

LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE EN QUESTION Le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie

LAURENT MUCCHIELLI*

Résumé

Cet article est issu d'une recherche menée auprès d'une centaine d'étudiants de DEUG en psychologie, dans une université parisienne. Il s'agissait de connaître le point de vue des étudiants sur la pédagogie des enseignants et, plus généralement, d'évaluer la relation humaine entre étudiants et enseignants. Les résultats indiquent que les étudiants ne manquent pas tant de moyens matériels ou techniques que d'encadrement pédagogique. Ils se plaignent de cours trop abstraits (sans rapport avec la pratique des métiers de psychologue) et trop peu articulés entre eux. Les enseignants sont souvent perçus comme froids, hautains, parfois méprisants, dispensant des cours sans se soucier de leur réception. Ces résultats invitent à une réflexion critique d'ensemble sur l'organisation pédagogique du DEUG et sur les rapports de la théorie à la pratique.

Abstract

This paper is the outcome of a research work carried out among a hundred second year (DEUG) students in psychology in a Paris university. The idea was to get to know the students' point of view on the professors' teaching and, more generally to assess the human relationship between students and professors. The results point out that the students do not lack material or technical means as much as teaching supervision. They complain about lectures which are too abstract (they bear no relation with the practice of psychologists) and are little linked with one another. The professors are often perceived as cold, haughty, sometimes scornful and lecturing without caring about the way their courses are received. These results foster a general critical reflexion on the teaching organisation of the DEUG and on the links between theory and practice.

161

* - Laurent Mucchielli, CNRS, CESDIP.

UN MALAISE

L'objectivité n'est le résultat garanti d'aucune procédure savante, aussi bardée de contrôles soit-elle, car elle dépend avant tout de la capacité du chercheur à expliciter la *raison d'être* de ses hypothèses. Aussi, nous ne cherchons nullement à le dissimuler : l'enquête que nous avons menée auprès de nos étudiants de premier cycle et dont cet article constitue une première analyse est née d'un malaise. En commençant à enseigner, nous n'avions nullement l'idée de faire de nos étudiants un objet d'étude psychosociologique ou pédagogique. C'est l'expérience enseignante qui nous a décidé à tenter d'objectiver la nature du malaise que nous avons ressenti.

Ce dernier ne provient fondamentalement ni des conditions matérielles de travail, ni des capacités ou des résultats des étudiants, mais de *la qualité de la relation humaine que les enseignants établissent globalement avec les étudiants à travers leurs méthodes et leurs attitudes*. Nous disons bien « méthodes » et « attitudes », car derrière les premières, au fil du temps, se mettent inévitablement en place les secondes. Les enseignants discourent volontiers des premières et ils les justifient aisément par les faits objectifs que chacun connaît : croissance continue des effectifs, faiblesse des moyens matériels et humains, passivité apparente des étudiants. Nos collègues déplorent facilement les conséquences de l'université de masse sur la qualité du travail réalisé et sur la simplification qu'ils se sentent obligés d'effectuer dans les programmes et dans les méthodes. Toutefois ils sont rarement partés à interroger les conséquences de ces évolutions sur ce qui fait la réalité humaine quotidienne de la vie universitaire : *la relation enseignant-enseigné*. Et s'ils parlent à la rigueur entre eux de leur vécu dans cette relation, ni en privé, ni lors des réunions de départements ou d'UFR (réunions dites « pédagogiques »), ils ne s'interrogent jamais sur le vécu de l'autre partie : les étudiants. A des individus que la matière qu'ils enseignent, le style, la personnalité individualisent aux yeux de tous, s'oppose ainsi une masse uniforme à qui l'on dispense un savoir uniforme sur l'évaluation uniforme duquel on opère une sélection. C'est cette inégalité de l'importance des vécus et la dévalorisation de l'étudiant qui en résulte fatalement dans les attitudes quotidiennes des enseignants (« ils sont amorphes », « ils sont nuls », « ils ne savent plus écrire », « c'est de pire en pire », « ils m'épuisent », etc.) qui constituent notre malaise.

Ce constat est donc le point de départ de nos démarches (1). Celles-ci visent à mieux connaître les étudiants de DEUG, à saisir la nature des difficultés qu'ils rencontrent

1 - Nous raisonnons naturellement sur notre propre expérience qui est par définition singulière. Cependant nos déplacements dans d'autres universités à l'occasion de séminaires ou de remplacements et nos discussions avec des amis universitaires nous ont convaincus de la relative généralité (géographique et disciplinaire) des problèmes qui seront soulevés ici. C'est la raison principale pour laquelle, non sans hésitation, nous avons finalement choisi de ne pas nommer l'université parisienne où ce questionnaire a été réalisé.

dans leurs études universitaires et des attentes qu'ils peuvent éventuellement formuler à l'adresse des enseignants. Pour ce faire, nous avons élaboré deux questionnaires destinés à mieux comprendre leur vécu, portant l'un sur les difficultés de l'expérience universitaire, l'autre sur leurs motivations et leurs projets de vie. Nous analysons ici les résultats du premier.

UN QUESTIONNAIRE

Cette enquête a été réalisée entre 1994 et 1996, auprès d'une centaine d'étudiants dont nous avons la charge en travaux dirigés dans le cadre d'un module semestriel du premier cycle de psychologie, dans une université parisienne. Il s'agissait d'un questionnaire composé d'une dizaine de questions fermées – sur le mode QCM – et/ou ouvertes, élaboré après un pré-test ayant consisté en une demi-douzaine d'entretiens. Le questionnaire était naturellement anonyme. De plus, ni l'administration ni les autres enseignants ne connaissaient son existence, les étudiants étant avertis de cette confidentialité. La consigne orale, reproduite par écrit au début du document, était la suivante : « Mon enquête a pour but de mieux connaître les étudiants pour mieux adapter l'enseignement à leurs attentes et à leurs éventuelles difficultés. Les résultats pourront peut-être vous servir dans les années suivantes et servir aux étudiants qui vous suivront dans les prochaines années. C'est donc l'occasion pour vous de vous exprimer sur la manière dont est conçu l'enseignement, sur la manière dont les enseignants se comportent, etc. Il est essentiel que vous y répondiez en toute franchise, à la fois avec sérieux et de façon totalement libre. Enfin, pensez au fait que vous ne devez pas être trop influencé(e) par ce que pourront dire les autres étudiants ; *ce qui m'intéresse c'est votre avis personnel.* » La passation, qui durait en moyenne une bonne demi-heure (au maximum trois quarts d'heure), avait lieu à la fin d'une séance de TD (2). Ceux qui ne désiraient pas répondre étaient libres de rendre le questionnaire vierge sans que nous le sachions. Sur 96 étudiants de psychologie, 95 l'ont intégralement rempli (3).

163

2 - Nous avons les étudiants de deuxième année au premier semestre, ceux de première année au second semestre. Les questionnaires ont donc été passés en fin de premier semestre pour ceux inscrits en deuxième année, en fin de deuxième semestre pour les étudiants inscrits en première année. Sauf les redoublants, les premiers ont donc une expérience d'un an et demi, les seconds d'un an. Dans tous les cas, nous n'avons donc pas interrogé cette part des inscrits en première année qui abandonnent au cours du premier semestre ou bien qui ne reviennent plus que pour passer éventuellement l'examen terminal.

3 - Une dizaine d'étudiants de sociologie et de linguistique suivaient également notre cours, nous ne les avons pas inclus dans cette analyse.

LA PERCEPTION D'ENSEMBLE ET LA FRÉQUENCE DES DIFFICULTÉS

Sur nos 95 répondants, 60 se destinent à des études longues (6 se contenteraient de la maîtrise, 50 visent le DESS, 4 envisagent déjà un DEA préparant un doctorat). 28 étudiants ont par contre déjà choisi de s'arrêter à la fin du DEUG ou de la licence, les deux tiers souhaitant passer ensuite les concours d'entrée à l'IUFM ou bien dans une école d'éducateur spécialisé. Enfin, 7 étudiants déclarent ne pas savoir jusqu'où ils iront dans leurs études et ne précisent pas non plus jusqu'où ils aimeraient aller.

TABEAU 1 - La perception de la difficulté des études universitaires par rapport au lycée selon le niveau de diplôme espéré

	Plus difficile	Égal	Plus facile	Autres
Maîtrise ou plus	30 %	5 %	35 %	30 %
Licence au maximum	60 %	15 %	10 %	15 %
Ne savent pas	2	2	3	-

NB : pour la rubrique « Ne savent pas » les chiffres trop faibles sont donnés bruts.

Notre première question était ainsi libellée : « De façon générale, trouvez-vous que l'enseignement à l'université est : A/plus difficile qu'au lycée ; B/aussi difficile qu'au lycée ; C/plus facile qu'au lycée ; D/autres (précisez) ». Ainsi que le montre le tableau 1, tandis que 75 % des étudiants ayant choisi des études courtes trouvent que les études universitaires sont autant ou plus difficiles que le lycée, seuls 35 % des étudiants ayant choisi des études longues partagent la même opinion. Inversement ils sont beaucoup plus nombreux à trouver ces études plus faciles ou trop différentes pour être comparées. Ce constat permet d'induire l'hypothèse que *plus l'on veut faire des études longues, et moins celles-ci paraissent difficiles. Dit autrement, plus l'on a d'ambition, moins les obstacles paraissent difficiles à surmonter.*

Les réponses « autres » ont donc été dans la quasi totalité des cas justifiées par l'adjectif « différent », suivi ou non de commentaires (la réponse était ici ouverte). Ces commentaires sont intéressants. Sur les 4 étudiants ayant choisi des études courtes, 3 ont répondu que la différence venait avant tout du plus grand intérêt des cours, le quatrième s'estimant avant tout « *plus libre* » (et ayant du reste coché en même temps la case « plus facile qu'au lycée »). Les réponses des étudiants souhaitant faire des études longues sont par contre moins enthousiastes, ce qui peut sembler au premier abord paradoxal. Certes, ils sont encore plusieurs à écrire des phrases du genre : « *Il y a plus de liberté et d'autonomie à la fac.* » Mais les deux tiers des réponses soulèvent en fait une autre réalité : « *C'est différent. Je ne pense pas que ce soit plus*

dur, mais on n'y est pas du tout préparé. C'est ça qui rend difficile » dit l'un d'entre eux (qui a du reste coché à la fois la case « autres » et la case « plus difficile qu'au lycée »). Et c'est la même idée que nous retrouvons chez pratiquement tous les autres : « *C'est différent, mais en fait un peu angoissant car il n'y a pas de contrôle, d'obligation de travail* » ; « *On manque de méthodes* ». Et ceci nous semble très important car révélateur du fait que, *même chez les étudiants les plus motivés car se destinant aux métiers de psychologue, les études s'effectuent dans une certaine insécurité, une certaine anxiété qui découle de ce qu'ils perçoivent comme un déficit d'encadrement intellectuel. Nous aurons l'occasion d'y revenir longuement.*

LA DIFFICULTÉ PRINCIPALE DES CONTENUS : L'ÉLOIGNEMENT DU CONCRET

En moyenne, sur 8 cours principaux (non compris les options et l'anglais), les étudiants estiment avoir de sérieuses difficultés à suivre 2 cours. Seuls 8 % déclarent n'avoir aucun problème à suivre l'ensemble des cours. 22 % se sentent au contraire très fragilisés puisqu'ils ont des difficultés dans au moins trois cours. La grande majorité (70 %) a des difficultés ponctuelles, dans 1 et généralement 2 cours.

En demandant aux étudiants de préciser quels étaient ces cours où ils éprouvaient tout particulièrement des difficultés, nous nous heurtons fatalement à un élément humain singulier : la personnalité de l'enseignant, ses références théoriques et ses capacités pédagogiques. Toute interprétation est donc relative, difficilement généralisable à l'ensemble de l'enseignement de la psychologie. Néanmoins, pour les étudiants qui nous préoccupent, le fait qu'ils désignent très clairement trois cours leur posant des difficultés doit être interrogé. Ces trois cours sont la « psychologie développementale », « l'introduction générale à la psychologie » et « la psychologie expérimentale ».

165

TABLEAU 2 - Les cours difficiles

Psychologie développementale	35 %
Introduction générale à la psychologie	32 %
Psychologie expérimentale	30 %
Psychologie clinique et pathologique	16 %
Psychologie différentielle	16 %
Psychophysiologie	15 %
Psychologie sociale	11 %
Statistique	10 %

« L'introduction générale à la psychologie » est un peu à part dans la perception des étudiants qui ont surtout l'impression de « *survoler à toute vitesse la psycho. sans rentrer dans aucun problème* », et de devoir « *apprendre par cœur un tas de choses sans liens les unes avec les autres* ». C'est ici un problème de pédagogie générale qui est soulevé. À quoi sert en effet un cours d'introduction s'il est tellement général ou tellement succinct à force de vouloir traiter de tout qu'il en devient totalement abstrait voire abscons ?

« La psychologie développementale » et « la psychologie expérimentale » ont un point commun différent dans l'esprit des étudiants. Selon leurs propres expressions, elles consistent à « *fabriquer des modèles abstraits* », voire à « *rendre abstrait et très compliqué ce qui paraît concret et simple* » ; en un mot : elles sont « *trop théoriques* ». Ceci est important car on évoque généralement les difficultés des étudiants de psychologie face aux chiffres, aux mathématiques. Or, s'ils sont en effet par ailleurs nombreux à trouver fastidieuses les opérations mathématiques, *ce n'est pas le maniement des chiffres en soi qui constitue leur véritable difficulté, mais le caractère abstrait et théorique du cadre intellectuel général dans lequel les chiffres sont maniés*. Et ceci est confirmé par le fait que le cours (nécessairement très technique) de « psychologie différentielle » leur pose deux fois moins souvent des problèmes, celui de « statistique » trois fois moins.

Cela étant, les entretiens que nous avons menés pour préparer le questionnaire (pré-test) nous avaient amené à faire l'hypothèse que ces difficultés étaient symbolisées, caricaturées, par certains cours, mais étaient sans doute plus générales. Nous avons donc ajouté une question sur la perception générale des difficultés éprouvées face à l'ensemble des cours (tableau 3).

TABLEAU 3 - La nature générale des difficultés face aux cours

Comprendre le rapport théorie-application	48 %
Mauvaise estime de l'enseignant	35 %
Excès de bibliographie	33 %
Langage trop théorique des enseignants	31 %
Difficulté de prise de notes en cours	23 %
Travailler à la maison :	14 %
– par manque d'organisation, de méthode	3 %
– du fait du climat psychologique familial	1 %
– en raison d'une activité salariée ou de l'éloignement	10 %

Les réponses sont instructives à plus d'un titre. En effet, elles indiquent que *l'organisation du travail n'est pas le principal problème* rencontré par nos étudiants de psychologie. Travailler à la maison ne pose des difficultés qu'à ceux qui ont par ailleurs une activité salariée ou bien qui habitent très loin : ils invoquent alors essentiellement la fatigue physique. De même, prendre des notes en cours est certes une activité difficile, mais pour seulement 23 % des étudiants. Encore une fois l'essentiel n'est donc pas là.

La première information de poids est la suivante : *un étudiant sur deux éprouve globalement des difficultés à comprendre le rapport entre la théorie et la pratique*. Au-delà de telle ou telle matière, c'est le caractère abstrait, insuffisamment exemplifié, insuffisamment ressenti comme réel, qui gêne la compréhension intellectuelle. Et c'est bien ici encore une question de pédagogie générale, nous y reviendrons.

La seconde information essentielle nous semble résider dans les trois difficultés qui suivent par ordre d'importance : un étudiant sur trois a globalement une mauvaise estime de certains enseignants, il considère que son langage est trop théorique et qu'il ne lui facilite pas le travail en le surchargeant de bibliographie. Et *l'ensemble de ces réponses semble constituer une perception d'ensemble chez les étudiants*. Ils sentent l'enseignant loin d'eux, figé dans son rôle, dispensant des connaissances qu'ils jugent abstraites, éloignées de leurs préoccupations et dont ils estiment ne pas recevoir les méthodes de compréhension, les outils d'apprentissage. Mais tentons de préciser encore davantage les choses.

DES ATTITUDES PROBLÉMATIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS

167

35 % des étudiants ont signalé que leurs difficultés sont liées en partie à une mauvaise estime de l'enseignant. En analysant le contenu des réponses à la question ouverte « Précisez ce que vous n'aimez pas dans son attitude en cours », nous avons reconstitué le tableau 4 qui présente par ordre décroissant de fréquence les cinq thèmes dominants dans les réponses.

TABLEAU 4 – Les raisons de la mauvaise estime de l'enseignant

Dicte ses cours sans se soucier de leur réception	31 %
Inhibe les étudiants, est froid voire méprisant	25 %
Se complaît dans un langage ésotérique	19 %
Semble lui-même démotivé	16 %
Surcharge de travail les étudiants sans les orienter	9 %

On constate immédiatement que la surcharge de travail, qui était désignée tout à l'heure comme « excès de bibliographie », est en réalité la moins importante des raisons évoquées. Du reste, les étudiants reprochent moins à l'enseignant la quantité de livres et d'articles recommandés (plusieurs d'entre eux ont cependant tenu à rappeler que les livres et même les photocopies, « *au bout d'un moment, ça revient cher!* »), que l'absence de précision sur les endroits où les trouver, et surtout, sur les moyens d'y repérer sans perdre de temps les informations en réalité plus précises évoquées par l'enseignant (tel ou tel chapitre, telle ou telle expérience classique, etc.). La démotivation au moins apparente de l'enseignant lui-même est déjà plus fréquente, mais elle reste cependant un motif mineur par rapport à trois attitudes qui ne préjugent pas des intentions des enseignants mais dont ceux-ci doivent reconnaître qu'elles existent et savoir qu'elles n'échappent pas aux étudiants : le machinisme, le mépris et l'ésotérisme.

Le machinisme

Le premier reproche formulé par les étudiants revient à dire : vous nous considérez comme des machines à prendre des notes, à mémoriser et à réciter et non comme des individus qui veulent *comprendre et trouver du sens* à ce qu'ils apprennent. Nous ne sommes pas des machines, mais des individus en quête de sens. Ceci se retrouve dans les reproches adressés à l'enseignant tels que : « *Il parle tellement vite qu'on n'a pas le temps de réfléchir à ce qu'on écrit* » ; « *Il ne veut pas répéter différemment pour nous faire comprendre* » ; « *Même en TD elle parle comme si elle lisait un dictionnaire* » ; « *Il dicte son polycopié et rien de plus* » ; « *Elle ne nous explique pas vraiment, elle nous demande d'apprendre sans comprendre* » ; « *Il cherche simplement à nous faire ingurgiter le plus de choses de façon très rapide* ». Et cette critique doit se comprendre à deux niveaux. Non seulement cette attitude rend le cours magistral ennuyeux et fatigant, mais de surcroît *le temps gagné par l'enseignant est doublement perdu par l'étudiant* qui doit, après le cours, passer du temps à se relire pour essayer de comprendre ce qu'il a noté sans la dictée, et donc perdre un temps qu'il aurait pu consacrer à approfondir en allant consulter les livres conseillés. Enfin, les étudiants signalent dans bien des cas qu'il ne s'agit pas seulement des cours magistraux, mais que *les TD eux-mêmes deviennent souvent de mini-cours magistraux dans lesquels les enseignants se contentent de dicter à nouveau leur cours*. Au demeurant, l'évolution linguistique est bien significative : pour désigner cet enseignant qui se trouve au bas de la hiérarchie universitaire, on disait autrefois « chargé de travaux pratiques », on a dit ensuite « chargé de travaux dirigés », on dit aujourd'hui « chargé de cours »...

Le mépris

Il ne faut pas se voiler les yeux : certains enseignants inhibent les étudiants, leur paraissent très froids, parfois répressifs, parfois agressifs et souvent méprisants. Ceci se retrouve dans les réponses telles que : « *Il a souvent des regards condescen-*

dants » ; « Elle ne prend pas en compte nos remarques » ; « Elle s'énerve contre nous quand elle ne sait pas répandre ou quand on lui dit qu'un autre prof a critiqué la théorie qu'elle enseigne comme la vérité » ; « Je crois qu'il nous prend vraiment peur des idiots » ; « Il impose ses opinions en faisant croire à la liberté d'expression » ; « Il veut nous épater, mais il ne se met pas à notre niveau » ; « Elle nous infantilise ». S'il ne s'agit pas du reproche principal adressé par les étudiants, c'est celui qui leur est le plus désagréable et qui les décourage le plus souvent pendant l'année, quand il ne les détourne pas durablement de la matière enseignée. Même s'il semble excessif d'en faire le centre inévitable, fatal, de l'expérience étudiante à l'université de masse comme le suggèrent D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992), le sentiment d'être méprisé peut devenir central dans la perception de l'étudiant lorsque plusieurs enseignants ont adopté effectivement ce genre d'attitude.

L'ésotérisme

Certains enseignants se complaisent dans un langage ésotérique. Le reproche a été fréquemment énoncé dans les réponses au questionnaire pour désigner plus particulièrement les deux enseignements dont nous parlions tout à l'heure. Il est lié ici au caractère abstrait et formalisé des modèles : « Il veut mathématiser à tout prix, sinon il dit que ce n'est pas scientifique. Du coup, on a peur de dire des bêtises. » Cela étant, encore une fois, le problème dépasse en partie la nature de ces enseignements et se retrouve dans les perceptions d'ensemble. Un étudiant sur cinq se dit fortement gêné dans sa compréhension par le langage trop rapidement et trop fréquemment conceptuel, abstrait voire abscons de l'enseignant, et aussi (surtout?) par le fait qu'il a l'impression que cette forme de langage est inutile : « On a l'impression qu'il emploie des mots compliqués pour nous épater. » Enfin, dans beaucoup de réponses, c'est, à travers la question du langage, celle du théoricisme qui revient : le langage sert la théorie mais n'explique pas la pratique, ne sert pas à comprendre la réalité. Dès lors, à quoi sert-il ? Ce n'est pas un hasard, on le voit, si les étudiants disaient tout à l'heure souffrir avant tout d'une difficulté à comprendre les rapports entre théorie et pratique (tableau 3).

QU'ATTENDENT-ILS EXACTEMENT ?

Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de ces critiques. Dans leur immense majorité, les étudiants ne sont nullement mal disposés envers les enseignants, ils ne projettent aucunement on ne sait quel conflit d'autorité. Seulement ils attendent beaucoup d'eux et sont souvent déçus, ce qui est très différent. Les étudiants veulent apprendre, veulent réussir. Ils nous disent comme cette jeune fille de 19 ans qui sort d'un bac A et qui voudrait devenir thérapeute pour enfants : « Je veux travailler, mais je ne sais pas exactement ce qu'on attend de moi. Je veux bien faire des fiches de lecture et des exposés, mais je n'en ai jamais fait. Comment on fait ça ? Pourquoi chaque prof a des exigences différentes ? Pourquoi on ne nous apprend pas une bonne

méthode ? » Ce sont ces questions de méthode, d'organisation, qu'ils posent sans cesse si l'on veut bien les écouter. Ils veulent apprendre et, précisément pour cela, ils veulent surtout *apprendre à apprendre*. Lorsqu'il restait un peu de place dans les quelques lignes prévues pour les réponses à nos questions, certains ont ajouté spontanément qu'ils avaient observé des difficultés spécifiques liées aux différences de culture scolaire (entre littéraires et scientifiques) pour les cours de physiologie et de statistique ; d'autres ont remarqué le manque d'harmonie qui existe parfois entre les cours magistraux et les travaux dirigés. Bref : loin d'être désimpliqués des questions d'organisation pédagogique, les étudiants y sont souvent sensibles. Et toutes ces questions qui concernent leur « métier d'étudiant », à qui doivent-ils les poser sinon aux enseignants ?

Après avoir détaillé les différents enseignements et fait préciser les raisons des difficultés rencontrées face à eux, nous avons interrogé les étudiants sur leur perception d'ensemble de la nature des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études universitaires (tableau 5).

TABLEAU 5 - La nature des difficultés générales à suivre les études universitaires (la question était : « De façon générale et en dehors des examens, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? [vous pouvez entourer 1, 2 ou 3 réponses] »).

Le contact avec les enseignants	42 %
L'accès à l'information auprès des services administratifs	36 %
Le contenu des cours	28 %
Les conditions matérielles de travail (salles de cours, bibliothèque, etc.)	23 %
Le travail demandé par les enseignants en dehors des cours	19 %

À nouveau, nous constatons que ces difficultés d'ensemble ne sont pas d'abord les conditions matérielles de travail, encore qu'ils se plaignent – à juste titre – de la faiblesse des bibliothèques (4). Ce ne sont pas non plus en premier lieu les contenus des cours, même si tel ou tel est plus ardu que les autres. Et surtout ce n'est même

4 - On sait que la France est un des pays européens où il existe le moins de place en bibliothèque pour les étudiants (six fois moins en moyenne qu'en Angleterre). On sait aussi qu'en Allemagne et dans les pays anglo-saxons les bibliothèques sont ouvertes plus longtemps (en heures par jour et en jours par semaines) et proposent plus de livres et de revues en accès direct (Flory, 1993).

pas en priorité l'accès à l'information auprès des services administratifs. *La première difficulté - c'est-à-dire la première attente déçue - qu'ils signalent est l'insuffisance ou en tout cas l'insatisfaction dans le contact avec les enseignants.*

Autrement dit, et c'est là l'essentiel, les étudiants signalent l'évidence que certains enseignants ne veulent pas voir et que les observateurs de la vie universitaire signalent pourtant sans ambiguïté : « La sélection informelle du premier cycle est fondée sur la capacité de l'étudiant à organiser son travail de façon autonome, à chercher l'information, à évoluer dans une institution complexe et bureaucratique. » (Galland, Oberti, p. 45) La plupart des étudiants se savent en difficulté, ils connaissent l'ordre de grandeur des taux d'échec, ils prennent rapidement conscience de la faiblesse des équipements et de la lourdeur des tâches à accomplir sans la pression mais aussi la sécurité que procuraient au lycée la présence obligatoire, la distribution de la totalité des documents de travail et le contrôle continu. En même temps, ceux qui ne sont pas partis au bout des premières semaines ou des premiers mois restent là par choix, au moins relatif. On sait en effet que, dans leur premier choix universitaire une bonne partie des lycéens continue à se déterminer d'abord en fonction de l'intérêt que leur semble représenter telle ou telle discipline. C'est le cas pour 85 % d'entre eux en sociologie (Oberti, 1995, p. 28). Et notre étude confirme cette forte implication puisque seuls 7 étudiants sur 95 (soit 12 %) ne savent pas s'ils continueront la psychologie et semblent un peu là par hasard, « pour voir ». Les autres (88 %) ont une idée bien précise à la fois du niveau de diplôme auquel ils aspirent et de la fonction sociale qu'ils veulent remplir à travers un métier. Dans l'ordre décroissant de fréquence, ces métiers sont : cliniciens divers, psychothérapeutes, instituteurs, éducateurs, criminologues, psychologues du travail. Et ceci explique bien les difficultés qu'ils exprimaient tout à l'heure. Lors même qu'ils ont des attentes pratiques, concrètes, qu'ils se destinent à tels métiers, on leur enseigne un savoir abstrait, théorique, livresque.

Ainsi les étudiants ont à la fois des aspirations bien précises et des difficultés bien réelles (5). Il faut comprendre que leurs problèmes sont moins intellectuels que techniques et psychologiques. Dès lors, dans cet univers incertain et souvent assez solitaire, quoi de plus naturel que de se tourner vers celui qui constitue tout à la fois et inséparablement d'une part le guide dans le contenu de l'apprentissage, d'autre part un contact humain susceptible d'apporter quelques réponses à l'insécurité, quelques points de repères, de la méthode, de la technique, de l'autonomie de travail, de la confiance en soi. Et cet être investi *de fait* aujourd'hui de deux missions et non d'une seule : c'est et ce ne peut être que l'enseignant.

5 - Les enquêtes auprès des étudiants de sciences sociales (sociologie, AES) correspondent assez largement dans ces jugements sur la nature des difficultés qu'ils rencontrent. 14 % évoquent des difficultés dans la prise de notes, 19 % dans la rédaction, 37 % dans les exposés. Mais, là aussi, les chiffres les plus lourds sont les suivants : 43 % ont des difficultés dans l'organisation de leur travail, et 39 % estiment manquer d'encadrement (Oberti, 1995, p. 34).

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

À l'heure où psychologues et sociologues de l'éducation ne cessent de s'interroger sur le rôle de l'enseignant des collèges et des lycées dans la réussite des élèves (cf. le panorama de Bressoux, 1994), sur la perception des enseignants et sur la construction de l'autorité dans une classe (par ex., Felouzis, 1994), on doit se demander pourquoi les universitaires font exception à la règle et ne s'interrogent jamais sur leur pédagogie? Se pensent-ils différents? Supérieurs? Croient-ils qu'un diplôme initial plus élevé que celui de leurs collègues les protègent des difficultés du métier d'enseignant? D'où vient l'indifférence au moins apparente dans laquelle ils tiennent les étudiants et la relation qu'ils entretiennent avec eux? Quand tireront-ils les conséquences de l'accélération de la massification de l'université depuis dix ans et accepteront-ils de réexaminer de fond en comble la pédagogie du premier cycle? À défaut de répondre à toutes ces questions, nous pouvons souligner une dernière fois le fait que, dans la situation pédagogique du premier cycle, il existe actuellement une distorsion considérable entre l'offre et la demande.

De la demande étudiante...

Les enquêtes sociologiques réalisées ces dernières années auprès des étudiants français montrent à qui veut les lire que, contrairement à un stéréotype hérité d'une société révolue, les étudiants ne sont pas des individus dilettantes. Même si l'université reste vécue comme un gain de liberté par rapport au lycée, un mode de vie plus agréable, l'étudiant d'aujourd'hui est dès le premier cycle un individu qui travaille. En sciences humaines, ils ont en moyenne 24 heures de cours et de lectures en bibliothèque par semaine, auxquelles s'ajoutent 13 heures de travail à domicile, soit une semaine de 37 heures en dehors des périodes d'examen (Galland, Oberti, 1996, p. 42) (6).

Dans leur grande majorité, les étudiants travaillent et veulent travailler. Et cela se comprend aisément. Nous sommes entrés dans une société de masse et dans une période de fragilisation dramatique de l'emploi et du statut social qu'il confère, c'est-à-dire des conditions aussi bien matérielles (le niveau de vie) que psychologiques (le rôle social, le sentiment d'utilité et de respectabilité) de l'équilibre de la personnalité. Et les étudiants le savent pertinemment. Quand bien même nul dans leur entourage immédiat n'en aurait encore fait l'expérience, leurs amis et en dernier recours la télévision sont là pour le leur rappeler presque quotidiennement. Dès lors, lorsqu'ils ont la chance de pouvoir choisir leurs études et de rêver un peu à leur métier à venir, ils attendent certes des conditions décentes de travail et un accès efficace à l'informa-

6 - Par ailleurs, entre 20 et 25 % des étudiants ont un emploi régulier durant l'année universitaire (Galland, Oberti, p. 65).

tion auprès des services administratifs, mais ils attendent surtout un contact, un soutien, une émulation auprès de leurs aînés. Or là encore, de vieux stéréotypes traînent trop souvent dans les discours que l'on entend dans les salles des professeurs. Ce n'est pas d'une « prise en charge » dont il s'agit, encore moins d'on ne sait quel paternalisme démagogique ou identification malsaine. Ce que les étudiants nous demandent, c'est de leur donner les moyens de parvenir à leurs fins, c'est de les guider, de leur apprendre à travailler et à réfléchir par eux-mêmes plutôt que de s'estimer satisfait d'avoir dispensé un enseignement, exposé ses connaissances livresques et opéré entre eux une sélection massive sur la base de l'agilité mentale et des capacités de la mémoire à court terme.

Donnez-moi la méthode des fiches de lectures et je lirai davantage, je mémoriserai mieux et je gagnerai du temps. Donnez-moi des références précises et indiquez-moi la nature et les raisons de vos préférences plutôt que de me faire croire que votre cours magistral est irremplaçable et de me donner des listes interminables de manuels dont je ne suis pas censé savoir qu'ils disent souvent à peu près les mêmes choses. Expliquez-moi comment un chercheur construit un article et je saurai trouver plus rapidement l'information, mieux utiliser sa bibliographie. Montrez-moi comment utiliser un index. Dites-moi ce que la bibliothèque de l'université a et ce qu'elle n'a pas, et où aller chercher ce qui lui manque. Dites-moi tout cela dès le départ, j'apprendrai plus vite à travailler seul, je serai plus efficace et nous y gagnerons tous. Voilà ce que demande l'étudiant. Les enseignants le savent du reste, et les expressions popularisées notamment par François Dubet (1991, 1994) sur le « métier d'étudiant », l'« étudiant-stratège » et le « rapport instrumentalisé aux études » ont fait recette parmi eux. Au prix d'une simplification d'autant plus abusive qu'elle donne banne conscience à certains enseignants, l'étudiant est alors dévalorisé en étant décrit comme un consommateur qui n'aurait pas d'intérêt pour le fond intellectuel des choses. Ils oublient en cela que ce que Dubet décrit (non sans inquiétude) est le résultat d'un ensemble d'interactions, d'une adaptation des étudiants face à un système d'enseignement caractérisé par un « conservatisme pédagogique » et qui, depuis le lycée, évolue dangereusement en tendant à « se réduire à une fonction élective ou à un rôle d'intégration autour de valeurs que plus personne ne définit » (Dubet, 1991, p. 303). C'est pourquoi, si elle est valable en tant que description des attentes immédiates de l'étudiant en situation d'incertitude et de sélection, cette façon de le voir comme un « stratège » ne rend pas compte de ses motivations, de son univers de sens. Répétons-le avec insistance : plus de 85 % des étudiants de DEUG de psychologie que nous avons interrogés (et à peu près la même proportion dans d'autres enquêtes sur les étudiants de sciences humaines) n'ont pas choisi leur discipline par hasard. Ils ont bien une idée, une représentation, du métier qu'ils veulent exercer, du rôle social qu'ils veulent jouer, à partir de leur formation universitaire (7).

173

7 - L'analyse de ces représentations, valeurs, identités, etc., constitue le deuxième volet de notre enquête que nous espérons publier prochainement.

Leurs demandes pratiques sont donc au service de recherches identitaires, d'idéaux, de valeurs, que l'on peut d'autant moins entendre que l'on ne veut pas les prendre en compte dans son enseignement ou bien que l'on ne sait plus soi-même donner du sens à cet enseignement (8).

... à la fonction enseignante

Dans un livre bien informé et parlant clair, Catherine Bédarida (1994, pp. 77-78) résume bien la situation actuelle moyenne des grandes universités et l'attitude générale du corps enseignant : « L'élimination de la moitié des étudiants au cours du DEUG est une méthode de sélection assez radicale. Elle tient lieu de solution à la contradiction entre enseignement de masse et traditions académiques. Les examens sont le principal outil de cette sélection. On comprend qu'ils génèrent autant de conflits et de méfiance de la part des étudiants. [...] Le "contrôle des connaissances" est devenu un exercice bureaucratique, qui ne satisfait ni les étudiants, ni les enseignants, ni même l'administration des universités. [...] Bien entendu, cette fuite en avant ne peut éternellement masquer une absence de politique pédagogique, une pénurie de réflexions sur les contenus et les objectifs du premier cycle. »

Certes, nous manquons parfois dramatiquement de postes, de salles, de personnel, et les étudiants sont chaque année un peu plus nombreux. Mais ce n'est pas une raison pour se contenter d'assurer ses cours comme on expédie ses affaires courantes. Car, en attendant, une sélection de fait s'opère, éliminant systématiquement les jeunes les plus fragilisés au double plan intellectuel et psychologique. Jadis ces jeunes-là étaient pour la plupart écartés au cours des études secondaires et les universitaires pouvaient d'autant plus facilement vilipender l'injustice sociale de la sélection scolaire qu'ils n'étaient pas concernés. Or, lorsque 80 % d'une classe d'âge obtient le baccalauréat, ceci ne tient plus. Les sociologues nous le disent : « L'origine sociale et le niveau de diplôme du père n'influent pas de manière significative sur les difficultés exprimées par les étudiants. Les jeunes d'origine sociale modeste, voire très défavorisée sur le plan culturel, qui accèdent à l'enseignement supérieur ont déjà franchi de nombreux obstacles. Ils se sont déjà "adaptés" à l'école et ont dû trouver des réponses personnelles aux problèmes de l'organisation du travail scolaire » (Galland, Oberti, 1996, p. 45). Le problème est que l'expérience universitaire est d'un genre nouveau, et que le temps d'adaptation est infiniment plus court. C'est pourquoi, *plus que de matériel, de locaux ou même de temps, c'est d'encadrement dont les étudiants ont besoin.* Ainsi, c'est avant tout sur la quantité et la qualité de l'effort pédagogique fourni lors du premier cycle par les enseignants que s'opère

8 - Gageons qu'une étude sociologique sur la « carrière universitaire », sur les « universitaires-stratèges » et sur leur « rapport instrumentalisé à l'enseignement » serait intéressante à plus d'un titre...

déjà et s'opèrera davantage encore dans l'avenir la sélection. Telle est donc, qu'ils le veuillent ou non, la responsabilité des universitaires. Qu'ils en discutent, qu'ils la critiquent, fort bien, mais qu'ils ne la fuient pas.

Pour terminer, le tutorat constitue-t-il une réponse suffisamment efficace à cette situation ? Nous ne le croyons pas. Comme l'on dit : « C'est mieux que rien », mais c'est un pis-aller. Peu pratiqué, il « ne semble pas donner de résultats notables puisque les abandons en cours de première année demeurent importants et que les taux de passage en deuxième et troisième années n'ont pas été améliorés » (*ibid.*, p. 86). Et quand bien même tous les enseignants s'y consacraient sérieusement (rêvons un peu...), cette méthode resterait bien inutilement coûteuse en énergie et en temps (9). Pourquoi ne veut-on pas admettre que, plutôt que de multiplier les pansements dans l'urgence, il faut attaquer le mal à sa racine, c'est-à-dire revoir de fond en comble la pédagogie des cours en premier cycle ? Le travail d'accompagnement, d'orientation et d'apprentissage des méthodes que l'on attribue au tutorat peut se faire collectivement, dans une organisation des cours entièrement revue pour être déterminée non plus seulement par le souci des contenus intellectuels (les méthodes, les résultats et les théories des diverses sous-disciplines de la psychologie), mais aussi, d'une part, par celui des contenants (la pédagogie du travail universitaire), d'autre part, par celui des finalités pratiques (les métiers de la psychologie) et des rôles sociaux (les fonctions du psychologue dans la société). Faute de quoi, les universitaires continueront à creuser un peu plus chaque année le fossé qui les sépare des étudiants et, à travers eux, de la société de demain.

9 - Quant à la dernière réforme consistant à confier le tutorat à des étudiants plus avancés, elle peut certes résoudre un certain nombre de difficultés pratiques des étudiants de DEUG, mais elle risque aussi de désimpliquer davantage les enseignants et de les éloigner encore plus des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉDARIDA C. (1994). – *SOS Université*, Paris, Seuil.
- BRESSOUX P. (1994). – « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de Pédagogie*, n° 108, pp. 91-137.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (1994). – « L'étudiant en université de masse », *Revue française de sociologie*, n° 4, pp. 511-532.
- FÉLOUZIS G. (1994). – « Le "bon prof" : la construction de l'autorité dans les lycées », *Sociologie du travail*, n° 3, pp. 361-376.
- FLORY M. (1993). – *Étudiants d'Europe*, Paris, La Documentation française.
- GALLAND O., OBERTI M. (1996). – *Les étudiants*, Paris, La Découverte.
- LAPEYRONNIE D., MARIE J.-L. (1992). – *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil.
- OBERTI M. (1995). – « Les étudiants et leurs études », in Galland O. (éd.), *Le monde des étudiants*, Paris, PUF, pp. 23-54.