
Qu'enseigne-t-on en première année de licence ? La place de la recherche dans l'enseignement universitaire

GEORGES FELOUZIS, professeur à l'université de Bordeaux 2

MAËLLE LE GUYADER, doctorante au CSO-CNRS

Qu'enseigne-t-on dans les premières années des cursus universitaires et comment l'enseigne-t-on ? La question est de première importance pour comprendre comment s'effectue chaque année le passage de l'enseignement secondaire au supérieur pour les nouveaux bacheliers. Les travaux sur les premiers pas des étudiants à l'université qu'il s'agisse de ceux de Coulon, de Frickey ou de Felouzis, insistent tous sur le rapport d'étrangeté que ceux-ci ressentent au contact d'un système universitaire trop souvent désorganisé, voire anémique.

L'incompréhension réciproque inhérente à la communication pédagogique universitaire que décrivaient déjà Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) reste en partie à l'ordre du jour. Le cours d'amphithéâtre, à la fois emblème de l'enseignement universitaire et repoussoir pour les étudiants, subsume à lui seul les contradictions de l'université de masse. Système ouvert à tous sans autre condition d'accès que le baccalauréat, il reste peu efficace en termes de formation et peu attractif comparé aux secteurs « fermés » du supérieur : classes

préparatoires, écoles d'ingénieurs, IUT et autres. Ceci pose inévitablement la question des modèles pédagogiques mis en oeuvre à l'université et de leurs différentes réalisations concrètes dans les amphithéâtres et les salles de cours.

À cette première question, on peut ajouter celle de la place accordée à la recherche dans l'enseignement universitaire. Elle fait partie des interrogations récurrentes sur l'université française. Le statut même d'enseignant-chercheur est





considéré tantôt comme la condition nécessaire à la qualité de l'université, sa « marque de fabrique » en quelque sorte, tantôt comme la source de tous les maux : échec massif en premier cycle, inégalités sociales, difficultés pour les universitaires de s'adonner pleinement à l'une ou à l'autre de ces tâches. Dans chacun des cas pourtant, il semble que les analyses passent à côté de l'essentiel : dans les premières années de l'université, disons au niveau « Licence » dans le nouveau cadre du processus dit « de Bologne », l'enseignement et la recherche ne sont nullement articulés l'un avec l'autre. Toute la question est de savoir pourquoi ce « mythe » de l'enrichissement réciproque de l'enseignement et de la recherche est encore si vivace à l'université, alors que les évolutions des recrutements vont dans le sens d'une présence croissante des enseignants du second degré dans les trois premières années d'université.

Notre propos n'est pas ici de nous en tenir aux principes, mais plutôt de raisonner sur les pratiques des acteurs de l'université, essentiellement les étudiants et les enseignants, pour comprendre la *forme proprement universitaire* de l'enseignement dans sa mise en œuvre comme dans ses conséquences sur les parcours étudiants et les carrières universitaires.

Un modèle pédagogique peu attractif et peu efficace

Dans *Regards sur l'éducation* de 2005, l'OCDE dresse un bilan comparatif des systèmes d'enseignement « tertiaire » dans le monde. Une telle comparaison n'est pas toujours aisée, tant les systèmes d'enseignement supérieur prennent des formes très différentes d'un pays à l'autre. Toutefois, elle est rendue possible par la construction d'indicateurs assez généraux pour situer chaque nation en fonction de critères communs. C'est par exemple le cas pour le « taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire », qui mesure le pourcentage de diplômés du supérieur dans une génération. En fonction de cet indicateur, la France se situe en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (26,7 % contre une moyenne de 32,2 %). Ceci montre, d'une

part, que le taux d'accès à l'enseignement « tertiaire » peut encore progresser et, d'autre part, que les conditions d'obtention des diplômes universitaires ne favorisent pas la réussite des étudiants. Cette situation est à mettre en relation avec une des spécificités françaises en matière de financement de l'éducation (Cytermann, 2006) : un surinvestissement dans le secondaire et un net sous-investissement dans le supérieur par rapport aux pays les plus avancés en matière d'innovation technologique et scientifique.

Mais l'on peut aussi observer, au sein même du système français, un certain nombre de signes récurrents qui montrent une attractivité en baisse de l'université française par rapport aux autres secteurs de l'enseignement supérieur. Ce phénomène a des sources multiples. L'une d'entre elles concerne les caractéristiques du « modèle pédagogique »¹ universitaire en France que l'on peut définir comme un modèle peu, voire très peu encadré, basé sur une part importante d'autoformation, dispensé par des enseignants qui sont aussi statutairement des chercheurs.

L'un des symboles les plus saillants de ce modèle est probablement le « cours d'amphi », peu coûteux en termes budgétaires, mais très onéreux au regard de sa faible efficacité pédagogique. Marc Romainville (2002) a montré la faible cohérence de ce modèle, la dispersion des pratiques selon les disciplines et les établissements, la faible structuration des contenus par d'éventuels programmes et les incertitudes quant à l'évaluation des acquis des étudiants. Ces caractéristiques n'échappent d'ailleurs en rien aux nouveaux bacheliers : l'analyse de leur orientation dans le supérieur montre une désaffection des premiers cycles généralistes au profit des formations courtes et professionnalisées. Quelques disciplines échappent à la règle, mais la plupart voient leurs effectifs baisser de façon significative depuis le milieu des années 1990 (Felouzis, 2003). Le modèle pédagogique universitaire est donc peu attractif, car peu adapté à la nouvelle donne de l'université massifiée.

Ajoutons que ce modèle est aussi très peu efficace, comme le montrent les taux d'échec importants ainsi que la lenteur des cursus étudiants. On peut comprendre ce phénomène comme le résultat de la rupture radicale qu'il opère avec l'enseignement secondaire et des difficultés d'adaptation qu'il suscite chez les étudiants. Entre l'encadrement renforcé du lycée et la « liberté » que procurent les grands amphithéâtres, la distance est de taille. On peut alors raisonner dans le cadre d'une sociologie de la socialisation et de l'adaptation au système universitaire. Le système universitaire présente une sorte d'étrangeté d'autant plus grande pour les étudiants que leur niveau culturel ne permet pas (ou plus) de comprendre les implicites de la communication pédagogique. La « rentabilité » de cette communication dépend étroitement de la capacité des étudiants à saisir les implicites des demandes professorales comme des contenus à apprendre. Distinguer ce qui est important de ce qui l'est moins, entendre les non-dits et savoir « jouer » l'étudiant, tout ceci doit être le fruit d'une socialisation spécifique, dès lors que les apprentissages familiaux n'ont pas fourni aux individus les ressources nécessaires au décodage « naturel » des implicites universitaires.

C'est bien le propos des ouvrages sur la socialisation (Frickey, 2000) et « l'affiliation » (Coulon, 1997) nécessaire aux étudiants débutants pour apprendre leur « métier ». La thèse principale de cette approche est que la réussite universitaire demande un temps d'adaptation, d'affiliation institutionnelle. Sans cette socialisation, les étudiants ne peuvent percevoir ce que l'on attend d'eux dans un monde où le non-dit et l'implicite gardent encore aujourd'hui une place prépondérante. Ces approches ont une forte capacité explicative des inégalités sociales et culturelles à l'université. Elles cristallisent un fait de première importance, qui a d'ailleurs inspiré bon nombre de réformes des études depuis les années 1980 : la réussite universitaire demande un « décodage » et un travail de socialisation d'autant plus spontanés que l'on est familiarisé avec les implicites scolaires et

sociaux des classes les plus aisées. D'où les taux d'échec et d'abandon massifs des bacheliers technologiques et professionnels, d'où aussi les très fortes disparités sociales entre filières, qui placent la médecine et le droit en tête des disciplines les plus « bourgeoises » et AES, LEA et la psychologie comme l'une des disciplines les plus populaires.

Il y a pourtant une voie de réflexion peu suivie en France pour comprendre les conditions de la certification universitaire. Celle que les anglosaxons appellent le *teaching effectiveness* à l'université. L'idée, au demeurant fort simple, est que les acquisitions des étudiants dépendent de la qualité des enseignements, des pratiques pédagogiques, des modes de participation privilégiés. Les travaux de Biggs (1999, 2001), de Katz et Henry (1988) ou encore de Shannon, Twale et Moore (1998) montrent la fécondité d'un raisonnement sur l'offre pédagogique et la forme qu'elle revêt à l'université. Ils n'ont pas d'équivalent en France, car ils posent sans détour la question des « bonnes » pratiques pédagogiques (les pratiques « de qualité ») à l'université et de leurs liens avec les acquisitions des étudiants. Ce champ n'est pas encore investi par la recherche en France, tant la pédagogie a tendance à être considérée comme le monopole de l'enseignement primaire et secondaire, sans grande utilité dans le supérieur. La question devient alors de savoir ce qu'il en est vraiment au regard de la profession et des métiers universitaires.

Qui enseigne en début de licence et comment ?

Pour pallier l'afflux massif d'étudiants en Licence, l'université a connu une augmentation du nombre d'enseignants dans les années 1990 et, plus particulièrement, une proportion croissante des recrutements de professeurs agrégés du secondaire détachés dans l'enseignement supérieur (PRAG) : +62% depuis 1992. On compte aujourd'hui 13 000 PRAG en poste à l'université, soit 14,7% du total des effectifs enseignants (85 000 dont 57 000 enseignants-chercheurs), même si leur part a tendance à décroître depuis





■ ■ ■ cinq ans². Le statut de PRAG n'implique pas d'activités de recherche. L'intérêt de l'emploi des PRAG à l'université apparaît clairement dans un contexte budgétaire limité : leur charge d'enseignement est le double de celle d'un enseignant-chercheur, soit 384 heures équivalent TD, pour un salaire comparable à celui d'un maître de conférences.

Quelles sont les conséquences de l'arrivée de ces nouveaux acteurs de l'enseignement universitaire ? Que révèlent-ils des mutations de l'enseignement dans les premières années d'université ? Une enquête (Le Guyader, 2006) réalisée à partir d'une centaine d'entretiens auprès d'enseignants-chercheurs, de PRAG et d'enseignants temporaires et complétée par des observations des situations d'enseignement apporte quelques réponses. Elle fait apparaître un nouveau modèle pédagogique basé sur l'accompagnement et la participation des étudiants (Romainville, Noel, 1999) qui fait débat dans le monde universitaire, car beaucoup redoutent qu'il évolue vers des collèges universitaires « à l'américaine », où seraient enseignés des savoirs peu spécialisés déconnectés de la recherche. Plus généralement, l'évolution des recrutements enseignants à l'université amène une réflexion sur la profession académique (Altbach, 1996), le métier d'enseignant (Mc Innis, 2000) et l'activité pédagogique en Licence.

La pédagogie reste un sujet peu abordé dans le monde académique qui considère que « c'est l'affaire de chacun ». Même si, à l'occasion des plans quadriennaux, les échanges sur l'organisation des enseignements s'intensifient, la tendance majoritaire est encore celle de l'exercice solitaire de l'activité pédagogique, par-delà les coordinations formelles variables selon les champs disciplinaires (Romainville, 1999). Le bricolage quotidien personnel prédomine dans le déroulement général des cours. Il s'actualise dans la recherche d'équilibre entre le souci de respecter les traditions académiques d'autonomie universitaire et la prise en compte des évolutions de la nature du public étudiant. En Licence, chaque enseignant gère les nouveaux

publics en s'adaptant à sa manière, car il n'y a pas ou très peu d'actions pédagogiques concertées. Ce constat n'est pas nouveau (Altet, 1994) mais les PRAG, plus nombreux aujourd'hui, tendent à définir une nouvelle conception de l'enseignement universitaire et à importer des pratiques et des conceptions provenant de l'enseignement secondaire dont ils sont issus.

Les pratiques pédagogiques en Licence distinguent deux catégories d'acteurs dont les stratégies de carrière et les cultures professionnelles divergent fortement (Bailey, 1999) : les enseignants-chercheurs et les enseignants issus du second degré. S'impliquant davantage dans leur activité d'enseignement, y compris en dehors des cours (réceptions fréquentes dans leur bureau, tutorat, etc.), ces derniers sont jugés plus proches de leurs étudiants et plus disponibles pour répondre à leurs besoins, ce qui explique qu'ils jouissent d'une meilleure reconnaissance de leurs qualités pédagogiques. N'étant statutairement pas tenus de faire de la recherche, ils ne sont pas soumis aux mêmes contraintes que les enseignants-chercheurs et consacrent d'autant plus de temps à leurs étudiants que l'accès à l'enseignement supérieur constitue pour eux une véritable promotion professionnelle et statutaire.

Contrairement à leurs collègues, ils ont été formés pour enseigner et ont débuté leur carrière dans le secondaire. Ils y ont acquis une expérience d'encadrement de leurs élèves. Ces enseignants « de métier » estiment que les connaissances sont d'autant mieux acquises que les étudiants sont accompagnés dans leur formation et leur travail universitaire. Une telle conception du rapport pédagogique se traduit par une forte implication dans et en dehors des cours (ateliers de remise à niveau, initiation à l'informatique), dans la formation pratique (rajout de travaux dirigés si nécessaire) ou encore dans des moments cruciaux de l'année comme la période des examens. Cette attitude de disponibilité s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques les plus adaptées aux nouveaux étudiants dont ils ont la

charge. À quelques exceptions près, les PRAG appliquent des méthodes d'enseignement innovantes dans des « classes universitaires » très éloignées du cours magistral classique : ils encouragent l'engagement des étudiants au début de leur cycle universitaire et réalisent leurs cours en vue de faciliter leur adaptation (Altet, 2004), s'attachant davantage à les soutenir qu'à les sanctionner (en cas de travail non fait, de retards, etc.).

La logique est bien différente pour la plupart des enseignants-chercheurs qui sont, de fait, moins enclins à s'impliquer dans l'activité pédagogique : ils sont peu ou pas formés à l'enseignement³ et se trouvent de plus en plus écartelés entre le temps consacré à l'enseignement et celui dévolu de la recherche, dans laquelle, compte tenu des critères d'évaluation actuels, ils doivent nécessairement s'investir pour faire carrière (Musselin, 2005).

Ces différences s'observent dans la mise en œuvre concrète des enseignements. L'observation de situations de cours (Le Guyader, 2006) montre par exemple que les enseignants-chercheurs adoptent le plus souvent le vouvoiement, alors que les PRAG ont tendance à tutoyer leurs étudiants. Les premiers légitiment leur attitude en parlant d'« application de la règle de l'adulte, de respect mutuel, de nécessité d'une symétrie dans le traitement » tandis que les seconds jugent au contraire que « le tutoiement facilite la relation et que le respect ne passe pas forcément par le vouvoiement ». L'idée que les enseignants se font de ce qui doit être prioritairement valorisé dans l'activité pédagogique est liée à la manière dont ils conçoivent leurs missions à l'université et, plus largement, l'image qu'ils ont du « bon universitaire ». De même, chacun est en mesure de raconter des anecdotes sur les « mauvais » de la profession, justifiant par là ses propres pratiques.

Les PRAG insistent sur l'importance de leur rôle d'encadrement « technique et affectif » et se définissent volontiers comme des éducateurs. À l'opposé, au-delà des variations disciplinaires

(Becher, Neumann, Parry, 2002), les enseignants-chercheurs tiennent à « toujours limiter » la relation pédagogique afin d'éviter de reproduire les schémas existant dans le secondaire. Ils considèrent qu'il n'est pas bon de « mater les étudiants », dénonçant ainsi le risque de transformer les premiers cycles en « collèges universitaires ». Ces remarques expriment la crainte d'un rapprochement entre la « forme scolaire » et la « forme universitaire », la première prenant le pas sur la seconde au risque d'en restreindre l'originalité. D'où le discours récurrent : « on ne peut faire de bons cours que si on fait de la recherche soi-même. » Bien entendu, les enseignants agrégés se défendent du contraire : « on ne parle pas des progrès de la science aux étudiants de Licence. On fait seulement de la recherche pédagogique pour mieux enseigner ». La coopération entre ces deux catégories d'enseignants au sein d'équipes pédagogiques communes ne procède donc pas d'une alchimie évidente, ce qui pose la question de la cohérence des cursus et des curricula.

En guise de conclusion : l'enseignement de masse comme moteur de la recherche ?

Quoi qu'il en soit, le fait est que la recherche en tant que telle n'est présente en licence universitaire que de façon très indirecte : principalement par le statut des enseignants-chercheurs, sans pour autant qu'elle apparaisse comme le fondement des pratiques et qu'elle structure les programmes. Nous voudrions, en guise de conclusion, tenter d'expliquer cet apparent paradoxe : comment se fait-il que la place de la recherche soit si fortement revendiquée par les universitaires à tous les niveaux d'enseignement (et y compris en Licence) alors qu'elle n'intervient pas directement (et réellement) dans la définition des *curricula* ? De façon assez classique, nous pourrions mobiliser une explication « cognitive » de ce phénomène : les acteurs agissent en fonction de leurs conceptions du monde et beaucoup d'universitaires sont attachés à un modèle qui, certes, n'est pas sans poser des difficultés pédagogiques importantes, mais reste le fruit d'une tradition universitaire ancienne et somme



■ ■ ■ toute valorisante sur le plan professionnel. De plus, cette tradition a fait ses preuves quant à l'autonomie académique qu'elle procure à ses membres.

Cependant, cette « explication » par les croyances, les valeurs et l'attachement à la « tradition » reste trop partielle pour emporter la conviction. Nous aimerions soumettre une autre hypothèse, plus pragmatique. Longtemps la croissance des effectifs du premier cycle universitaire (avant la mise en place du « L.M.D ») a servi de moteur pour le recrutement d'enseignants-chercheurs. Les universités ont ainsi fortement accru leur potentiel de recherche, au point d'apparaître aujourd'hui comme les insti-

tutions scientifiquement les plus productives en termes de publications et de contrats de recherche (Grossetti, Millard, 2003). Ne peut-on voir dans cette relation le lien le plus fort et le plus tangible entre l'enseignement et la recherche en licence ? Car le nombre croissant d'étudiants jusqu'à la décennie 1990 est venu nourrir et augmenter le contingent des chercheurs universitaires et par voie de conséquence, la production scientifique de nos universités. C'est ainsi que la mission d'enseignement de masse aujourd'hui dévolue aux universités a favorisé le développement de leur production scientifique. N'est-ce pas là une « bonne raison » de défendre les liens nécessaires entre enseignement et recherche ?