance vont aux étudiants qui ont suivi mes cours et mes séminaires pendant ces années car, sans leur contribution, il aurait été impossible de développer cette réflexion. Je remercie également Mme Françoise Weyer, secrétaire de la mention « Théorie et pratique du langage et de l'art ».

au moment où ils terminent leur licence et cherchent à s'inscrire en master présentent un certain nombre de points communs, et résultent, en partie, d'une représentation partielle et imprécise du métier⁶. Rappelons que le dédoublement des dispositifs d'enseignement supérieurs est une particularité de la topographie académique française ; le choix se pose entre grandes écoles, université et instituts universitaires de technologie. En sciences humaines et sociales, les étudiants s'orientent vers les écoles normales supérieures, où sont formés les futurs enseignants et chercheurs. Les enseignants-chercheurs universitaires suivent généralement ce parcours (classes préparatoires, ENS ou université) ; mais il existe également deux institutions spécialisées dans la formation à la recherche, que l'on considère aussi comme des grandes écoles : l'École pratique des hautes études et l'École des hautes études en sciences sociales, deux institutions qui n'ont pas de licence ; la formation proposée commence au niveau master depuis 2006.

Cependant, la complexité des structures qui organisent actuellement la recherche, en particulier la diversité des statuts, des fonctions et des situations des agents (enseignants, enseignants-chercheurs, chercheurs)⁷ qui y sont engagés, contribuent aussi à rendre cette période difficile. Par ailleurs, en France, la mise en place du système LMD, et les bouleversements institutionnels qui l'ont accompagnée⁸, n'a pas pris en compte les enjeux spécifiques de ce passage ; ainsi, ce territoire ressemble à une sorte de *no man's land*, qui reste, néanmoins, un moment où les étudiants jouissent d'une grande liberté, en sortant d'un système universitaire particulièrement scolaire⁹. Cependant, les circonstances concrètes réduisent leur marge de manœuvre, les forçant souvent à résoudre les situations en fonction de paramètres indépendants de leur projet personnel,

⁶ Lorsque les étudiants sont issus de familles dont les membres ont fait de longues études, leurs représentations sont plus exactes. Sur la question des origines sociales des étudiants, voir les études classiques (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970 ; Boudon, 1973 ; Bourdieu, 1984) et plus récentes (Le Gall et Soulié, 2007).

⁷ Là encore, il s'agit d'une particularité française : la séparation entre recherche et enseignement, qui fait que je préfère la catégorie d'*agents* pour regrouper tous ceux qui sont engagés dans les institutions de recherche et d'enseignement, mais dont les tâches peuvent différer largement.

⁸ Concernant les transformations récentes du système universitaire français, voir les deux ouvrages de Christophe Charle et Charles Soulié (2008 ; 2015).

⁹ Je rappelle que cette réforme a été amorcée dès 1998, mais véritablement mise en place en 2005. Voir : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d.html>. Sur le site de l'Université d'Avignon, on peut trouver la présentation des étapes : <http://www.univ-avignon.fr/fr/formations/organisation-lmd/historique-de-la-reforme-lmd.html>, consultée le 02/06/2012. Cette réforme a remplacé l'ancien système DEUG (2 ans) - licence (1 an) – maîtrise (1 an) – DEA (1 an) – doctorat (4 ans), par la structure : licence (3 ans), master (2 ans), doctorat (4 ans). Par ailleurs, il a fini d'imposer le semestre comme unité, introduit les crédits capitalisables et transférables. Pour l'EHESS, le changement a été plus radical, puisque, outre la possibilité de préparer le diplôme (ouverte aux candidats qui ne disposaient pas d'un diplôme universitaire), la formation commençait seulement au niveau DEA.

ce qui les conduit parfois à une définition non satisfaisante de celui-ci. Je me propose d'examiner ici quelques-uns des aspects qui marquent le passage entre licence et master : les choix auxquels les étudiants sont confrontés et les conditions dans lesquelles ils se réalisent, l'importance du parrainage, et les enjeux liés à la définition de l'objet de recherche.

1. Les choix du master

Au moment où les étudiants commencent leur formation à la recherche, ils sont confrontés à une série de choix, qui entraînent eux-mêmes des prises de position aux conséquences non négligeables. Avant de poursuivre cette question, notons qu'il serait également intéressant de poser la question à partir du point de vue des enseignants. Confrontés à cette mobilité, nous manquons de critères stables pour sélectionner les étudiants que nous inscrivons. L'expérience montre que même lorsqu'on examine soigneusement les candidatures et qu'on reçoit les étudiants, on peut se tromper sur leurs motivations et sur leur degré d'engagement, et il reste impossible de prévoir le type d'expérience que nous allons faire. Voilà pourquoi un certain nombre d'enseignants se fient à des critères qui relèvent du prestige académique ou du parcours institutionnel des étudiants, ce qui peut avoir pour conséquence de renforcer l'élitisme et d'exclure des candidats ayant un parcours moins prestigieux. Cependant, l'originalité de l'objet de recherche joue également un rôle essentiel dans la sélection, et détermine souvent les choix des directeurs. À noter que la recherche étant une tâche spécifique, qui se distingue des formations académiques qui la précèdent, le parcours préalable, sa qualité et son prestige, n'apportent en réalité aucune garantie par rapport au comportement et à l'avenir de l'étudiant. Je serais personnellement tentée d'affirmer que cette impossibilité à formuler des critères scientifiques de sélection est une excellente chose, et qu'elle contribue à renouveler nos expériences et notre pensée, parce qu'elle nous rappelle que la recherche est un domaine où il convient d'être régulièrement surpris, et remis en question, même si cela nous amène parfois à faire des expériences peu satisfaisantes.

Pour revenir aux choix des étudiants, en passant de la licence au master, les étudiants sont obligés de choisir une orientation scientifique, puisque les Master proposent une série de Mentions et de Spécialités nouvelles par rapport aux orientations de la licence. Il leur faut définir un objet de connaissance et choisir l'institution dans laquelle ils vont s'inscrire ; et, pour finir, ils doivent trouver un directeur, ce qui implique également le choix de s'inscrire dans une tradition critique déterminée¹⁰. En général, la réalisation de l'un de ces choix entraîne les autres ; le plus souvent, c'est soit l'objet, soit l'institu-

¹⁰ En France, on utilise généralement le terme de « directeur de recherche », mais parfois aussi celui de « tuteur ».

tion, qui est déterminant. En d'autres termes, en France, l'inscription en master implique trois décisions essentielles : entre universités et écoles, entre une série de disciplines, et, pour finir, entre plusieurs directeurs de recherche. Ces choix engagent les habitudes nationales, qui reposent sur des structures de financement et sur des modes de recrutement spécifiques. En France, l'hyper-concentration de la recherche et des grands établissements en sciences humaines et sociales à Paris et dans sa région attire de nombreux étudiants venant d'universités de province. Ainsi la situation se présente dans les termes suivants : soit on reste dans l'institution où on a réalisé sa licence, soit on se déplace vers une autre, généralement en région parisienne où l'offre en termes de formations et de séminaires est donc plus importante (Charle, 2008).

Mais si les conditions de réalisation du master dépendent dans une large mesure de facteurs géographiques et économiques, la réforme LMD a accordé à cette étape de la formation une autonomie de fonctionnement en tant que diplôme, ce qui a augmenté la mobilité, géographique et entre institutions, même si, la plupart du temps, le soutien financier permettant ces déplacements fait défaut¹¹. De plus, certains établissements ont doté cette formation d'un profil particulier qui attire par son orientation spécifique, des étudiants venant de régions et de pays différents, ce qui fait que le choix du directeur se fait alors en fonction du cadre institutionnel ; sans oublier que les grandes écoles proposent des masters fortement marqués par l'interdisciplinarité, un type de formation qui reste rare dans les sciences humaines et sociales à l'université, et qui présente donc un intérêt particulier pour de nombreux étudiants. La question reste de savoir si les informations dont ils disposent sur les formations et sur les directeurs potentiels suffisent pour prendre une décision. Aujourd'hui la plupart des établissements disposent de sites internet de qualité, mais, aux dires des étudiants, le « bouche à oreille » reste un mode d'information important¹².

Cette étape implique donc un certain nombre de décisions dans lesquelles se joue une partie de l'avenir des jeunes chercheurs ; mais les conditions dans lesquelles se réalisent ces choix restent difficiles à cerner sans une enquête sociologique. Il est cependant indéniable que ces décisions dépendent de la capacité préalable à identifier une communauté scientifique, à distinguer ses traits, ses normes et son fonctionnement spécifique. Dans les années 1970, Imre Lakatos avait déjà attiré l'attention sur cette question dans ses derniers travaux (Lakatos 1999 [1973] : 30), en réponse aux propositions de Michael Polanyi (1958) et de Robert K. Merton (1973), qui avaient souligné la difficulté,

¹¹ Il semble que les enjeux concernant la mobilité européenne des étudiants, en partie depuis la série de mesures prises dans ce sens à partir des accords de Bologne, occultent, en tout cas partiellement, ceux de la mobilité nationale.

¹² Il nous faudrait des statistiques, mais mon expérience personnelle montre bien que c'est souvent à travers une connaissance qui connaît soit la formation, soit l'enseignant, que les étudiants choisissent une institution ou un directeur, bien que les sites restent une source importante pour eux.

pour les chercheurs en situation d’initiation, de choisir un directeur à partir de véritables critères scientifiques. Sans comprendre les enjeux communautaires liés au développement de la recherche, les possibilités d’insertion seraient inexistantes, affirme Lakatos. La capacité à identifier une communauté de recherche doit donc se développer pendant la licence, afin de pouvoir faire face aux choix qui se présentent au moment de l’inscription en master. Tous les étudiants s’exercent, avec plus ou moins de succès, à cette tâche qui consiste à essayer de comprendre les enjeux de la communauté des enseignants-chercheurs, et ce, dès leur première année de licence ; mais leur évaluation ne repose pas forcément sur des critères de scientificité. Bien que cela soit difficilement mesurable, en licence, le statut de l’enseignement et le rapport entre la qualité d’un enseignant et sa position dans la communauté des chercheurs ne sont pas forcément perceptibles ; tout comme le lien qui unit les cours à la recherche reste vague pour les étudiants, ainsi que la hiérarchie et les rapports de force entre enseignants. Mais au moment où ils passent de la licence au master, les enjeux de la communauté universitaire et scientifique apparaissent clairement, c’est-à-dire au moment où ils entrent dans l’étape de la recherche, ne serait-ce que parce que la direction de mémoires de master est généralement réservée aux professeurs, et aux maîtres de conférences habilités. Mais parfois, l’intérêt d’un étudiant pour une question ou un objet naît dans les cours de licence assurés par des enseignants qui n’enseignent pas en master, ce qui fait qu’il est impossible de les développer sous leur direction¹³. Par ailleurs, le passage entre licence et master implique aussi la possibilité d’identifier l’enseignement en tant que pratique liée à la recherche - une opération intellectuelle qui est loin d’être évidente. En tant qu’enseignants-chercheurs, on peut se demander s’il ne nous appartient pas d’explicitier davantage cette relation, qui reste l’un des enjeux majeurs de la formation universitaire, malgré le fait qu’en France la division entre enseignement et recherche est souvent présentée comme une nécessité.

2. Tuteurs, parrains, initiateurs

Si l’image que propose Lakatos de l’entrée dans le milieu de la recherche peut sembler décourageante, c’est parce qu’il considère que tout se joue dans les choix initiaux, qui résultent en partie du hasard et de la chance. Cependant, on peut atténuer cette perspective à partir d’une réflexion sur le « parrainage » ou protection par un intellectuel prestigieux ou important en termes de pouvoir institutionnel¹⁴. En effet, le nombre de

¹³ Je remercie Émilie Legros qui a attiré mon attention sur ce cas, puisque son sujet de mémoire est né de l’excellent cours de civilisation assuré par une Prag (Professeur agrégé), qui n’a donc pas pu devenir sa directrice de master.

¹⁴ Becher (1989) les appelle les « *gatekeepers* » ; je préfère le terme de « parrainage » car il met l’accent sur le type de relation qui s’établit entre un étudiant et un intellectuel reconnu, et non pas sur le rôle que ce dernier accomplit vis-à-vis de la communauté de savoir.

jeunes chercheurs s'étant considérablement accru depuis les années 1970, les structures de recherche et d'enseignement ayant subi des transformations radicales, le rôle de directeur s'est aussi modifié ; au point qu'on peut affirmer qu'un nom prestigieux, un intellectuel à forte visibilité, qui jouit d'un pouvoir institutionnel, ne peuvent seuls garantir une insertion professionnelle, bien que certains de ces critères restent un atout dans le milieu. Aujourd'hui, le parrainage s'exerce d'une autre manière : c'est l'*implication active*, qui parfois peut devenir directive, du parrain, et la volonté délibérée de s'engager dans la carrière d'un étudiant, qui jouent un rôle déterminant. Afin de mieux saisir le mode par lequel s'exerce le parrainage, je voudrais établir une différence entre le rôle du directeur et ce qu'on peut appeler le « geste de parrainage », ce dernier ne venant pas forcément du directeur de recherche mais parfois d'autres chercheurs. Ce geste est une affaire d'opportunité, et de hasard parfois, et peut intervenir à tout moment d'une carrière. Nous avons un exemple célèbre de ceci dans le récit que Lévi-Strauss fait dans *Tristes tropiques* du début de sa carrière d'ethnologue :

Ma carrière s'est jouée un dimanche de l'automne 1934, à 9 heures du matin, sur un coup de téléphone. C'était Célestin Bouglé, alors directeur de l'École normale supérieure ; il m'accordait depuis quelques années une bienveillance un peu lointaine et réticente : d'abord parce que je n'étais pas un ancien normalien, ensuite et surtout parce que, même si je l'avais été, je n'appartenais pas à son écurie pour laquelle il manifestait des sentiments très exclusifs. Sans doute n'avait-il pas pu faire un meilleur choix... (1955 : 47)

L'anecdote met en évidence le fait que les intérêts du groupe des « protégés » (l'écurie) ne correspondent pas à l'opportunité qui se présente. En effet, le poste que Célestin Bouglé propose à Lévi-Strauss va écarter celui qui l'acceptera des réseaux institutionnels prestigieux et dominants du pays, ce qui détermine qu'on choisisse une personne marginale par rapport au groupe de protégés. En acceptant cette proposition, Lévi-Strauss réalise un choix qui le situera, pendant quelque temps, en dehors du circuit de consécration et de pouvoir français, tel qu'il le rappelle lui-même à la fin de son récit, « Retour », lorsqu'il évoque cette étape particulièrement pénible que fut celle de Campos Novos où, séparé de ses compagnons en raison d'une épidémie et coupé des Indiens par leur propre décision, il est amené à s'interroger sur ses choix de carrière : il a brisé un destin tout tracé, et cette décision n'a pas encore abouti, au niveau intellectuel ni institutionnel ; ses anciens camarades ont trouvé leur place (en termes d'institution, d'emploi et de prestige), alors que lui en est encore à l'étape de définition d'un objet, d'une méthode. Les deux moments de son récit correspondent à des étapes où ses choix ne l'ont pas encore amené à une redéfinition de la discipline ethnographique, dont le statut reste incertain à l'époque, puisque la conquête de l'espace intellectuel, comme celle du terrain socio-professionnel et institutionnel, ne sont pas encore achevées.

Les gestes de parrainage dont on essaie ici de saisir la spécificité traduisent un mode de fonctionnement de la communauté. Si certains chercheurs concentrent leurs efforts

sur un cercle réduit d'étudiants, d'autres favorisent un nombre plus important, même lorsqu'ils ne sont pas liés à ceux-ci par des attaches institutionnelles. Cependant, on évoque rarement leur importance et leur portée, parce qu'ils restent difficiles à cerner du fait qu'ils constituent une ouverture de possibilités et non pas un parcours tracé à l'avance ; c'est, en effet, la façon dont on profite de ces opportunités, dont on exploite les potentialités de la situation, qui contribuent à la construction d'un parcours. Les possibilités qui se présentent doivent s'accompagner de la capacité de leur donner un sens, d'explorer l'éventail qu'elles ouvrent et, tout simplement, de les reconnaître. En signalant ceci, on ne cherche pas à inciter les chercheurs (jeunes et autres) à remettre leurs carrières entre les mains du hasard, mais à mieux comprendre certaines opportunités qui peuvent se présenter. On ne veut pas non plus sous-évaluer le rôle des directeurs, parrains, *gatekeepers*, mais simplement souligner le fait que ce qu'on construit à partir de ces opportunités détermine l'importance de ce que nous avons appelé le « geste de parrainage ». Ces opportunités impliquent souvent, tel que nous le rappelle le cas de Lévi-Strauss, un renoncement qui ne comporte en lui-même aucune garantie de succès. Ainsi, ce geste apparaît comme une co-construction : l'attitude du parrain étant tout aussi déterminante que celle de l'étudiant. On peut en conclure aussi que le parrainage effectif, très directif en ce qu'il demande (et exige) une adhésion à la pensée et la méthodologie du parrain, qu'on observe souvent par ces temps de crise, va à l'encontre d'une véritable démarche de recherche.

Si les parrains et les gestes de parrainage jouent un rôle important, c'est en partie parce qu'ils prennent place dans des communautés scientifiques, qui, tel que le souligne Jean-Louis Fabiani (2007 : 43-53), ont des protocoles variés qui permettent d'assurer ou de confirmer l'entrée dans un collectif. Fabiani rappelle le fait que la constitution de communautés de savoir présuppose un ensemble de pratiques de sélection, de formation et de reconnaissance dont les formes publiques prennent ordinairement un caractère rituel : il s'agit, à travers une série d'épreuves, d'agrèger à des collectifs de nouveaux entrants qui pourront à leur tour participer à la production de savoirs spécialisés. Les dispositifs conçus à cet effet permettent d'identifier des groupes ou des institutions. Fabiani revient aussi sur un autre aspect de l'entrée dans une communauté savante : le fait que cette étape se caractérise par l'intensité de la relation entre le *dedans* et le *dehors* d'un collectif, car il s'agit, en effet, de renforcer le groupe, en exprimant sa cohésion, en y ajoutant des ressources fraîches, et, simultanément, de manifester la légitimité et l'intérêt de ce groupe pour la société dans son ensemble. Les trois étapes décrites par Fabiani en ce qui concerne la relation au savoir – l'extériorité absolue, qui est celle du profane ; la situation d'apprentissage, toujours réversible ; la pleine appartenance à un collectif qui se voit certifiée par un ensemble d'épreuves et qui interdit, en principe, tout retour en arrière – se traduisent, dans le fonctionnement quotidien des communautés des chercheurs en sciences humaines et sociales en des situations variées et nuancées, qui mettent en évidence le caractère historique des mar-

queurs d'appartenance et des dispositifs de certification¹⁵. Directeurs, protecteurs, initiateurs, *gatekeepers* évoluent dans un équilibre entre intérêts personnels, enjeux communautaires et fonctionnement institutionnel, et les rôles les plus visibles en termes institutionnels ne sont pas toujours ceux qui ont été plus déterminants dans la carrière d'un chercheur.

3. La définition de l'objet de recherche

Si la cohésion des disciplines et des communautés repose sur l'accord, tacite ou explicite, à propos de ce qu'est leur objet, elles ne se sont pas toutes livrées à une mise en question de celui-ci ; dans certains domaines, il est devenu impératif de le faire, alors que d'autres se posent rarement la question. Or, le moment de l'entrée dans la recherche correspond, pour les étudiants, à la première tentative de définition d'un objet. En ce qui concerne l'inscription en master, les universités et les écoles spécialisées dans la recherche ont des modes de fonctionnement différents (en sciences humaines et sociales du moins) ; dans la plupart des universités, l'initiation à la recherche n'implique pas forcément le choix et la définition préalables d'un objet, mais bien celui d'une discipline et, généralement, d'un directeur ; on peut s'inscrire en master sur dossier, sans présenter un projet, se consacrer à l'apprentissage de la recherche, et fixer l'objet en début ou en cours d'année. En revanche, l'EHESS (et autres grandes écoles, dont la formation commence donc au niveau du master) demandent un projet, dûment établi, ce qui implique la capacité d'en définir un, et de pouvoir le présenter avec suffisamment de précision.

Les difficultés qu'éprouvent les étudiants au moment de rédiger leur projet de recherche mettent en évidence l'existence d'un territoire qui, du fait qu'il se trouve dans le passage entre la licence et le master, est rarement investi ; en ce sens, on peut aussi parler d'un *no man's land*. La conséquence est que les projets convenablement rédigés sont rares, et qu'ils manquent souvent d'une définition claire de leur objectif ; on ne peut pas dire qu'ils ne répondent pas aux normes, car on constate une absence de définition et de stabilité des normes elles-mêmes, bien qu'il existe un accord communautaire à propos des principes qui doivent l'organiser ; la plupart du temps, ils sont construits comme des dissertations, ils manquent de corpus défini et de bibliographie ; il est souvent difficile de saisir l'hypothèse qui les guide, et ils reposent sur une confusion entre thème et objet. Le manque d'espace institutionnel prévu pour cet apprentissage explique les difficultés des étudiants à s'engager dans une nouvelle pratique. Il va de soi qu'en tant qu'enseignant-chercheur on peut considérer les demandes d'inscription qui nous sont adressées comme l'espace idéal pour cet apprentissage, comme des situations autonomes, dissociées des choix effectifs d'inscription. Cependant, cela s'avère

¹⁵ Fabiani (2007) rajoute que l'histoire du développement, du déclin et de la disparition de ces marqueurs d'appartenance est essentielle pour une anthropologie des lieux de savoir.

souvent difficile à mettre en pratique ; par manque de temps, tout d'abord, mais aussi parce que pour qu'enseignants et étudiants s'investissent dans cet apprentissage, il faut être dans une perspective de continuité de travail commun. En effet, la définition d'un projet gagne à se faire dans le cadre d'une entente intellectuelle, nécessaire pour entreprendre un travail de recherche. Lorsque les enseignants répondent par la négative à une demande d'inscription, mais proposent, malgré cela, des observations sur le projet visant à l'améliorer, ou même un rendez-vous afin de discuter de l'efficacité de celui-ci, ils ne reçoivent pas forcément de réponse.

On peut donc dire que l'apprentissage autour de la formalisation et de la constitution des projets et des objets manque d'un espace autonome où se développer, y compris sous la forme de ce qu'on peut appeler une sociologie des savoirs, c'est-à-dire une réflexion sur l'articulation entre objets, disciplines, traditions interprétatives et communautés intellectuelles. Si la question de l'objet nous semble importante, c'est parce qu'un des enjeux essentiels de l'entrée en recherche est, en France, le passage du sujet à l'objet, qui marque une rupture par rapport au travail réalisé en licence. La différence entre ces deux moments peut être décrite de la manière suivante : le sujet est la consigne donnée dans le cadre d'exercices tels que la dissertation, le commentaire, l'explication ; l'objet, en revanche, n'est pas préalablement donné, et la méthodologie et l'approche ne le sont pas non plus. Cette caractérisation de l'objet met en avant l'une de ses données constitutives et l'un des traits essentiels de l'entrée en recherche, comme le remarquait déjà Roland Barthes en affirmant, dans l'essai « Jeunes chercheurs » (1984 : 97-103), que ce qui caractérise les chercheurs est la liberté dont ils disposent pour concevoir eux-mêmes leur projet de recherche. Pour Barthes, le passage du sujet à l'objet s'accompagne d'une série de modifications du statut de l'étudiant, un choix qui transforme leur inscription sociale. Barthes pose ainsi le texte comme champ d'interprétation et comme champ méthodologique, à partir de la différence qu'il établit entre la notion d'œuvre et celle de texte – ce dernier désignant l'aspect le plus matériel, la base du travail du chercheur.

Bien que la situation des étudiants ait largement évolué depuis 1972, date d'écriture de ce texte qui sert de préface à un numéro de la revue *Communications* réunissant les premiers essais de jeunes chercheurs en thèse, certains aspects restent actuels. Par exemple, la question de la circulation des travaux des étudiants est toujours problématique de nos jours. En France, la publication de la thèse est devenue une nécessité de carrière, et un certain nombre de travaux écrits pendant le master et le doctorat sont effectivement publiés, même si leur circulation se limite souvent au circuit des chercheurs en formation. Par ailleurs, l'idée que le passage entre la Licence et le Master ou la Thèse implique l'abandon d'une logique aux objectifs définis, avec une insertion sociale productive, pour entrer dans une formation qui repose exclusivement sur le propre désir demande à être réexaminée. Dans la logique de Barthes, l'accès à cette étape équivaut essentiellement à un gain de liberté qui, laissant le sujet seul face à son désir, permet d'atteindre une créativité intellectuelle nouvelle. Implicitement, Barthes

renvoie ici au passage de l'université (et ses contraintes) à une grande école (l'EPHE en l'occurrence)¹⁶.

Aujourd'hui, la question de la liberté se pose autrement. Tout d'abord, parce que depuis la période où Barthes a écrit son texte, le processus de massification de l'université, à partir des années 1980¹⁷, a déterminé une augmentation du nombre d'inscrits en thèse (y compris dans des institutions de recherche), ce qui fait que le désir individuel sur lequel semblait reposer le passage entre licence et master ou doctorat s'avère insuffisant aujourd'hui pour mener les travaux à terme ; les étudiants ont du mal à faire face aux difficultés de cette étape s'ils n'ont pas réussi à s'inscrire dans une communauté de pairs et de chercheurs. Dans ces conditions, l'institution ne peut fournir de « cadre désirable » – le cadre lui-même étant moins perceptible pour les individus, et le propre désir ne suffisant pas à soutenir une carrière de chercheur. Ainsi, les jeunes chercheurs perçoivent souvent la liberté acquise dans le passage de la licence au master, et s'en réjouissent, mais il est rare que leur vécu soit uniquement positif, puisque la contrepartie de cette liberté dans un espace institutionnel surpeuplé est la difficulté de mettre en place un suivi régulier, et d'établir un dialogue en dehors de la communauté des pairs.

Conclusion

Pour clore ma réflexion, je voudrais souligner le fait que c'est la possibilité de prendre part à deux formations différentes qui a mis en évidence l'existence d'un certain nombre d'enjeux et de problèmes qui marquent l'initiation à la recherche, malgré les différences qui caractérisent les institutions en cause. Ainsi, on constate que ce passage demande une formation et un temps spécifiques, et manque, en France, d'un espace institutionnel pour se développer. La solution proposée par nos universités étant de se consacrer à l'apprentissage de ce passage en M1, et de demander un premier mémoire à la fin de l'année, comme le proposent de nombreuses institutions ; celle du master TPLA de l'EHESS est, en revanche, d'exiger un projet pour l'inscription, puisque l'institution n'est pas dans la continuité d'une licence, puis de ne pas demander de mémoire en M1, réservant ainsi un temps à la formation avant la rédaction du mémoire en M2. Mais si ce moment reste un *no man's land*, c'est également parce qu'on s'interroge rarement sur ses implications – y compris au niveau de la stratégie des carrières.

¹⁶ Il y aurait beaucoup à dire sur cette opposition qui s'inscrit de manière implicite dans nombreux travaux de Barthes (en particulier, « Au séminaire », *Le bruissement de la langue* : 369-379), et qui a rarement été considérée par la critique dans toute sa portée. Pour rappel, la sixième section de l'EPHE est fondée en 1948, et c'est en 1975 qu'elle devient autonome, sous le nom d'École des hautes études en sciences sociales.

¹⁷ Les travaux sont nombreux sur ce phénomène vécu par la France ; un excellent bilan a été proposé par Sylvia Faure et Charles Soulié en 2006.

La question n'en reste pas moins de savoir qui devrait assumer les enjeux de ce passage, et sous quelle forme. On peut, en effet, se demander s'il ne serait pas plus rentable pour la recherche de mettre en place une préparation à l'entrée en master (comprenant, par exemple, une formation au projet de recherche, une réflexion sur la différence entre la licence et le master, et une réflexion sur ce qu'est la recherche), *avant* que les étudiants ne soient confrontés aux décisions impliquées par le master. Car, tout comme le signale Stéphane Bonnery à propos de l'école primaire, on peut voir dans cette organisation un *délit d'initié* : le système repose implicitement sur l'idée que tous les étudiants en licence peuvent se projeter vers la recherche, et faire un choix en connaissance de cause (2007). L'ouverture d'un espace institutionnel consacré à l'initiation à la recherche qui précéderait la décision de s'inscrire en master modifierait sans doute le profil des étudiants inscrits, et élargirait l'éventail des possibilités des étudiants en licence.

Bibliographie

- BARTHES R. (1984), *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Éditions du Seuil.
- BECHER T. (1989), *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, Milton Keynes, Open University Press.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BOUDON R. (1973), *L'Inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- CHARLE C. (2008), « L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 55-4bis, n° 5, p. 80-97.
- CHARLE C. (1994), *La République des universitaires*, Paris, Éditions du Seuil.
- CHARLE C., SOULIE S. (dir.) (2008), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse.
- CHARLE C. et SOULIE S. (2015), *La Dérégulation universitaire : la construction étatisée des « marchés » de études supérieures dans le monde*, Paris/Québec, Éditions Syllepse/M. Éditeur, (« La politique au scalpel »).

- FABIANI J.-L. (2007), « L'épreuve des savoirs », in C. JACOB (dir.), *Lieux de savoir, I, Espaces et communautés*, Paris, A. Michel, p. 43-53.
- FAURE S., SOULIE C. (2006), « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 164, n° 4, p. 61-74.
- LAKATOS I. (1999 [1973]), « Lectures on Scientific Method : Lecture One, The Demarcation Problem », in P. FEYERABEND, I. LAKATOS, *For and Against Method*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, p. 20-31.
- LE GALL B., SOULIE C. (2007), *Sociologie et philosophie : étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques à l'université depuis le début des années 1970*, Annuaire des sociologues enseignants du supérieur 2007 de l'ASES.
- LEVI-STRAUSS C. (1955), *Tristes tropiques*, Paris, Plon.
- MERTON R. (1973), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, University of Chicago Press.
- POLANYI M. (1958), *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press.