

ENSEIGNER EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'UNIVERSITÉ DE MASSE

Régine BOYER, Charles CORIDIAN*

Résumé

Si les étudiants, de leurs modes de vie à leurs pratiques de travail universitaire, ont suscité l'intérêt durant ces dernières années, les opinions que leurs enseignants se font d'eux sont sensiblement moins étudiées. C'est précisément l'objet de cet article, fondé sur l'exploitation d'une trentaine d'entretiens menés avec des enseignants de trois disciplines contrastées exerçant en premier cycle. Leurs propos indiquent un réel souci de réussite des étudiants sans toutefois remettre en question les objectifs de l'enseignement universitaire qui sont maintes fois réaffirmés. Comment alors les étudiants doivent-ils apprendre ? Des prescriptions enseignantes, diversifiées selon les disciplines mais souvent convergentes, apparaissent, laissant cependant le « choix » de la méthode à mettre en œuvre aux étudiants.

Abstract

While students' life styles and academic work practices have roused interest in the last few years, their lecturers' opinions about them have markedly been less studied. That is precisely the topic of this paper, based on the analysis of about 30 interviews of first year lecturers in three separate subjects. Their answers point to a real concern for their students' achievement, even if the objectives of university education are not questioned and keep being reasserted. How must students learn, then? There emerge instructions from lecturers which are diversified according to subject-matter but often converging, though the "choice" of the method to be implemented is left to students.

141

* - Régine Boyer, Charles Coridian, INRP, Paris.

Amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat fut l'un des principaux objectifs des politiques d'éducation française des années 80. Cet objectif est aujourd'hui partiellement atteint puisque l'on est passé d'un taux de 37 % d'une génération obtenant un baccalauréat général ou technologique en 1980 à un taux de 62 % de bacheliers dans une classe d'âge en 1999 (1).

Parmi les nouveaux bacheliers, rares sont ceux qui quittent le système éducatif et c'est l'université, dans ses diverses composantes, qui accueille désormais l'essentiel de ces nouveaux diplômés. On rappellera, à ce propos, qu'entre 1990 et 1996 les effectifs étudiants des universités ont augmenté de 6 % par an ; on comptait ainsi près d'1,4 million d'étudiants à l'université à la rentrée 1996 pour une population totale proche de 2,2 millions d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Depuis, cet enseignement a perdu plus de 16 000 étudiants en moyenne par an, mais la baisse semble se stabiliser en 2000 après s'être ralentie à la rentrée 1999. On trouve ainsi à la rentrée 2000, comme lors de la rentrée précédente, près de 243 000 inscrits dans les principales filières de première année de l'Université (2).

L'intégration à l'université des nouveaux étudiants ne s'effectue pas, cependant, sans difficultés : les taux d'échecs et d'abandons des études au cours des premières années en témoignent, comme l'importance des réorientations. Plus d'un tiers des étudiants, avec des variations selon les disciplines, échouent ou arrêtent leurs études au cours du Deug et ne franchissent pas l'accès au second cycle (3). De plus, seulement 45,5 % des débutants obtiennent un Deug en deux ans. Le souci, récemment affiché par les décideurs, d'efficacité du système éducatif à tous les niveaux tend à mettre l'accent sur ces échecs. Il importe cependant de mettre ces constats en perspective. Plusieurs études (4) réalisées au début des années 60 montraient, en effet, des taux d'abandons et d'échecs encore supérieurs à l'issue de la première année : à Paris, 28 % des étudiants inscrits ne se présentaient pas à l'examen de propédeutique lettres en 1963 et 27 % y échouaient ; en première

1 - Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, n° 00.14

2 - Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, n° 01.05

3 - Yahou N., Raulin E., « De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé », *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, n° 78, 1997, ainsi que Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, n° 01.11

4 - On s'appuie ici notamment sur deux rapports effectués sous la direction de P. Bourdieu : « Les étudiants en sciences de premier cycle », Centre de sociologie européenne, 1966, ainsi que sur « La première année de faculté de lettres », enquête sur les étudiants de 1962-1963 inscrits sur CELG à Paris réalisée par le Centre d'études et de recherches de l'Association des anciens élèves de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris et sur la publication de B. Kayser et P. de Gaudemar : « 10 ans de générations d'étudiants de la faculté de lettres et sciences humaines de Toulouse », Faculté des lettres et sciences humaines de Toulouse, 1967.

année d'études scientifiques, la réussite concernait de 32 à 40 % des étudiants selon la spécialité. À cette époque, pourtant, seulement 10 % d'une classe d'âge obtenait le baccalauréat et pouvait prétendre à une entrée dans l'enseignement supérieur.

Dans le contexte présent, un regain d'intérêt pour les étudiants débutants se manifeste tant au niveau institutionnel, avec les efforts de rénovation des Deug et de mise en place de diverses formes de soutien et accompagnement, qu'au niveau de la recherche : un observatoire de la vie étudiante a été créé en 1991 (5), des travaux sur les conditions d'affiliation intellectuelle et institutionnelle des étudiants se multiplient (6).

Parallèlement, le point de vue des enseignants impliqués dans les premiers cycles universitaires est sensiblement moins étudié.

La question des premiers cycles universitaires préoccupe pourtant les enseignants-chercheurs depuis plusieurs années. En effet, interrogés en 1991 par M.-F. Favet-Bonnet (7), toutes disciplines et statuts confondus, près de neuf sur dix d'entre eux estimaient que l'université n'était pas prête à accueillir un plus grand nombre d'étudiants. Au-delà, l'unanimité était moins assurée puisque près de quatre enseignants sur dix se déclaraient en accord avec la proposition selon laquelle l'université devrait devenir sélective comme les Grandes Écoles.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

5 - L'observatoire de la vie étudiante (OVE) a lancé en 1994 une vaste enquête auprès des étudiants d'université et des élèves de classes préparatoires aux Grandes Écoles, d'instituts universitaires de technologie et sections de techniciens supérieurs. Elle a été renouvelée en 1997, et plus de 28 000 questionnaires portant sur la plupart des aspects de la vie étudiante ont été recueillis. La parution des résultats est effectuée dans la collection « Les cahiers de l'OVE » à La Documentation française ainsi que dans l'ouvrage, *Les conditions de vie des étudiants*, sous la direction de C. Grignon, PUF, 2000.

6 - On peut citer parmi ces travaux : A. Coulon, *Le métier d'étudiant ; l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1997 ; O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants*, PUF, Sociologies, 1995 ; D. Lapeyronnie, J.-L. Marie, *Campus blues, les étudiants face à leurs études*, Le Seuil, 1992 ; C. Le Bart, P. Merle, *La citoyenneté étudiante, intégration, participation, mobilisation*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1997, ainsi que de V. Erlich, *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*, Armand Colin, 1998, et A. Frickey (dir.), « La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales », *Les Dossiers*, n° 115, Ministère de l'éducation nationale, 2000

7 - « L'opinion des enseignants-chercheurs sur les évolutions actuelles de l'Université », *Savoir* (1), janvier-mars, 1992.

Comment les enseignants se représentent-ils les nouveaux arrivants ? Quelles attentes formulent-ils à leur égard ? Quels sont aussi leurs objectifs de formation et ont-ils le sentiment de les infléchir pour répondre aux caractéristiques des nouveaux publics étudiants ? Les opinions émises varient-elles selon la discipline, les statuts des enseignants, leur degré d'ancienneté dans la carrière ? D'autres variables pertinentes permettraient-elles de rendre compte des avis exprimés ? Telles étaient les questions de départ qui organisaient l'enquête que nous avons effectuée.

Celle-ci a été menée par entretiens semi-directifs auprès d'une trentaine d'enseignants intervenant en première année de Deug. Ceux-ci exerçaient dans trois universités porisiennes et dans trois filières diversifiées : Sciences, Droit et Sciences humaines. La question de l'intégration des nouveaux étudiants ne se pose pas *a priori* tout à fait de la même façon dans ces différentes filières puisque, selon les chiffres dont on peut disposer, le taux d'encadrement y est sensiblement différent : 9 étudiants par enseignant en Sciences, 28 en Sciences humaines et Lettres et 45 en Droit (8).

Les entretiens ont eu lieu sur la base du volontariat mais nous avons veillé à ce que les diversités, de discipline, statut et ancienneté notamment, soient représentées. D'une durée d'une à deux heures, ces entretiens portaient essentiellement sur les manières de travailler des étudiants de première année, telles qu'elles sont perçues par les enseignants, aussi bien durant les séances d'enseignement (cours TD, TP) qu'en dehors de celles-ci, lors du travail personnel requis par les études universitaires. Ces thèmes principaux étaient complétés par des questions concernant les conditions et modes de vie des étudiants. Une demande d'informations plus générales sur les modes d'organisation du Deug dans lequel enseignait l'interviewé et sur les formes d'évaluation qui y avaient cours permettaient d'éclairer l'entretien.

144

Trois espèces d'étudiants débutants

Il se dégage, d'une manière générale, une appréciation plutôt négative des étudiants débutants et ce, quelle que soit la discipline. Cette tonalité provient notamment de ce que les enseignants construisent des catégories d'étudiants de poids variable et s'expriment essentiellement sur l'une d'entre elles, érigée par eux en problème auquel ils estiment être confrontés.

Plus précisément, comme le résume un maître de conférences de biologie :

« Il y en a un tiers de bons, un tiers qui n'a pas sa place en fac et un tiers de récupérables. »

8 - *Le Monde de l'Éducation*, n° 252, octobre 1997.

Autrement dit, même si les proportions ne sont pas aussi équilibrées pour tous les enseignants, ces derniers, dans leur ensemble, distinguent assez clairement trois catégories d'étudiants : les « bons », les « inadaptés » et les « récupérables ».

Les deux premières catégories tendent à disparaître au fil des entretiens. Il ne sera ainsi rapidement plus question des bons étudiants avec lesquels les enseignants se sentent en connivence à l'instar de cette maîtresse de conférences de psychologie expérimentale qui déclare :

« Tout le monde est d'accord, tout le monde a une proportion d'excellents étudiants, vraiment d'excellents étudiants qui travaillent, qui apprennent, qui sont vraiment dans le coup, pour lesquels on ne se fait pas de souci, même de temps en temps, à la limite, moi d'être obligée de leur dire des choses qui leur paraissent simples, ça me gêne. »

Il ne sera plus beaucoup question non plus de la catégorie des étudiants déclarés « inadaptés » aux études supérieures. Ceux-ci sont le plus souvent identifiés en Sciences humaines et en Droit comme les détenteurs d'un baccalauréat technologique ou, pire, professionnel. Leur formation, comme leur milieu socioculturel d'origine plus ou moins discrètement évoqué, ne les prédisposerait pas à réussir dans l'enseignement supérieur : *« Certains bacs, comme les bacs STT ne prédisposent pas aux études juridiques »*, indique par exemple un professeur de droit constitutionnel et leur présence à l'université est déplorée tant pour ces jeunes eux-mêmes, voués à l'échec, que pour le déroulement des enseignements.

« On a un quart de jeunes qui ont un bac techno ou professionnel, ce sont des jeunes qui seront en échec la plupart du temps et c'est pas marrant pour eux et pas marrant pour nous qu'ils échouent », constate une maîtresse de conférences en psychologie du développement. On soulignera au passage combien ces propos convergent avec les résultats des analyses récentes de T. Blöss et V. Erlich (9) sur les trajectoires des bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur.

Dans la filière Sciences dans laquelle nous avons enquêté, ne sont quasiment recrutés que des bacheliers scientifiques. Ce sont alors le niveau scolaire et la mention au baccalauréat qui constituent les critères de discrimination des enseignants. Les bacheliers jugés médiocres, c'est-à-dire reçus sans mention et/ou après redoublement, ne peuvent suivre avec profit les enseignements universitaires et ils sont souvent comparés, à leur détriment, aux bacheliers sélectionnés et admis dans les classes préparatoires aux Grandes Écoles ou en IUT. La « qualité » du bac, combinaison de l'âge de son obtention et du bénéfice d'une mention, apparaît, en effet, très discriminante quant aux possibilités d'accès aux différents types de formation post-baccalauréat.

9 - Blöss T., Erlich V., « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41-4, 2000.

« En SVT (sciences de la vie et de la terre), dit un maître de conférences de biologie, ce ne sont pas les bons que nous avons, eux ils vont en prépa ou en PCEM ».

Les deux catégories opposées des « bons » et des « inadaptés » une fois évacuées, les discours enseignants vont se développer sur la troisième, constituée de la masse centrale des étudiants. Ceux-ci sont jugés certes insuffisants mais peut-être récupérables et les enseignants font tendre vers eux leurs réflexions et leurs efforts. Les insuffisances de ces étudiants paraissent relever de deux ordres différents : le manque de motivations et de projets d'une part, le manque de compétences d'autre part.

Le premier point prend appui sur une opinion largement partagée parmi les enseignants : devenir étudiant est dorénavant, pour les jeunes, un « allant de soi ». Il s'agit d'un statut ou d'une identité sociale qui succède quasi automatiquement à celle de lycéen.

« Ils viennent de passer le bac, ils croient que leurs efforts sont finis et la belle vie d'étudiant est devant eux », dit un professeur de physique.

« Oui, il y a cet aspect, après le bac on fait des études et on va bien voir, ils n'ont pas tellement d'idées, le fait d'être là leur suffit, ils sont dans le présent », remarque, comme en écho, une maître de conférences de psychologie sociale.

Une fois constatée cette quasi-automaticité de l'entrée à l'université, encore faut-il rendre compte du choix de telle ou telle filière par les étudiants. Les enseignants soulignent alors l'importance des images médiatiques de certaines disciplines ou de certaines professions :

« Ils ont une vision un peu télévisuelle de la justice, note l'un (chargé de TD, droit civil), ils vous diront avocat ou des choses complètement kitsch, parce qu'ils ont vu ça à la télé, ils seront jugs pour enfants ».

Ils font aussi remarquer combien la confrontation entre les enseignements offerts et ces images est source de frustrations et de démotivation chez les étudiants.

« Ils arrivent non pas sans idée de ce qu'est la psycho, ça c'est un mythe on en rêverait, mais avec un tas d'idées préconçues sur ce qui est intéressant en psycho, sur ce dont on devrait leur parler et on passe en fait autant de temps à déconstruire qu'à reconstruire », dira une maître de conférences de psychologie clinique.

« Ils visent à devenir éducateur, nous ne sommes pas dans ce genre de formation, il y a un malentendu, car eux ont une vision pratique de la relation humaine et l'université leur propose une vision abstraite, ça n'a rien à voir et l'effort n'est pas le même et l'ensemble des préalables ne sont pas les mêmes », commente une autre enseignante (maître de conférences, psychologie du développement).

Le pointage des carences en matière de compétences des étudiants débutants rassemble tout autant les enseignants des diverses disciplines. Les manques concernent d'abord les méthodes du travail intellectuel : analyse, raisonnement, synthèse. S'y ajoutent les manques de travail et d'organisation d'une manière générale et une maîtrise très insuffisante de l'expression écrite et orale, comme de l'orthographe. La quasi-totalité des enseignants s'exprime dans un registre négatif sur ces points.

« Très souvent je vois ce manque de logique, cette incapacité à traiter clairement une question... ils n'ont pas de clarté tout simplement. » (professeur, histoire du droit)

« Ils fonctionnent avec des recettes, il n'y a pas de raisonnement derrière, ils ressortent des formules au hasard, sur la mémoire, sur des associations de mots. Ils ne savent pas réfléchir, ils sont passifs. Beaucoup d'étudiants imaginent qu'ils vont apprendre par imprégnation. On assiste aux cours, aux TD et puis, comme une éponge, ça va rentrer. » (professeur, physique)

« Je trouve qu'ils ont des lacunes dans la langue française mais inimaginables, ça m'est arrivé plusieurs fois de me dire mais comment ils ont fait pour obtenir le bac, c'est pas possible, ce sont des gens qui ont le bac, mais ce n'est pas possible. » (Ater, psychologie)

Cet ensemble d'insuffisances est attribué notamment aux transformations de l'enseignement secondaire, qui fonctionnerait, dans la transmission comme dans l'évaluation, par empilement et juxtaposition de connaissances et négligerait la formation intellectuelle fondamentale.

« Dans le secondaire, les programmes ont enflé de façon très grande, il suffit de regarder un livre de terminale en biologie, tout est fait, mais ils ne peuvent faire que superficiellement c'est évident. » (maître de conférences, biologie)

« On voit bien que certains n'ont jamais eu un travail assidu de réflexion et d'analyse sur des textes, je crois que dans la formation de ces jeunes on ne fait pas cela ou on ne le fait plus. » (maître de conférences, psychologie)

La passivité intellectuelle, le manque d'ouverture et d'esprit critique sont également dénoncés et reliés, eux, à la faiblesse, déjà soulignée, des motivations et projets.

S'adapter aux étudiants ou adapter les étudiants ?

Ces portraits d'étudiants, qui mettent l'accent sur des manques, se construisent sur des définitions plus ou moins explicites de missions de l'université et d'objectifs de formation. Elles portent aussi en creux des attentes à l'égard des étudiants débutants. Les carences relevées pourraient conduire soit à des remises en question de la formation dispensée et des options pédagogiques, soit au contraire à leur maintien et réaffirmation, fondés sur l'attente d'une adaptation des étudiants.

Qu'avons-nous pu appréhender au fil des propos recueillis ?

Les enseignants de première année interviewés, souvent par ailleurs impliqués dans les enseignements de deuxième et troisième cycle, situent d'emblée leur enseignement dans un horizon d'études à quatre ou cinq ans. Les références à la maîtrise, au Deug ou Dess sont régulières. Le Deug, *a fortiori* sa première année, ne constitue pas un horizon de formation pertinent :

« Notre seul rôle c'est de les préparer à la suite, on n'est pas là pour leur apprendre trois petites formules, si on était là pour former un technicien chargé de faire des contrôles et des calculs derrière, ça serait un enseignement professionnel, le problème c'est que ce n'est pas cela qui est demandé, quand on arrive à un niveau plus élevé dans l'université, c'est tout à fait insuffisant pour ce qu'attendent nos collègues, avec raison d'ailleurs. » (professeur, chimie)

« En gros, les deux premières années mènent à la licence et Deug et licence forment les trois années du tronc commun avant la spécialisation maîtrise et Dess, c'est comme cela qu'il faut voir les choses, former des psychologues en deux ans, ça n'a pas de sens. » (maître de conférences, psychologie différentielle)

« Mon objectif, c'est abonder nos licences et nos maîtrises en Physique, Mécanique appliquée, Informatique appliquée. » (professeur, sciences pour l'ingénieur)

L'objectif principal de la majorité des enseignants est, en effet, la maîtrise par les étudiants du savoir de leur discipline. Celle-ci s'étend nécessairement sur plusieurs années dans un ordre de complexité et difficulté croissant. Autrement dit, ces enseignants se situent dans la perspective d'une *discipline-objet* opposée à une *discipline-instrument* (10). Les connaissances enseignées aux débutants sont alors peu opératoires immédiatement dans la mesure où elles s'inscrivent dans un processus d'acquisition du savoir savant dans lequel l'étudiant doit aussi faire confiance à l'institution sur la pertinence des connaissances dispensées, bien que souvent la finalité de celles-ci ne lui soit pas accessible.

10 - Cette distinction est particulièrement utilisée en didactique des disciplines. Le dilemme est clairement posé par Black et Harrison (In *Place of confusion. Technology and science in the school curriculum*, Nuffield-chelsea Curriculum trust, 1985) : « Nous devons être clairs en ce qui concerne les connaissances dont les citoyens ont besoin et en ce qui concerne le niveau auquel elles doivent être comprises et utilisées. Ce débat conduit à l'idée de définir un noyau. Les critères de choix de ce noyau peuvent émaner de la structure interne de la discipline ou de besoins externes comme les utilisations de la vie quotidienne, les priorités seront alors différentes de celles issues de la structure interne de la discipline. » Plus concrètement, dans un enseignement utilisant des piles et des ampoules, les objectifs, explicités en termes de connaissances et compétences, seront différents s'il s'agit d'introduire à l'électrocinétique ou à la maîtrise du fonctionnement de circuits électriques simples.

Cette perspective s'oppose à celle de la discipline-instrument dans laquelle le savoir transmis sert explicitement à d'autres fins, techniques, professionnelles ou sociales. Il peut alors être opératoire immédiatement dans un champ restreint et la signification des connaissances enseignées pose moins question puisqu'elles permettent d'emblée d'interpréter des données ou des événements.

Nombre d'enseignants, notamment en Psychologie comme on l'a vu précédemment, déplorent que la perspective de la discipline-instrument soit celle qui fonde le choix d'orientation de beaucoup d'étudiants.

Dans le même temps, la conjoncture et les débats sociaux et économiques n'autorisent pas les enseignants, quelle que soit leur spécialité, à éluder la question de la relation formation/emploi et des débouchés professionnels de la formation délivrée.

Mais leur réponse est le plus souvent claire et un consensus tend à se dégager sur ce point : l'université, dans ses premiers cycles généraux, n'est pas une structure de formation professionnelle, sauf à redéfinir officiellement ses finalités. Ainsi le Deug n'est-il pas un diplôme attestant une qualification de technicien, mais une propédeutique à une formation approfondie et disciplinaire. Il atteste d'abord d'une capacité à suivre les enseignements de deuxième cycle.

Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un premier niveau, de surcroît pluridisciplinaire, on s'attachera à y transmettre les contenus d'une culture générale dite « de base » et les apprentissages méthodologiques fondamentaux, propres à une discipline ou transversaux à tout travail intellectuel. C'est sur ces points que la discussion peut s'ouvrir : définition des contenus fondamentaux dans des rapports de force entre disciplines et sous disciplines connexes, recherche de cohérence horizontale et verticale, définition des apprentissages méthodologiques, modalités d'apprentissage et de transmission. Doit-on créer, par exemple, des modules spécifiques d'apprentissage des méthodes du travail intellectuel, ou des capacités d'analyse, synthèse, comparaison, classement, sont-elles acquises au travers des cours, TD et TP des enseignements disciplinaires ? Tels étaient précisément les termes du débat lors de la mise en place de la réforme Bayrou et de ces unités d'enseignement de méthodologie.

Cette inscription dans une perspective de discipline-objet rassemble donc la majorité des enseignants interrogés, par-delà leurs spécialités et statuts.

Elle est cependant plus marquée et plus argumentée parmi les plus anciens d'entre eux, qu'ils soient professeurs ou maîtres de conférences. Les Ater (attachés temporaires d'enseignement et de recherche) et chargés de cours, quelle que soit la discipline, émettent moins d'opinions générales sur les finalités de la formation

universitaire et expriment plus souvent des options, qui leur paraissent personnelles, quant à leur enseignement au quotidien.

« D'être magistrat, ça me permet de donner des exemples... je donne toujours une orientation pratique, des exemples très concrets, pas compliqués pour leur montrer que ce qu'on est en train de faire, ce n'est pas quelque chose d'ésotérique... ce que l'on apprend, c'est pour l'employer dans les cinq minutes, pas pour faire des discours. » (chargé de TD, droit civil)

« Ma première approche était "je vais avoir un rapport personnel avec eux, je vais les aider dans les points de repères essentiels, dans la manière dont il faut appréhender la matière", et petit à petit je me suis dit "je suis quand même d'abord là pour les noter, leur faire sentir qu'il faut travailler." » (chargé de TD, droit constitutionnel)

Dans la mesure où les chargés de cours sont nombreux à intervenir dans les premiers cycles de Droit et très représentés parmi les enseignants interviewés dans cette discipline, l'élaboration d'une position forte et commune apparaît là moins présente qu'en Sciences et Sciences humaines. On notera, à ce propos, d'une part que les chargés de cours sont moins nombreux dans ces disciplines, du moins dans les universités que nous avons fréquentées, d'autre part que les formes d'organisation institutionnelle des premiers cycles, telles que nous avons pu les appréhender, y sont plus intégratives d'une manière générale. Dans ces premiers cycles, une organisation forte est, en effet, mise en place avec département et directeur du département, directeur par filières, conseils d'enseignement, général et par filières et une telle structuration tend à produire un discours institutionnel partagé.

150

Campant majoritairement sur des positions fermes en matière d'objectifs de formation, les enseignants sont donc tout particulièrement amenés à déplorer les nombreuses insuffisances des étudiants débutants. Mais ils exposent aussi, avec certes, des convictions inégales, les remédiations institutionnelles mises en place (structures d'information et d'accompagnement à la rentrée universitaire, enseignements de mise à niveau de pré-rentrée, tutorat, « colles », entretien-bilans personnalisés...) et leurs propres efforts pédagogiques (de l'énonciation de conseils précis à de nouvelles formes d'enseignement, intégrant par exemple les nouvelles technologies de l'information). Car presque tous, même si la sélection à l'entrée de l'université n'est plus un sujet interdit pour quelques-uns, souhaitent explicitement conduire le plus grand nombre d'étudiants à réussir leur Deug et à acquérir les compétences cognitives et méthodologiques « nécessaires ».

Les prérequis de la réussite à l'Université

La présence et l'assiduité aux cours, TD et TP constituent, pour tous les enseignants les préalables de l'intégration à l'Université. La présence en TD et/ou TP est d'ailleurs souvent contrôlée et les absences répétées peuvent être sanctionnées selon les disciplines et les formes d'évaluation en cours.

Tous les enseignants interrogés, quelle que soit la discipline, insistent aussi sur l'importance du travail personnel que doit effectuer l'étudiant. Celui-ci doit être régulier, c'est-à-dire quasiment quotidien, débiter avec les premiers cours, et ne jamais se relâcher. Les enseignants de Sciences vont jusqu'à le quantifier: le temps de travail personnel doit être au moins égal au temps de cours, TD et TP soit 20 heures hebdomadaires, nous a-t-on répété. Mais des enseignants de Psychologie expriment aussi un avis proche:

« Je leur dis "il faut compter deux fois plus de travail personnel que d'heures d'enseignement", mais je prêche dans le désert. » (maître de conférences)

Dans quels comportements ce travail personnel s'actualisera-t-il ?

L'assistance au cours doit être active, c'est-à-dire vigilante et accompagnée d'une prise de notes intelligente, sachant dégager l'essentiel. Elle doit se poursuivre dans un travail spécifique sur ces notes: remise au clair, complémentation par des lectures, élaboration de fiches (Droit et Sciences humaines), réeffectuation des démonstrations (Sciences). Cet ensemble de tâches doit permettre un suivi et une participation efficaces aux TD et TP. Ceux-ci s'appuyant sur le cours exigent, en effet, la connaissance de celui-ci, même s'ils doivent contribuer à son assimilation. Les TD et TP impliquent également une préparation particulière. Il s'agit de faire une lecture active des textes distribués à l'avance, en dégageant les points forts, les notions importantes, en posant des questions aux textes, en opérant des rapprochements avec d'autres lectures, en analysant proximités et divergences (Droit, Sciences humaines) ou de préparer les exercices en *« dégageant des concepts et non en essayant de retenir une recette »* (Sciences). Le dénominateur commun de toutes les activités déclinées semble être la mise en relation, appuyée sur la mémorisation et l'assimilation.

« Leur travail extérieur, ils ont des lectures à faire et puis ils devraient, on essaie de les y inciter, travailler, à proprement parler, c'est-à-dire se faire des fiches, des résumés, essayer de mettre en rapport ce qui a été dit à tel propos il y a quatre semaines, on signale ces correspondances, mais c'est à eux de restructurer. » (maître de conférences, psychologie différentielle)

« Apprendre un cours, c'est être capable de le refaire à quelqu'un, apprendre un cours c'est refaire le raisonnement, la démonstration pour arriver à la formule, pour l'étudiant, c'est relire et apprendre des formules encadrées. » (professeur, physique)

Des outils et méthodes peuvent-ils aider à rendre « naturel » l'exercice régulier de ces activités ?

Dans chaque discipline, les enseignants indiquent volontiers les outils, selon eux, indispensables et sur ce point, on note des divergences. Réduits aux plans et notes de cours, feuilles et cahiers de TD et de TP pour la majorité des enseignants de Sciences, les outils s'étendent à un ou des manuels pour la plupart de ceux de Sciences humaines et Droit. S'y ajoutent pour nombre de ces derniers enseignants des lectures autonomes qui présupposent curiosité intellectuelle, accès et maîtrise des ressources bibliographiques, qualité et compétence dont le manque ou l'absence sont, une fois encore, relevés.

L'énonciation de méthodes est formulée avec moins d'aisance. Si quelques-uns, appartenant à l'une ou l'autre des disciplines, évoquent la mise en fiches systématique des cours ou le travail régulier à deux, la plupart s'expriment peu sur cette question et certains tentent de le justifier.

Deux arguments émergent à ce propos :

- les individus sont différents, à chacun de trouver la méthode et l'organisation du travail qui lui convient et se trouve efficace pour lui ;
- devenir étudiant et bon étudiant, c'est se prendre en charge et apprendre à utiliser sa liberté pour atteindre l'objectif visé. Découvrir, définir et mettre en œuvre telle ou telle méthode est alors précisément s'initier au métier d'étudiant.

On pourrait dire que la boucle des discours se referme en rencontrant à nouveau le thème du manque de motivations et de projets des étudiants et que dans ces conditions, le fait de demeurer dans l'implicite n'est pas injustifié pour nombre de ces enseignants de premier cycle. Seuls les aspects les plus concrets et les plus matériels de l'exercice du métier d'étudiant peuvent, en effet, être énoncés et transmis (11).

Par-delà la diversité de leurs statuts et disciplines, les enseignants interrogés révèlent donc à la fois les nombreux points de consensus qui les rassemblent, et la distance ou dissonance culturelle qui les séparent de la masse des étudiants débutants, qu'ils stigmatisent par leurs manques.

L'entrée réussie dans la culture et le travail universitaires repose, en effet selon eux, sur un ensemble de prérequis que l'on pourrait caractériser par une *vocation*

11 - A. Coulon, *Le métier d'étudiant ; l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1997.

intellectuelle, un rapport épistémique au savoir (12) et un ethos ascétique. Ces attentes sont répétées, plus ou moins explicitement, au travers des disciplines. Or les compétences et comportements au quotidien des étudiants débutants auxquels les enseignants sont confrontés leur apparaissent en assez grand décalage avec ce niveau d'exigence qui, pour eux pourtant, va de soi et ne peut être abaissé. L'écart est alors constaté et déploré sans que des moyens efficaces de le réduire puissent être énoncés avec assurance.

Si cette thématique organise largement l'ensemble des discours des enseignants interviewés, on note cependant une différence de tonalité entre les propos, quels que soient leurs statut et discipline, des enseignants chevronnés, formés dans un système universitaire réservé à une minorité et ceux des plus jeunes enseignants. Proches par l'âge des étudiants, ceux-ci semblent moins normatifs et plus compréhensifs à l'égard des modes de vie des jeunes qui s'engagent dans les études universitaires. Un clivage générationnel se substituerait-il (ou s'ajouterait-il) aux clivages de statuts et de disciplines souvent mis en évidence dans l'Université? À quelles interrogations et remises en question peut-il contribuer?

12 - On emprunte ce terme à B. Charlot (*Du rapport au Savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Poche éducation, 1997). Pour les enseignants interrogés, le savoir apparaît bien comme « existant en soi, dans un univers de savoirs distinct du monde de l'action, des perceptions, des émotions ». Il est « savoir-objet » et apprendre est « entrer en possession de ces savoirs-objets ».