

CNCRE
HETEROGENEITE ET REUSSITE DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE
CREN, Université de Nantes
Michel Fabre, Marguerite Altet, Patrik Rayou

INTRODUCTION

L'évolution des flux d'étudiants de la seconde moitié du XXème siècle est à l'origine de transformations quantitatives et qualitatives de l'enseignement supérieur, entraînant un réexamen des finalités et des transformations dans l'organisation pédagogique et institutionnelle des universités, en particulier pour les premiers cycles. C'est dans ce contexte que se pose la question de la réussite des études en rapport avec celle de l'hétérogénéité des étudiants.

De nombreux travaux sociologiques ont déjà traité ce problème. Si notre recherche peut prétendre à quelque originalité c'est d'abord qu'elle envisage cette hétérogénéité, non d'un point de vue extérieur, mais selon le jugement que les acteurs eux-mêmes (enseignants et étudiants) portent sur la condition étudiante. L'hétérogénéité a donc été considérée ici comme un **construit social**. Ce point de vue oblige également à travailler l'hétérogénéité dans ses **multiples dimensions** et à repérer ses facteurs exogènes aussi bien qu'endogènes. Enfin, c'est dans les **tentatives d'ajustements réciproques** des " métiers " d'enseignants et d'étudiants, que nous avons tenté de repérer comment sont représentées et traduites les différences repérées dans la population étudiante du premier cycle.

Notre recherche est d'ordre qualitatif et à base d'entretiens. Les entretiens avec les étudiants ont concerné soixante (60) étudiants de sites universitaires nantais, pour la plupart inscrits dans des filières "de masse" (voir liste en annexe). Ils ont été menés en deux temps par des membres de l'équipe de recherche ou par des étudiants de Sciences de l'éducation de Nantes dans le cadre de leur enseignements méthodologiques ou dans celui de leur travail de recherche de maîtrise. Relativement non directifs dans leur forme, la façon d'aborder différents thèmes en liaison avec la vie des étudiants, ces entretiens ont cependant exercé **une contrainte de justification** concernant la construction d'un univers commun compatible avec une acception partagée des différences ou inégalités jugées admissibles à l'université.

Les entretiens avec les enseignants ont concerné 35 d'entre eux (voir liste en annexe). Ceux de Nantes (16) ont été interviewés par l'équipe du CREN, ceux de Dijon (9) par celle de l'IREDU et ceux de Toulouse (10) par celle du CREFI. Pour respecter l'anonymat des personnes, nous ne précisons pas leurs sites de rattachement. Nous avons essayé, dans chaque cas, de respecter une procédure commune. Débutant par des demandes de précisions sur l'itinéraire personnel des enseignants et des questions sur leur perception (ou non) de changements importants dans le monde universitaire, les entretiens comportaient généralement trois volets : Comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité des étudiants ?

Comment les enseignants perçoivent-ils l'adaptation des étudiants à l'université ?
Comment accueillent-ils les différents types d'étudiants ?

L'ensemble des entretiens a fait l'objet d'une lecture et d'une analyse individuelles par chaque chercheur du CREN. Ils ont ensuite été traités de façon "**transversale**" dans un souci de recherche de ce que les acteurs mettent en œuvre pour faire tenir ensemble les différents mondes qu'ils traversent et constituent, qu'il s'agisse des étudiants ou des enseignants pris à part ou de ces deux types d'acteurs et des situations qu'ils définissent en commun. Marguerite Altet a procédé, à l'aide du logiciel **Sampler**, à une analyse textuelle de l'ensemble des entretiens avec ces enseignants.

I. LA SOCIALISATION DES ETUDIANTS DE PREMIER CYCLE : HETEROGENEITE ET ALTERITE

Michel Fabre

La première partie de la recherche concerne le jugement d'hétérogénéité, comme construit social, tel qu'il résulte des interactions entre jugements d'enseignants et jugements d'étudiants. C'est une recherche qualitative à partir d'entretiens (30 étudiants, 30 enseignants des universités de Toulouse, Dijon, Nantes), portant sur les divers mondes qui constituent la vie étudiante (la famille, les "petits boulots", les études...) et leurs interférences, et également sur les modalités du "vivre ensemble" étudiant.

Notre recherche montre qu'étudiants et enseignants s'entendent à dénier toute idée d'hétérogénéité de la population étudiante et développent de multiples stratégies pour la transformer en altérité. Quatre principes sont ici à l'œuvre que l'on peut résumer sous forme de slogans :

- Nous sommes tous (ils sont tous) des sujets singuliers ayant un droit fondamental à l'expression. Toute idée d'hétérogénéité (de conditions, de classe, de niveau) se voit rabattue sur l'altérité des personnes.
- Nous sommes tous (ils sont tous) des sujets en formation, en train de grandir. Il y a euphémisation des différences par projection sur un axe temporel, celui du mûrissement.
- Nous sommes tous (ils sont tous) des jeunes. Le sentiment d'appartenance à une même génération contribue à gommer les formes d'hétérogénéité.
- Nous ne sommes pas (ils ne sont pas) réductibles à un rôle, assignés à un lieu, mais nous circulons (ils circulent) entre famille, travail, étude et loisirs sans en investir vraiment aucun. Tout essai de catégorisation se voit dès lors récusé comme réducteur.

Ces principes empêchent le jugement d'hétérogénéité de "prendre", mais ils ne suppriment pas pour autant les processus sélectifs, lesquels jouent peut-être d'autant plus qu'on s'emploie à les masquer.

II. UNE SECONDARISATION

Les étudiants de l'université de masse peuvent-ils adopter des formes semblables de relativisme eu égard aux exigences proprement académiques de l'enseignement supérieur ?

Des étudiants en quête de certitudes

Privés de repères, tant sur le sens que sur les modalités des études universitaires, les étudiants de l'université de masse tendent à trouver des formes de rassurance dans la façon d'aborder le savoir, les cours qui y donnent accès, le travail à fournir pour être un bon étudiant et l'évaluation qui permet de se situer et de franchir les étapes du cursus. Une caractéristique commune à ces quatre approches paraît être l'envie de ramener l'inconnu au connu.

Un rapport aux savoirs universitaires

Le savoir universitaire est très rarement évoqué par les étudiants comme le résultat de ce que peut dire la recherche à un moment donné, mais plutôt dans les termes "classiques" de la culture scolaire, comme quelque chose qui transcende la personne des étudiants et des apprenants et qui rend incontestables les propos de ces derniers. Pour les enseignants-chercheurs, être à la Faculté, c'est au contraire prendre conscience qu'il faut franchir une sorte de Rubicon universitaire, accéder à un monde qui possède ses propres règles de fonctionnement avec des exigences intellectuelles précises qui font que savoir n'est plus seulement apprendre. Or nombre d'étudiants ne paraissent pas s'autoriser la position distanciée que suppose, en sciences comme en lettres, l'attitude critique face aux savoirs.

Un rapport aux cours

Le cours apparaît aux étudiants comme le plus sûr recours. Il constitue en effet un circuit fermé : avec lui, le professeur est censé donner l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur une question et il va servir de base à l'évaluation terminale dont on ne voit pas comment elle pourrait porter sur autre chose que ce qui a été traité devant les étudiants. Il est d'ailleurs ce qu'on abandonne en dernier. Y assister, c'est remplir la clause minimale par laquelle on est reconnu étudiant, c'est aussi assimiler quelques connaissances dont on espère qu'on pourra un jour les rentabiliser. Les étudiants tendent ainsi à développer des comportements de présents-absents tout à fait particuliers. Si les travaux dirigés, voire les travaux pratiques, ont les faveurs des étudiants, c'est surtout parce qu'ils ramènent la relation entre enseignants et enseignés, ainsi qu'entre étudiants, à des proportions plus "humaines". D'autres formes d'enseignement à la périphérie ne semblent pas connaître un grand succès. Ainsi du tutorat, dont la désaffection est attestée par tous dans la quasi totalité des filières concernées par notre enquête. Il est jugé trop loin du cours et apparaît donc comme la perte d'un temps précieux qu'il vaut mieux consacrer à préciser et mémoriser le contenu des CM.

Un rapport au travail universitaire

Lorsque nous avons demandé aux étudiants de nous raconter la façon dont ils travaillent, leurs propos ont généralement fait écho à cette conception très statique du savoir. Ils peinent à trouver des modalités de l'activité intellectuelle autres que quantitatives pour s'approcher des normes de l'université. Leur emploi du temps lui-

même est très largement annexé à la progression des cours, à leur succession dans la semaine et l'année. Il est assez surprenant de voir que beaucoup de ces lycéens s'accordent tout autant sur l'idée que "la fac, c'est carrément différent" que sur celle qu'on doit pouvoir y arriver avec davantage de travail. Surprenant aussi de les entendre dire qu'une partie très importante de leur travail personnel est consacrée à recopier le cours "au propre".

L'investissement dans le travail paraît lié à ce qui reste d'une envie que la déception n'a pas encore tuée. Ceux qui ont encore une appétence relative gardent le contact avec le système au prix d'un rabatement du travail sur la tâche et préservent encore la possibilité de rebondir. D'autres s'usent assez rapidement et alimentent le phénomène désormais bien connu d'"évaporation" des effectifs au long des semestres. Une troisième catégorie d'étudiants, moins empêtrée dans le conflit entre aspects cognitifs et identitaires, accepte d'envisager d'autres règles du jeu.

Un rapport à l'évaluation

Les examens, du fait de leur caractère ponctuel paraissent aux étudiants aléatoires, mais aussi partiels, au sens où ils ne prennent pas en compte la totalité du travail fourni sur le semestre pour assimiler le cours. Mis à part leur fonction de "rendez-vous", qui peuvent permettre de rajuster ses méthodes de travail, les examens contribuent à une structuration particulière de l'année scolaire et, sans doute, au brouillage des normes universitaires réelles. Si, de l'avis de plusieurs enseignants, leurs étudiants sont devenus plus scolaires, cela vient aussi de ce que le tronçonnage du cursus par les évaluations en accentue l'aspect segmentaire et suscite les stratégies instrumentales. Ainsi s'expliquerait une partie du malentendu didactique : le pilotage de la scolarité par les examens contrarie les attentes de l'université. Les étudiants établissant une série de discontinuités entre des aspects que la posture proprement universitaire suppose au contraire liés.

Perspectives de secondarisation

Étudiants et enseignants-chercheurs se trouvent confrontés, pour des raisons différentes, à des formes d'écarts à la norme qui les mènent à rechercher des adaptations. Ces dernières, bien que par des voies différentes semblent se ramener, pour l'essentiel, à une sorte de "secondarisation" des premiers cycles universitaires. Il y aurait ainsi comme une entre-construction, résultat d'ajustements multiples, d'un ordre curriculaire, incluant la délimitation des savoirs légitimes, la façon de les enseigner ou de les assimiler, celle de les évaluer ou de les valider qui s'appuie fortement sur ce que ces "lycéens prolongés" ont connu dans le second degré.

Attendre/ Garder tout le monde

Prompts à dénoncer les lacunes des étudiants, surtout lorsqu'ils évoquent leur "sur-moi" de chercheurs, les enseignants sont aussi très généralement convaincus de la nécessité de faire un bout de chemin vers eux, comme si leur génération concevait une sorte de culpabilité devant la situation créée par les problèmes d'emploi des moins de vingt-cinq ans et les attentes qu'elle suscite vis-à-vis de l'école. Ils disent très souvent comprendre les jeunes d'aujourd'hui par rapport auxquels ils ne veulent pas apparaître comme des donneurs de leçons, car eux-mêmes, à leur âge, n'étaient pas perturbés par la perspective du chômage. Ils pensent souvent que le

changement d'attitude vis-à-vis des études est étroitement lié aux problèmes de l'emploi.

La position majoritaire des enseignants semble donc être d'éviter de dire, dès la première année, que certains étudiants sont à leur place et d'autres non. La constatation que leurs niveaux sont pourtant loin d'être identiques ne débouche pas sur la discrimination, mais sur une tolérance : il faut laisser à chacun le temps de donner sa mesure. Enseignants et étudiants se retrouvent ainsi sur la nécessité de laisser sa chance à chacun, mais c'est, au bout du compte, une stratégie d'élimination par l'usure qui se dessine.

Des perspectives partagées

À écouter étudiants et enseignants parler du monde universitaire qu'ils fréquentent, mais qu'ils contribuent aussi à construire, on comprend que le phénomène de secondarisation procède de leurs stratégies réciproques tout autant qu'il s'impose à eux.

Une sorte de contrat implicite paraît alors s'établir : les étudiants font preuve de bonne volonté, à défaut de performances, en étant régulièrement présents, en laissant les cours se dérouler sans problèmes. Les enseignants adoucissent leurs critères antérieurs de délimitation des savoirs universitaires et d'évaluation pour tenir compte de la situation précaire des étudiants sans cependant brader les diplômes. Ils pourront même théoriser leur pratique en expliquant que, si le but est de favoriser l'insertion sociale des jeunes, l'exclusion brutale des études ne constitue pas le meilleur moyen.

Conclusion

Les pratiques de "secondarisation" semblent, déjà très installées dans les premiers cycles universitaires, avec des effets assez mal maîtrisés. Elles permettent sans doute de pacifier sans trop de dégâts apparents des situations de désaccordement qui pourraient, sans cela, être explosives. La redéfinition de fait du contenu et du niveau des cursus échappe à chaque groupe d'acteurs, puisque les enseignants, cédant sous la pression plus ou moins directe des étudiants tendent à revoir à la baisse un certain nombre d'objectifs, et que les étudiants, de leur côté, ont l'impression de trouver, déjà repeintes aux couleurs du lycée, des normes que leurs devanciers ont réussi à faire décliner. Certains en viennent donc à identifier comme le vrai contrat didactique ce dans quoi les enseignants ne voient qu'un ersatz des vraies exigences universitaires. Ainsi s'engendrent des situations très différentes et sans doute inégalitaires qui organisent un traitement finalement assez mal maîtrisé de l'hétérogénéité.

III. DES FORMES EMERGENTES D'ADAPTATION OU DE LA METIS ENSEIGNANTE

A partir de l'analyse de 35 entretiens d'enseignants de premier cycle universitaire, interrogés sur leur perception de l'hétérogénéité et la manière dont ils la traitent, nous avons cherché à dégager comment les enseignants disent prendre en compte dans l'université de masse, les nouveaux publics étudiants et l'hétérogénéité perçue. Il s'agissait pour nous, d'identifier comment ils vont "faire avec" cette massification, comment ils vont réussir à accueillir ces nouveaux publics et à maintenir les normes académiques propres à l'université, comment ils vont faire tenir la situation

pédagogique, quelles stratégies ils vont mettre en place. Notre hypothèse principale c'est que pour ne pas créer de rupture avec l'enseignement secondaire, les enseignants vont réaliser un travail de rapprochement constant des étudiants avec les normes académiques ; les acteurs-enseignants vont, à côté du prescrit de leur métier d'enseignant-chercheur du supérieur, construire au quotidien des "bricolages adaptatifs" qu'ils mettent en place pour gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants qu'ils accueillent. Comment s'adaptent-ils ? Comment construisent-ils ce rapprochement ? C'est ce qu'il nous intéresse de repérer dans les interactions enseignants-étudiants.

Nous avons fait deux analyses de contenu des entretiens : une analyse structurale classique de 35 entretiens d'enseignants-chercheurs en premier cycle et une analyse statistique de l'ensemble des textes des entretiens avec le logiciel SAMPLER pour dégager les centres d'intérêt communs des enseignants exprimés dans leurs discours par des co-occurrences de mots et repérer les chaînes de mots associés qui sont dominantes et faire ressortir ce qui pourrait constituer une "culture commune", une représentation sociale partagée des enseignants du premier cycle universitaire ou non.

1° L'analyse structurale des entretiens des enseignants :

Trois idées-force ressortent de tous les entretiens :

De nouveaux publics

Avec la massification, les publics étudiants ont changé : tous les enseignants interrogés le constatent même si leur perception du changement varie. Les différents qualificatifs cités pour décrire les profils d'étudiants sont divers et les étudiants sont généralement perçus comme captifs, passifs, inertes mais aussi travailleurs, curieux, motivés ou non, dynamiques, calmes, très présents aux cours. Dans l'ensemble, les enseignants les estiment plus scolaires que ceux des décennies antérieures : ce sont encore des lycéens, le phénomène de secondarisation est relevé par tous ; mais parmi ces étudiants, les enseignants distinguent deux publics : des étudiants plus utilitaristes : ils font des études pour obtenir un diplôme et trouver un emploi et des étudiants au contraire plus indécis, qui eux sont en attente, sont de passage dans le système universitaire qui leur sert de "sas" après le baccalauréat..

Des enseignants eux-mêmes hétérogènes

Les enseignants qui assurent leur service, ou une partie, en premier cycle ont des statuts très différents : PRAG issus du secondaire, Maîtres de Conférences, Professeurs, jeunes Moniteurs, ATER. Ces enseignants ont des parcours très variés, soit ils viennent du secondaire et ont une expérience et une formation pédagogique importantes, soit ils sont directement issus du supérieur, recrutés après leur thèse et n'ont ni formation, ni expérience de l'enseignement. On trouve en premier cycle de jeunes enseignants, débutants mais aussi des anciens, les 35 enseignants interviewés ont une moyenne d'âge de 43 ans. De plus, selon leur statut, les universitaires se présentent comme "enseignant-chercheur", les deux à la fois, comme chercheur avant tout, ou surtout comme enseignant et administratif et leurs pratiques professionnelles sont différentes.

Quant aux représentations que les enseignants se font des étudiants et de leur hétérogénéité, elles ne sont pas traduites par un discours unique mais elles varient selon que l'enseignant interrogé s'exprime comme un professionnel de l'enseignement, ou comme un chercheur universitaire ou même comme un parent ayant lui-même des enfants-étudiants.

Une reconstruction du monde universitaire par les arrangements, le rapprochement des acteurs

Ce que nous révèle les discours des enseignants, c'est que face à ces nouveaux publics, le système universitaire est devenu, chez les enseignants, comme chez les étudiants, le règne de " la métis individuelle ", du bricolage adaptatif. Constatant qu'ils ont à gérer la massification et qu'ils ne peuvent pas changer le système de façon fondamentale, les enseignants s'y adaptent. Il s'agit d'un contrat tacite d'adaptations réciproques, d'arrangements, d'accords dans les interactions entre eux et les étudiants pour sauvegarder les exigences et les normes académiques tout en accueillant tout le monde.

Le monde universitaire actuel peut être décrit comme une construction par arrangements, par agencements, par adaptations réciproques, par bricolages individuels et locaux, comme le fait la sociologie interactionniste (E.Goffman, Beckers). A côté de dispositifs intermédiaires de rapprochement mis en place à l'initiative de l'Institution, comme " le tutorat ", les adaptations individuelles et singulières des acteurs sont majoritaires ; les enseignants acceptent les nouveaux publics, la nouvelle situation et chacun repense le système en s'adaptant à sa manière pour être dans la norme, dans l'homogénéité. Il n'y a pas, ou très peu, d'actions concertées : chaque enseignant s'adapte seul. Nous avons ainsi repéré un ensemble de " bricolages adaptatifs ", d'usages sociaux et pratiques qui se dégagent des entretiens et qui décrivent les nouveaux métiers enseignants mis en oeuvre dans le premier cycle universitaire mais aussi les tensions qui en découlent ou qui subsistent.

1°) les principes partagés par les enseignants de premier cycle :

- le principe de réalisme

Le premier principe énoncé fortement dans de nombreux entretiens est celui du **réalisme** et de l'**acceptation** de la massification et de ses effets : prendre des étudiants tels qu'ils sont, tous les étudiants et accepter les choses telles qu'elles viennent. Il s'agit de faire avec les étudiants que l'on a, de les amener à progresser sans mesurer l'écart entre ce qu'ils devraient être et ce qu'ils sont ; voire en rapprochant des attentes universitaires ceux qui en sont le plus éloignés, mais aussi tout en maintenant les normes académiques. Les enseignants se sentent investis d'une mission d'enseignants pour tous les jeunes qui arrivent à l'université et qui souvent ressemblent à leurs propres enfants. L'Université est faite pour accueillir tous les bacheliers, sans réserve ni sélection à l'entrée ; les universitaires sont " accueillants ", ils tiennent fermement à ce principe et à l'idéal de justice et de démocratisation qui y sont liés.

- le principe de justice :

Il s'agit de garder tout le monde. Les enseignants refusent toutes catégorisations en bons ou moins bons, les étudiants qui arrivent sont tous " leurs étudiants ". La vision élitiste est minoritaire ; lorsqu'elle est affirmée, c'est dans le sens d'un élitisme républicain : l'exigence nécessaire pour faire progresser le groupe :

- un maintien des exigences :

A l'université aujourd'hui, le principe du maintien des exigences universitaires et des normes académiques est fortement soutenu dans la majorité des entretiens. Pour s'adapter à l'hétérogénéité, ces enseignants ne préconisent donc pas un changement des contenus, ni une baisse des exigences.

- le maintien des structures traditionnelles CM/TD/TP : l'immobilisme pédagogique

"Tout change, mais rien n'a bougé" c'est ce qu'affirme un enseignant qui résume bien la situation actuelle. Certains universitaires affirment aimer les grands amphithéâtres, ils ont du plaisir à y enseigner et à faire du cours magistral. A la fois les structures traditionnelles, cours magistraux CM, travaux dirigés TD et travaux pratiques TP ont été intégralement maintenues, dans un certain immobilisme pédagogique, mais en plus, leurs effets pervers ont été renforcés du fait que ce n'est plus comme avant le même enseignant qui assure les trois formes de séances en continuité CM/TD/TP, d'où on constate une rupture fréquente lorsque les liens ne sont pas construits par des concertations entre enseignants. On voit même en SVT des TD, dont la fonction habituelle est d'illustrer le cours, faits avant les cours. Alors comment "faire tenir sans changer" une situation où le public lui a changé, si ce n'est en tentant de gérer un certain nombre de tensions et de paradoxes.

2°) les paradoxes à gérer

- les tensions disciplinaires : la complexité des découpages disciplinaires universitaires, les clivages disciplinaires

Un paradoxe fort se situe dans la tension entre la volonté de faire réussir les étudiants, tous les étudiants et de sauvegarder un découpage existant de territoires disciplinaires : à l'université, les enseignements sont découpés en fonctions des disciplines scientifiques, des recherches et des spécialités des enseignants chercheurs et sont multipliés à l'envie non pas toujours dans une cohérence explicite, mais en fonction des souhaits des enseignants et qui font perdre le Sens de la formation pour les étudiants.

• les tensions organisationnelles : le flou des règles de fonctionnement mal définies, voire implicites ou tacites

Quant au fonctionnement du système universitaire, les étudiants doivent le découvrir à travers ce qui ressemble à un véritable parcours du combattant pour en décrypter les règles de fonctionnement. Et en plus des règles organisationnelles du système, chaque enseignant a ses propres règles de fonctionnement, d'évaluation auxquelles l'étudiant doit s'ajuster.

- les tensions venant des attentes des étudiants : les étudiants entre soutien et autonomie

Une contradiction forte est ressentie par les enseignants : la demande insistante d'encadrement des étudiants et en même temps le besoin d'autonomie qu'ils expriment fortement. Ceci est un problème majeur, car toutes les recherches actuelles sur les apprentissages ou la pédagogie universitaire montrent que le facteur-clef de la réussite des étudiants c'est ce qui contribue à "rendre l'étudiant acteur de son propre développement" (A. Astin, 1984)

- les tensions venant du statut du métier d'enseignant-chercheur : le décalage chez les enseignants, entre recherche et enseignement

A l'université les enseignants sont venus par la recherche et pour la recherche : ce sont des enseignants-chercheurs ; or de plus en plus, avec les effectifs surchargés leurs tâches d'enseignement et les nombreuses tâches administratives de gestion prennent le pas sur la recherche, réduisent le temps de la recherche à la portion congrue. C.Pinot exprime avec force le décalage vécu entre les deux professionnalités : *" Ce qui m'a motivé, c'est la recherche or j'ai découvert que la contrepartie de la recherche c'était l'enseignement, c'est une grosse escroquerie ce*

statut d'enseignant-chercheur. ". Des clivages existent entre enseignants à propos du statut de l'enseignant du supérieur . Des désaccords existent entre collègues autour de la mission même du métier et de l'université. Mais ces divergences connues font rarement l'objet de discussions de fond .

3°) les problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignants

L'ouverture de l'université à un flux massif d'étudiants, l'hétérogénéité des publics modifient les conditions d'exercice du métier d'enseignant du supérieur. Les enseignants relèvent un certain nombre de problèmes qu'ils rencontrent :

- *Les méthodes de travail universitaire*

La difficulté majoritairement rencontrée consiste dans l'adaptation difficile des étudiants à la manière dont on travaille à l'université, à la compréhension des attentes de l'institution universitaire. Les étudiants ne comprennent pas ce qu'est le travail intellectuel : des connaissances mais aussi des méthodes et des façons de faire ; les étudiants ne décodent pas les attentes. Le travail d'appropriation personnelle post-cours et l'intégration des connaissances ne sont pas réalisés par beaucoup d'étudiants qui n'ont pas les méthodes de travail pour le faire.

- **L'architecture du premier cycle**

Non seulement les structures traditionnelles n'ont pas changé mais les dernières réformes, modules et division en semestres semblent avoir accentué les effets négatifs du système en découpant la formation et amenant les étudiants à travailler au jour le jour et à court terme pour les examens. Cela a commencé avec la mise en place des modules et s'est développé avec la semestrialisation.

- *Le problème de la non-participation en cours :*

En Deug, " les étudiants sont passifs, captifs, inertes " ; ils ne participent pas, " ils grattent "

- *Le réel problème de l'évaluation des étudiants*

Avec l'évaluation finale, il y a " *un surinvestissement de la note* ". Cette évaluation-bilan crée une attitude instrumentale des étudiants qui visent la moyenne : " *La note c'est*". Et l'évaluation est réduite à une évaluation-couperet en fin d'année ; l'examen est perçu comme " *fait pour éliminer* ". De plus ni les critères de l'évaluation, ni les attentes des enseignants ne sont transparents et c'est souvent au moment de l'évaluation finale que l'étudiant découvre les exigences réelles de l'enseignant. Face à ces divers problèmes pédagogiques vécus quotidiennement, face aux tensions qui en découlent, la plupart des enseignants cherchent à réduire ces tensions par leurs propres moyens. Dans les discours analysés, on relève chez de nombreux enseignants, le fait que les intéressés avouent qu'il n'y a pas de réaction collective, pas ou peu d'action pédagogique concertée, collectivement conçue ou organisée pour résoudre ces problèmes mais qui ce sont des réactions ponctuelles et individuelles qui règlent les difficultés.

4°) les formes de rapprochement, le caractère informel des adaptations " les bricolages adaptatifs individuels " ou " la métis enseignante à l'université "

Au niveau des structures traditionnelles maintenues, on peut relever l'émergence d'un certain nombre d'arrangements, d'adaptations mis en place pour compenser les écarts à la norme des " nouveaux " étudiants

une transformation de la signification des premiers cycles, - Des adaptations des contenus, - Des adaptations de l'évaluation : ce sont des adaptations pédagogiques individuelles, signes de volontarisme pédagogique et de solitude

Dans ces pratiques déclarées, ce qui semble le plus fréquent, ce sont les ajustements pédagogiques faits par chaque enseignant au niveau de la structuration du contenu, de la gestion des groupes, de la communication, de la relation dans le but d'améliorer la compréhension du plus grand nombre. Mais ce fort travail de rapprochement est rarement observé et est-il d'ailleurs généralisable sans changer les structures ? Les ajustements généralement reconnus dans les discours du plus grand nombre restent plus ponctuels : dans les CM, pour régler la question du rapport problématique au savoir, les enseignants utilisent les moyens suivants :

- La subsistance de la dictée aide à la prise de notes, plus d'attention aux réactions du grand groupe-classe, le rôle du non-verbal ou mieux se faire comprendre par les gestes, les supports pédagogiques ou audio-visuels, aides à la structuration, l'amélioration de la relation pédagogique, les TD lieux des contacts personnalisés, une adaptation pédagogique des TD, la pause comme une fonction de rencontre, les explications et reformulations pour une améliorer la compréhension , le questionnement comme une fonction de développement de la participation, l'application à l'action, de la définition au raisonnement. Dans tous les cas, il s'agit de bricolage et d'une rénovation par petits bouts

5° La concertation dans ce système universitaire atomisé

On relève quelques agencements pédagogiques collectifs concertés, moyens d'adaptation visibles comme un travail sur "l' image d'accueil, l' esprit maison du Département et un suivi pédagogique " ou des aménagements d'horaires négociés

6°) Les structures d'adaptation intermédiaires institutionnalisées : le ou les tutorat(s)

Pour essayer de pallier les lacunes " rattrapables ", " techniques ", les enseignants ont mis en place, avec le soutien institutionnel du Ministère, le tutorat sous plusieurs formes : " 1°) d'abord un tutorat : aide psychologique pour que les étudiants se sentent familiarisés avec l'institution, qu'ils ne se sentent pas perdus, qu'ils puissent trouver un petit groupe avec " un grand frère " ; 2°) un tutorat, aide au commentaire des exercices et des copies, une aide de logique ; 3°) le tutorat, aide méthodologique au travail de type universitaire ". Le tutorat ou plutôt les tutorats car les dispositifs ont pris des formes particulières selon les filières. A l'université de Nantes, Anne-Marie Salomon parle de tutorats au pluriel et relève " 7 tutorats hétérogènes organisés différemment mais tous définis comme des formes d'adaptation, de transition ". Le tutorat est avant tout perçu comme un facilitateur à plusieurs niveaux ; le tutorat facilite, dédramatise le passage du lycée à l'université ; le tutorat permet " le droit à l'erreur ", il facilite une " temporisation, un repli " ; le tutorat a facilité la mobilisation de ceux qui le fréquentent, les motivés ceux qui veulent réussir, qui ont fait un vrai choix, ceux qui ont un projet ; pour les autres, le tutorat peut faciliter leur intégration, le tutorat facilite la gestion de l'hétérogénéité et l'intégration. Il est fait pour les élèves désorientés, frais émoulus ; le tutorat permet la gestion des effectifs surchargés ; le tutorat facilite l'appropriation des contenus le tutorat facilite la relation avec l'enseignant ; le tuteur est là pour aider les apprenants; il est rassurant ; le tutorat facilite l'auto-évaluation par les étudiants ; A l'université de Nantes, le tutorat est varié ; il a été testé avec plus ou moins de succès selon les filières. Pourtant partout, le tutorat semble constituer " un SAS " pour les étudiants un espace-tampon, une période-tampon entre enseignants et étudiants où on essaye : les étudiants utilisent le tutorat pour choisir leur voie, s'adapter aux méthodes de travail universitaire ou gommer leur hétérogénéité.

Les EMTU, ou CMTU Méthodologie du Travail Universitaire

Ce sont des types de dispositifs institutionnalisés d'aide méthodologique qui ont été tentés.:

Le Monitorat

7°) s'adapter et non transformer

Les différents ajustements pédagogiques individuels ou la mise en place de dispositifs pédagogiques de soutien vont tous dans le même sens : ils ne remettent pas fondamentalement en cause le système universitaire ; ils lui permettent de continuer à fonctionner sans remise en cause dans la conception de l'enseignement universitaire, sans modification en profondeur de la conception du rôle de l'enseignant

Mais ces bricolages adaptatifs révèlent une vraie crise identitaire des enseignants.

Prendre en compte la Secondarisation, mais ne rien changer

C'est une variante possible de l'adaptation : une "secondarisation" qui consiste à accepter que les "nouveaux étudiants" se comportent différemment de leurs aînés, sans changer cependant ni les normes académiques, ni la pédagogie. L'acceptation de cette hétérogénéité peut alors en susciter une autre qui prend la forme d'un nouveau fossé, entre DEUG et licence-maîtrise cette fois. Cette acceptation passive se fait très souvent dans les mêmes termes que ceux utilisés par les étudiants pour dire qu'ils ne maîtrisent pas la situation à l'université : la situation est subie. Pour François Jacob, par exemple, la massification est un phénomène que l'université doit subir. On ne peut alors que "colmater les brèches, se débrouiller avec les moyens du bord".

La modification demandée du statut d'enseignant-chercheur et de sa mission

Les seules propositions de changement clairement faites portent, non pas sur la pédagogie, mais sur le statut des universitaires et leurs missions. Plusieurs enseignants abordent les problèmes posés par la triple tâche qu'ont à remplir quotidiennement les enseignants-chercheurs : recherche, enseignement et administration ; certains proposent une répartition de ces tâches fort diverses qui réclament des compétences bien différentes par période dans la carrière ;

La formation professionnelle des universitaires : vers la fin d'un mythe

Les enseignants-chercheurs entrés directement dans l'enseignement supérieur après leur thèse et sur leurs travaux de recherche n'ont pas eu de formation professionnelle pédagogique ni mené de réflexion pédagogique, si ce n'est à partir de leurs propres expériences pratiques. Ils n'ont pas non plus la possibilité de reproduire les manières de faire de leurs prédécesseurs, car les publics et les conditions d'exercice ont changé ; ils découvrent intuitivement des techniques d'ajustement aux nouvelles situations pédagogiques imposées par la massification ; la mise en place des CIES qui forment les moniteurs dix jours par an est une première avancée mais bien mince tant par le nombre des personnes touchées que par la durée et le type de formation proposée.

La pédagogie à l'université et la pédagogie universitaire

Les enseignants en ressentent le besoin. En sciences de l'éducation, les travaux de pédagogie universitaire se sont développés et sont au service de la pratique pédagogique à l'université. Mais les recherches récentes insistent sur le fait que, comme le montre P.Parmentier (1998) s'appuyant sur les travaux d'A.W.Astin, (1984), " le facteur qui a le plus de influence sur la qualité des apprentissages à l'université n'est ni le contenu du cours, ni le type ressources disponibles, ni même la méthode d'enseignement mais bien la manière dont chacun de ces paramètres contribuent à rendre l'étudiant acteur de son propre développement ". En effet, les

recherches montrent que “devenir étudiant, c’est nécessairement changer ses manières d’apprendre” (B. Noël, P. Parmentier, 1998), ce qui pour l’enseignant nécessite de “mieux connaître l’étudiant-apprenant”. Des travaux récents (M. Romainville, 1998) dégagent les caractéristiques d’un processus de formation universitaire pour “l’étudiant-apprenant” : la métacognition, le transfert d’apprentissage en profondeur et identifient des dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser un apprentissage de qualité . Il reste à mener des recherches sur l’enseignement qui partent d’une description fine des actes professionnels des enseignants universitaires (M. Altet, 1994) pour en restituer le fonctionnement et fournir ensuite des grilles de lecture aux universitaires pour qu’ils analysent leurs pratiques et s’adaptent à leurs publics.

Vers une professionnalisation

“Les prendre tels qu’ils sont”, la formule est assez significative de la nouvelle posture des enseignants. Dans un premier temps, il s’agit pour la plupart des collègues, il s’agit de prendre acte de ce que sont les étudiants d’aujourd’hui . Cet accent mis sur une professionnalité enseignante le distingue cependant car il a réellement adapté sa pédagogie . On est bien en présence d’exemples de processus engagé de professionnalisation du métier d’enseignant du supérieur au sens de “ transformation structurelle d’une fonction, d’un métier d’exécution en une profession de responsabilisation, où l’enseignant développe des compétences dans la spécificité du métier ”, (M. Altet, 1997.), un processus “ où l’enseignant met en œuvre des stratégies adaptées orientées par des objectifs et une éthique à la place de règles préétablies ”, (P. Perrenoud, 1994).

II° L’analyse statistique textuelle des entretiens par le logiciel SAMPLER

Le logiciel SAMPLER est un programme d’analyse textuelle conçu pour analyser le contenu de textes intégraux, répondant à des questions ouvertes. Il s’agit de repérer les mots-clefs associés des discours, de relever les centres d’intérêt exprimés et d’identifier les chemins entre ces centres d’intérêts. Chaque texte est conçu comme reliant des centres d’intérêts et le logiciel travaille sur les co-occurrences de mots et sur les chaînes associées à un mot donné dans une logique de l’agrégat. Dans cette recherche, nous avons donc traité les textes intégraux des 35 entretiens d’enseignants pour voir si l’analyse statistique des clusters obtenus nous permettait de confirmer les catégories d’analyse que nous avons construites par une analyse de contenu structurale classique. Or dans les 35 entretiens analysés, nous avons dégagé 1300 extraits et peu de co-occurrences ont été retrouvées dans les différents entretiens, ce qui met bien en évidence la non-existence d’une culture commune chez les enseignants-chercheurs du premier cycle universitaire et la prédominance de discours individuels non concertés : chaque interviewé donnant son point de vue personnel sur la question.

Pour l’ensemble des trois questions ouvertes traitées dans les entretiens des enseignants, à savoir : la perception de l’hétérogénéité des étudiants, le traitement de cette hétérogénéité, et l’adaptation des étudiants, leur perception du métier d’étudiant, deux clusters ont le plus de liens avec d’autres et font ressortir des chaînes qui traduisent des préoccupations dominantes dans les discours : “ professeur ” : on parle dans les textes en priorité du métier d’enseignant-chercheur . “ méthodes de travail ”, c’est le point fort à faire acquérir aux étudiants qui arrivent à l’université. Cette analyse textuelle systématique confirme ce que l’analyse de contenu nous avait permis de catégoriser, à savoir des ajustements individuels des

acteurs, des points de vue divergents et pas de position commune concertée si ce n'est un accord sur ce qui constitue le jugement d'hétérogénéité autour du manque de méthodes de travail des étudiants, les effets des filières générales, les problèmes d'orientation, le manque de motivation. Les co-occurrences trouvées expliquent la logique des interactions entre enseignants et étudiants : les représentations des différences sont partagées et la volonté de les minimiser par des moyens, les Emtu, des arrangements dans la Faculté des Lettres par exemple, des adaptations, les formations professionnelles, est exprimée.