





 Open access • Journal Article • DOI:10.4000/RFP.4884

Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence — [Source link](#)

Marie David

Published on: 31 Dec 2015 - [Revue Francaise De Psychanalyse](#) (ENS Éditions)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/les-savoirs-des-formes-de-scolarisation-comparaison-entre-le-31ycqmj8el>

Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence

*Knowledge of forms of schooling types. A comparison between high school and
the first year of a university degree*

Marie David



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4884>

DOI : 10.4000/rfp.4884

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 25-40

ISBN : 978-2-84788-863-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marie David, « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4884> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4884>

Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence

Marie David

Que pouvons-nous apprendre de la comparaison entre les pratiques d'enseignement et les savoirs en première année de licence à l'université et ceux de l'enseignement général au lycée ? Pour répondre à cette question, une enquête de terrain a été menée dans deux disciplines, les sciences économiques et sociales et la physique-chimie, dans deux lycées et une université d'une grande ville de l'Ouest de la France, en s'intéressant aux pratiques de travail des enseignants et des étudiants. Les pratiques pédagogiques de la première année de licence sont très proches de celles du lycée, les savoirs enseignés en licence ne procèdent pas uniquement des savoirs issus de la recherche, et des contraintes organisationnelles comparables interviennent dans la définition des pratiques et des savoirs enseignés. Il n'est finalement pas certain que chacune de ces deux formes de scolarisation dispose de savoirs spécifiques.

Mots-clés (TESE) : savoir, université, pratique pédagogique.

Cet article propose une contribution à la sociologie des savoirs, ainsi qu'à la sociologie du travail, en examinant les pratiques d'enseignement en première année de licence à l'université (L1). Il défend la thèse suivante : les pratiques pédagogiques et les savoirs enseignés en première année à l'université n'ont pas une nature spécifiquement « universitaire » qui les distinguerait fondamentalement des pratiques pédagogiques et des savoirs dans les autres institutions d'enseignement, mais ils sont comparables à ce qui se passe dans les lycées généraux et dans d'autres filières de l'enseigne-

ment supérieur ; entre l'enseignement en L1 et les autres formes, il n'y a pas de différence fondamentale¹.

L'enseignement à l'université est généralement étudié à part, et ses analyses présentent des procédés pédagogiques et des modes d'apprentissages comme « universitaires », c'est-à-dire comme caractérisant typiquement l'université. Les enquêtes sociologiques

¹ Je remercie Philippe Masson, Tristan Poullaouec, Ludivine Balland et Cédric Huguée pour leurs remarques et conseils sur des versions antérieures de cet article.

portant sur le supérieur se sont souvent focalisées depuis les années 1960 sur les étudiants, leurs pratiques et leur socialisation, qu'elles aient porté sur leur « réussite » ou leur « échec » socialement différenciés (Bourdieu & Passeron, 1964; Erlich, 1998; Millet, 2003), sur leurs conditions de vie (Baudelot, Benoliel, Cukrowicz *et al.*, 1981; Felouzis, 2001; Galland, 1995; Molinari, 1992; Verret, 1975), ou, plus rarement, sur leurs pratiques d'études (Becker, Geer, Hughes *et al.*, 1961; Montfort, 2000). Les travaux portant sur le travail des enseignants² de l'enseignement supérieur (Bireaud, 1990; Bourgin, 2011; Boyer & Coridian, 2002; Clanet, 2001; Soulié, 2002) sont plus rares, comme le montrent les recensions consacrées à ce sujet (Adangnikou, 2008).

Étudier l'université comme une institution comme les autres est un impensé des recherches sociologiques et didactiques. Celles-ci utilisent le point de vue des institutions elles-mêmes, qui séparent nettement lycée et enseignement en licence (ou licence et Instituts universitaires et technologiques [IUT], classes préparatoires, etc.). Les établissements, les corps d'enseignants, la clientèle sont distincts. Les chercheurs qui étudient l'enseignement universitaire utilisent les catégories des « responsables politiques et administratifs et [des] professionnels de haut rang » sur l'école (Briand & Chapoulie, 1993, p. 38); « professionnels de haut rang » dont ils font partie quand ils occupent un poste à l'université.

La différence entre les cours dans l'enseignement secondaire et à l'université est souvent considérée dans les recherches comme une différence de nature entre les savoirs (Demailly, 1994). À l'université les savoirs théoriques, plus « purs »³, directement issus de la recherche; dans le secondaire des savoirs appliqués ou dérivés des savoirs théoriques. Cette idée couramment admise cache une hiérarchie, admise elle aussi mais très peu discutée : la hiérarchie de prestige entre les enseignants⁴. Ceux du supérieur bénéficient d'un plus grand prestige, parce qu'ils sont pour la plupart chercheurs (et pas seulement enseignants) et parce qu'ils enseigneraient des savoirs plus purs. Si les

recherches sur la pédagogie à l'université font parfois apparaître un rapprochement avec celle du lycée, elles ne contestent pas, voire elles renforcent l'idée selon laquelle les savoirs à l'université sont des savoirs à part (Bourgin, 2011; Demailly, 1994). La hiérarchie implicite des savoirs légitime la hiérarchie des postes.

J'adopte la perspective institutionnelle définie par Briand et Chapoulie qui proposent de se départir des catégories de fonctionnement des institutions même si celles-ci se présentent comme « naturelles » (1993, p. 5). J'examine les pratiques d'enseignement de deux formes de scolarisation différentes, la première année de licence à l'université et le lycée général dans l'enseignement secondaire. Une forme de scolarisation est définie par la réponse à deux questions : « quels sont les différents types de clientèle qui doivent être distingués du point de vue de la scolarisation? Quel enseignement faut-il leur proposer? » (Briand & Chapoulie, 1993, p. 20). Ces deux formes de scolarisation, de deux institutions d'enseignement, sont habituellement étudiées séparément parce que les chercheurs utilisent les catégories des institutions elles-mêmes. Or étudier simultanément les savoirs dans ces deux formes de scolarisation permet d'interroger leurs différences. L'enquête mobilisée ici ne permet cependant pas, à la différence d'une partie des travaux cités, de discuter de l'enseignement pour toute l'université, mais seulement de la première année.

Les recherches sociologiques sur les savoirs constituent un programme (Isambert-Jamati, 1990; Lahire, 1993; Verret, 1975; Young, 1971) qui mérite d'être prolongé. En examinant ensemble deux dimensions de la transmission des savoirs, la définition des contenus et les pratiques enseignantes, cet article contribue à la sociologie de la transmission des savoirs, « parent pauvre de la sociologie de l'éducation » (Deauvieux & Terrail, 2007). Il ne s'agit pas de considérer les savoirs comme des choses qui existeraient de manière abstraite, mais de considérer que les savoirs n'existent que dans la mesure où ils sont travaillés, modifiés, définis par les personnes qui en font usage; autrement dit que, comme toute chose, les contenus « ne sont que des gens qui agissent ensemble » (Becker, 2002, p. 90). Ils sont envisagés comme le résultat de comportements pratiques. Cet article s'inscrit donc dans une sociologie du travail de fabrication des savoirs à l'école, dans la perspective ouverte par Becker, Geer, Hughes *et alii* (1961), qui observent comment, en pratique, les étudiants de médecine définissent les savoirs qu'ils apprennent.

2 Dans cet article, les personnels enseignant à l'université seront désignés sous le terme d'« enseignants », quel que soit leur statut administratif (titulaires ou non, enseignants ou enseignants-chercheurs, et parmi eux maîtres de conférences ou professeurs d'université).

3 Des savoirs plus « purs » à l'université qu'à l'école consisteraient en des savoirs plus proches des savoirs savants, plus complexes que ceux de l'enseignement scolaire, moins didactisés.

4 Cette idée m'a été suggérée par la lecture du chapitre 2, « Représentations », des *Ficelles du métier* de Becker (2002, p. 36-117).

Confrontées à la concurrence des autres formes de scolarisation de l'enseignement supérieur, et récemment à une augmentation démographique, les filières non sélectives de l'université (les licences) ont des difficultés à gérer le flux des étudiants et à les diplômés. Or les politiques publiques d'enseignement se donnent pour objectif qu'au moins 50% d'une classe d'âge soit diplômée de l'enseignement supérieur, objectif qui repose largement sur l'université⁵. Cela conduit à des débats sur les causes de l'échec en licence, imputé notamment aux différences entre les institutions scolaires et universitaires. Une des solutions proposées est d'instaurer une sélection à l'entrée en licence, considérant que les bacheliers ne sont pas tous adaptés à l'enseignement universitaire. Un autre débat concerne la création d'une nouvelle forme de scolarisation, collèges universitaires ou instituts d'enseignement supérieur (Dubois, 2011), avec des méthodes plus proches de celles du lycée. Cette proposition est critiquée par des enseignants de l'université qui craignent que cela conduise à perdre la spécificité de l'enseignement universitaire, et à dispenser des contenus moins ambitieux ou moins « purement » universitaires. Cet article contribue à ces débats en s'intéressant aux pratiques réelles des enseignants et des étudiants de première année de licence.

Pour cela, après avoir brièvement présenté la méthodologie de l'enquête, je montrerai en quoi les pratiques pédagogiques des enseignants de L1 sont comparables à celles des enseignants de lycée, puis en quoi les savoirs n'y sont pas définis par les seuls universitaires qui les enseignent. Je mettrai enfin en évidence le rôle des contraintes pratiques et organisationnelles dans la définition des savoirs et des pratiques pédagogiques en L1.

Méthodologie

Dans un travail d'enquête conduit entre 2012 et 2014, je m'intéresse à deux disciplines scolaires, les sciences économiques et sociales (SES) et la physique-chimie, et à certaines des disciplines universitaires qui corres-

pondent (physique, chimie, sociologie⁶). Les SES sont une discipline que je connais pour l'avoir enseignée au lycée pendant douze ans. La physique-chimie a été choisie parmi les disciplines habituellement considérées comme très différentes des SES : des sciences « dures », très formalisées, avec des objets d'étude très distincts. Rien n'oblige le chercheur à s'en tenir aux découpages des savoirs réalisés par les institutions scolaire et universitaire : observer des disciplines que les institutions séparent présente de l'intérêt, comme la comparaison des niveaux d'enseignement. Enquêter ensemble deux disciplines *a priori* différentes permet de voir ce qui est commun, dans la présentation et le travail des savoirs, alors que l'attention est généralement portée sur les variations disciplinaires. Sans sous-estimer celles-ci, l'enquête montre les similarités et s'intéresse à ce qui, dans les interactions, peut les expliquer. Les contenus enseignés et appris ont donc été étudiés, en observant directement les personnels et usagers de l'institution qui ont affaire à ces contenus, en particulier lors des séances de cours. Observer en même temps les enseignements au lycée et en L1 permet de comparer les formes de l'enseignement (les méthodes pédagogiques) ainsi que les contenus eux-mêmes (les savoirs). Pour des raisons de place, cet article s'appuie sur l'approche comparative de la démarche d'enquête (c'est par la comparaison que les idées présentées ici ont été construites), mais ne présente de manière détaillée que les résultats des observations en L1.

Les observations ont été réalisées dans une grande ville de l'Ouest de la France, dans deux lycées et dans les UFR (Unités de formation et de recherche) de sciences et de sociologie de l'université. Dans chaque terrain, une classe (du cycle terminal) ou un groupe de TD (travaux dirigés) ont été suivis en cours pendant une année (en SES et en physique-chimie au lycée; en sociologie, en physique et en chimie en L1). Quarante-deux heures d'observation directe de cours ont été effectuées (en L1, TD et cours magistraux)⁷. Assise au milieu de la classe, je me suis attachée à la manière dont les enseignants et les élèves travaillent les savoirs pendant les cours : les activités des élèves, ce qu'ils notent, ce que disent enseignant et élèves, la manière de présenter les savoirs par l'enseignant.

5 La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, publiée le 9 juillet 2013, reprend l'objectif fixé en 2005 : « conduire plus de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur ». Le rapport de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur du 8 septembre 2015 propose d'« atteindre, d'ici 2025, 60% de diplômés de l'enseignement supérieur dans une classe d'âge : 50% en licence et 25% en master ».

6 L'économie enseignée à l'université n'a pas été enquêtée faute de temps : je suis restée au moins un an dans chaque lycée et UFR.

7 Soit 51 heures en lycée et 46 en L1 (24 heures en sociologie et 22 heures en sciences).

Soixante-treize entretiens ont été menés, principalement avec les élèves, étudiants et enseignants suivis en classe, portant sur des pratiques plus difficiles à observer (le travail de préparation des cours pour les enseignants, d'étude ou de réalisation d'exercices pour les étudiants). Mon accès aux terrains et aux discussions informelles a été facilité par mon statut d'enseignante de sciences économiques et sociales, agrégée en poste à l'université. L'enquête de Deauvieu sur les enseignants montre l'intérêt d'une présence prolongée pour comprendre leurs pratiques (Deauvieu, 2007). Ma présence longue dans chaque terrain m'a permis d'observer les relations de travail entre les enseignants, les étudiants, de participer aux discussions informelles, mais aussi à des réunions pédagogiques. Les propos ou exemples présentés dans ce texte correspondent à des observations faites à de nombreuses reprises et sont parmi les plus significatifs.

Des pratiques d'enseignement en L1 comparables à celles du lycée

L'observation de séances de cours en première année de licence montre des similitudes importantes avec le lycée dans le déroulement des cours, les méthodes employées par les enseignants et les justifications apportées. Le souci de la réussite de leurs étudiants aux examens conduit les enseignants à avoir recours aux recettes qu'utilisent leurs collègues du lycée, qui préparent les lycéens au baccalauréat. Loin de l'image d'étudiants livrés à eux-mêmes, d'enseignants peu soucieux de leur public, ou de l'enseignement théorique de savoirs abstraits, l'enquête montre un contrôle élevé du travail étudiant.

Des préoccupations pédagogiques répandues en L1

Les enseignants enquêtés manifestent un souci important de la pédagogie et de la réussite de leurs étudiants⁸, ce qui les conduit à adopter des pratiques d'enseignement dont ils pensent qu'elles facilitent leur travail. Les cours en L1 sont ainsi fréquemment des

cours dialogués, et les enseignants passent beaucoup de temps à expliciter les attentes méthodologiques de leur enseignement.

Les recherches sur les pratiques pédagogiques à l'université déplorent souvent leur absence d'évolution (Bireaud, 1990; Felouzis, 2003); plusieurs notent la permanence d'un modèle universitaire traditionnel de cours dans les premières années, le « modèle expositif »; mais ces recherches se focalisent sur les cours « magistraux » en amphithéâtre (Altet, 1994; Boyer & Coridian, 2002; Duguet & Morlaix, 2012). Or les séances en groupes de taille limitée sont de plus en plus nombreuses en L1. Dans les UFR observées, les cours en groupes de taille réduite occupent une part significative de l'emploi du temps. Les cours magistraux (CM) n'y représentent que 7 % à 55 % des heures de cours (moins en sciences qu'en sociologie, et moins au premier semestre qu'au second). Les pratiques diffèrent entre CM et travaux dirigés (TD) ou travaux pratiques (TP), réalisés en petits groupes. En CM, le nombre d'étudiants en amphithéâtre ainsi que la configuration pratique des lieux (éloignement des étudiants, nécessité d'utiliser un micro, impossibilité de contrôler effectivement ce que font les étudiants) limitent les interactions orales pendant la séance entre enseignant et étudiants. Les étudiants posent beaucoup plus rarement des questions en grand groupe qu'en petit groupe (Clanet, 2001). Cela ne signifie pas que les cours en amphithéâtre ne ressemblent en rien aux TD et ne prennent pas en compte les réactions des étudiants : si les pratiques y restent davantage expositives, les observations ont montré de fréquentes tentatives d'appliquer aux grands groupes les recettes de petits groupes (dont le cours dialogué ou les exercices méthodologiques).

Lorsque les cours ont lieu avec des groupes de taille réduite, la forme ordinaire du cours en L1 est celle du cours dialogué, comme désormais dans toutes les disciplines du lycée (hormis l'éducation physique et sportive). Ce dispositif comprend, dans mes observations, des interactions orales entre l'enseignant et une partie des étudiants présents. Le premier pose des questions (à l'écrit ou à l'oral), généralement selon une structure prévue à l'avance, les seconds y répondent, et ces réponses (ou celles données par l'enseignant) vont faire office de cours, avec ou sans synthèse⁹. Ce

8 Il n'est plus possible d'affirmer à propos des enseignants à l'université, comme le faisaient Bourdieu et Passeron, qu'« [ils] s'accordent le plus souvent pour mépriser la pédagogie, c'est-à-dire un des savoirs les plus spécifiquement liés à ce qu'ils font et à ce qu'ils auront à faire » (Bourdieu & Passeron, 1964).

9 Le cours dialogué a déjà été abondamment observé, décrit et analysé (notamment par Mehan, 1979; Veyrunes & Saury, 2009). La rapide description qui en est faite ici ne prétend pas résumer l'en-

dispositif peut correspondre à une réflexion pédagogique sur la meilleure manière d'enseigner et de mettre les élèves en activité intellectuelle. Cependant, son utilisation relève, pour les enseignants enquêtés, de l'évidence. Elle correspond en cela à une « injonction pédagogique » (Deauvieu, 2007), reposant sur l'idée que les élèves comprennent toujours mieux quand ils participent, et moins bien quand ils ne disent rien, ce qui est discuté par les travaux portant sur les apprentissages (Bautier & Rayou, 2009).

Les enseignants de L1 enquêtés disent accorder une grande importance à l'explicitation de leurs attentes, au dévoilement des techniques nécessaires selon eux à la réussite à l'université. Le cours dialogué y participe, de même que les indications méthodologiques répétées dans chaque cours (y compris dans la plupart des CM observés) :

Je suis un cours de mécanique (physique) pendant un semestre avec un groupe d'étudiants. Le cours se déroule en petit groupe (environ 25 étudiants). L'enseignant, maître de conférences en physique, alterne les moments de présentation théorique des savoirs (notamment les lois et modèles à connaître) et d'exercices calculatoires d'application. Pour ces derniers, il insiste dès la première séance sur la nécessité de connaître la méthodologie de résolution des exercices, qu'il répète ensuite à chaque séance. Les étudiants doivent connaître et appliquer un protocole déterminé comprenant une suite d'étapes précises, pour chaque type d'exercice, la variété des exercices possibles étant très réduite. Lors de nos discussions informelles, l'enseignant insiste sur le fait qu'il n'est pas nécessaire que les étudiants comprennent tout, mais bien qu'ils acquièrent la méthode de résolution. Comprendre pourra attendre les années de licence suivantes. « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », répète-t-il.

Les enseignants de sociologie donnent également de nombreuses consignes méthodologiques ou précisions quant à leurs attentes :

Lors d'une pause, je discute avec un ATER [Attaché temporaire d'enseignement et de recherche]. Il me dit qu'il va consacrer sa dernière séance de TD « introduction au travail universitaire » à la dissertation. Certains de ses étudiants disent qu'ils ne connaissent

pas les trucs de la dissertation, que personne ne leur a jamais donné la méthode. D'après l'enseignant, ces étudiants pensent que certains d'entre eux connaissent la méthode et voient cela comme une injustice. Lui leur a présenté une méthodologie, avec l'intention de leur en dévoiler les astuces. Il me dit que la dissertation fait peur aux étudiants. Je dis que pourtant ils en font au lycée, mais il répond que ce n'est pas le cas de tous, que cela dépend des séries.

Cet enseignant veut « dévoiler » les recettes méthodologiques pour aider ses étudiants à réaliser les travaux demandés. Le TD qu'il assure y est en partie consacré, mais les autres enseignants consacrent eux aussi du temps à réexpliquer la méthode de la dissertation, ou encore donnent des consignes sur la fabrication des fiches de lecture. L'explicitation des attentes existe aussi dans les cours d'amphithéâtre : par exemple des enseignants de sociologie préparent leurs étudiants à l'examen par des devoirs d'entraînement effectués et corrigés en cours.

Les observations ainsi que les entretiens avec les étudiants montrent que l'usage du cours dialogué et les indications méthodologiques répétées ne suffisent pas, loin de là, à lever pour les étudiants tous les implicites des exercices attendus, donc à se débarrasser de toute pédagogie invisible (Bernstein, 2007). Cela ne relève pas d'une réflexion organisée et systématique sur une « pédagogie rationnelle » (Bourdieu & Passeron, 1964) mais d'un bricolage pour « faire avec » le public accueilli.

Le contrôle du travail des étudiants

Mes observations en L1 montrent également un contrôle important de l'activité des étudiants en cours, et notamment de la prise de notes. Les enseignants donnent des indications formelles ou informelles qui permettent aux étudiants de savoir ce qu'ils doivent noter. Certains enseignants dictent leur cours, d'autres l'écrivent entièrement au tableau, d'autres projettent un cours rédigé sous forme de diaporama, d'autres enfin distribuent un polycopié qui contient tout le cours. Les enseignants utilisant l'une de ces méthodes représentent les trois quarts des enseignants enquêtés au lycée comme en L1. Les autres donnent des indications moins contraignantes, mais constituant un cadre à la prise de notes des étudiants. De sorte que les notes prises par les étudiants connaissent peu de variations d'un individu à l'autre ; elles contiennent essentiellement les informations présentées par l'enseignant comme indispensables :

semble des interactions ni des intentions pédagogiques des enseignants : il s'agit plutôt d'un outil d'analyse, type idéal produit par l'enquête de terrain, permettant de classer les différentes pratiques observées. Dans cette perspective, le cours dialogué met en évidence la très grande proximité formelle entre les cours au lycée et en L1, alors que les représentations usuelles des cours à l'université restent focalisées sur le cours « magistral ».

Pendant les TD de sociologie que j'ai suivis avec les étudiants, j'ai remarqué que très peu d'étudiants (deux ou trois par groupe) prenaient des notes en dehors des moments où l'enseignant le prescrivait. J'ai donc pris l'habitude d'observer précisément ce que mes voisins écrivaient. Puis j'ai comparé leur trace écrite du cours, pendant les pauses ou en leur empruntant le cours au prétexte que mes notes n'étaient pas complètes. Le résultat confirme ce que l'observation des étudiants pendant le TD laisse penser : ils notent ce que l'enseignant désigne comme important à noter. Dès le début du semestre, les étudiants (et moi avec eux) apprennent à repérer les signes que donne l'enseignant pour signifier ce qui doit être noté : tel le dit, tel autre indique aux étudiants ce qui est important et qu'ils doivent noter (mais sans dicter), change de ton ou ralentit le débit, note les phrases importantes au tableau, répète plusieurs fois une même information. Dans les TD où l'enseignant écrit le cours au tableau, la trace écrite des étudiants en est l'exacte copie.

Le contrôle de la prise de notes est encore accentué en sciences, avec l'usage de photocopiés de cours distribués aux étudiants. Ces photocopiés rédigés collectivement comprennent les points importants du cours, quelques explications, les exercices ; ils contribuent à désigner ce qui est important à retenir. Non seulement les photocopiés se réduisent souvent à ce qui est considéré comme essentiel par les enseignants, mais encore leur mise en page présente certains savoirs comme indispensables à retenir : par l'usage d'encadrés, de caractères gras, etc.

Comme au lycée, les étudiants de L1 sont incités à travailler régulièrement par la mise en place d'évaluations fréquentes, utilisées comme mode de régulation de l'assiduité et du travail étudiant, en particulier en sciences. En chimie, des « contrôles surprise » sont mis en place par les enseignants ; ils portent sur des formules du cours ou lois à apprendre. En sociologie, quelques enseignants de TD organisent des vérifications systématiques ou ponctuelles du travail :

Je discute avec deux doctorantes contractuelles de sociologie. Elles parlent entre elles des textes qu'elles donnent à lire en TD à leurs étudiants. L'an dernier, elles faisaient comme si les étudiants les avaient lus, mais c'était hypocrite, elles savaient que ce n'était pas le cas. Cette année, elles ont donc décidé de leur demander des fiches de lecture à chaque cours. Chaque étudiant doit faire une fiche sur chaque texte lu. Les doctorantes discutent entre elles de la manière dont elles désignent les étudiants dont les fiches sont vérifiées, et des sanctions si le travail n'est pas fait. L'année suivante, j'ai observé que d'autres doctorantes de l'UFR avaient mis en œuvre cette pratique.

Cet exemple montre à la fois comment les enseignants tentent de contrôler le travail étudiant et comment ils s'échangent des recettes pédagogiques. Ces échanges sont plus fréquents entre enseignants débutants ; les titulaires ont parfois le même type de pratiques mais en discutent moins. Les modalités du contrôle varient d'un enseignant à l'autre, mais elles sont généralisées pour les enseignements de TD. Elles sont plus fréquentes en physique-chimie qu'en sociologie.

Les enseignants enquêtés utilisent donc, particulièrement dans leurs cours en petits groupes, des méthodes pédagogiques « scolaires »¹⁰, au sens où elles sont similaires à celles des enseignants du lycée. Ils adaptent leurs attentes et leurs pratiques aux caractéristiques réelles ou supposées des étudiants de L1, qu'ils se représentent comme scolaires, peu autonomes, pas encore réellement étudiants.

Les méthodes pédagogiques en L1 ne diffèrent pas fondamentalement de celles des autres filières supérieures

L'explicitation des attentes, le contrôle du travail étudiant et de la prise de notes sont des méthodes qu'on peut observer au lycée, en L1 mais aussi dans les autres formes de scolarisation de l'enseignement supérieur comme les classes préparatoires. Celles-ci sont un lieu où le travail des étudiants est particulièrement contrôlé, au moyen notamment des évaluations très fréquentes et des heures d'interrogation individuelle (Darmon, 2013). Enseignants, étudiants et parents se représentent comme opposées les formes de scolarisation supérieures qui encadreraient fortement le temps et le travail étudiants (classes préparatoires, IUT ou STS [Sections de technicien supérieur]) et les licences qui laisseraient aux étudiants des marges de manœuvre plus grandes. Pour la L1, les emplois du temps restent moins contraints que ceux des filières « sélectives » : les étudiants de prépas ont un rapport au temps marqué par l'urgence et la nécessité de maîtriser le temps (Darmon, 2013), ce sont ceux qui passent à la fois le plus de temps en cours et pour leur travail personnel, tandis que les étudiants des UFR passent relativement peu de temps en cours (Lahire, 1997)¹¹. Mais il est faux de dire que les

10 Selon les termes employés par des enseignants et des étudiants de L1 eux-mêmes. Par contre ce qualificatif n'est pas utilisé par les enseignants de lycée pour parler de leurs méthodes pédagogiques.

11 L'enquête de 1994 de l'Observatoire de la Vie étudiante, reprise

étudiants de licence passent peu de temps en cours : la durée hebdomadaire et annuelle des cours est variable d'une discipline à l'autre, de même que le temps de travail personnel¹². Par ailleurs, les méthodes considérées comme spécifiques aux filières « cadrées » sont aussi observables en L1, même si elles ne sont pas partout généralisées : interrogations orales au tableau des étudiants, contrôle de l'assiduité, contrôles réguliers des exercices effectués, entraînements aux évaluations, etc. Dans les UFR enquêtées, les pratiques pédagogiques ne sont pas fondamentalement différentes des pratiques décrites par les enquêtes dans les autres filières supérieures. Le contrôle du travail et du temps étudiants est sans doute plus important en classe préparatoire ou en IUT, mais il s'agit d'une différence de degré.

Les savoirs enseignés en L1 sont en partie définis de l'extérieur

Des savoirs « universitaires » en L1 ?

Quelle différence y a-t-il en théorie entre savoirs scolaires et savoirs universitaires ? Ils sont toujours considérés comme différents aussi bien par les théoriciens de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Houssaye, 1996) que par les sociologues des savoirs. Demailly distingue forme universitaire et forme scolaire : la forme universitaire enseigne, selon elle, à un public qui a choisi d'être là, avec des formateurs qui produisent eux-mêmes les savoirs enseignés, savoirs non déterminés par une institution extérieure (Demailly, 1994). Au contraire, les savoirs dans la forme scolaire seraient définis par un « pouvoir légitime extérieur » (par exemple l'État) ; la scolarité est obligatoire pour les usagers qui sont « assujettis », de même que les enseignants qui ont à transmettre un curriculum prescrit. S'appuyant sur cette définition, Bourgin affirme que les savoirs en premier cycle universitaire restent traités de manière « universitaire » (Bourgin, 2011).

La distinction que fait Demailly des savoirs scolaires et universitaires réside dans le mode de sélection des contenus et dans la nature même des savoirs. Les

savoirs universitaires seraient définis par les professionnels et de nature théorique. Dans la forme scolaire, au contraire, les savoirs sont définis à l'extérieur des établissements et des enseignants qui les enseignent ; ce sont des savoirs *ad hoc* : la grammaire par exemple est une création de et pour l'école (Chervel, 1977). Les disciplines enseignées au lycée sont définies par des programmes nationaux, et les enseignants du second degré exercent leur « liberté pédagogique » dans le cadre des programmes scolaires alors que les enseignants de L1 ont *a priori* toute latitude pour définir eux-mêmes le contenu de leur enseignement.

Mon enquête montre au contraire que la liberté des enseignants de L1 est limitée par des contraintes très semblables à celles des enseignants de lycée. Cela permet de discuter de la nature « universitaire » des savoirs qu'ils enseignent. Ces derniers ne sont pas librement élaborés par les enseignants à partir des résultats de leurs recherches ; ils sont pour partie définis de l'extérieur de l'université, et conditionnés par l'organisation institutionnelle de l'université et les contraintes, nationales et locales, qu'elle engendre.

La définition des contenus de L1 par des contraintes nationales

Il est excessif de dire que les contenus de cours ne sont définis que par les enseignants-chercheurs, collectivement (dans la confection des maquettes d'enseignement) ou individuellement (dans leurs préparations de cours) : des définitions nationales des contenus existent, de plusieurs formes. Il s'agit d'abord du cadrage national des maquettes et des contenus de formation de l'enseignement universitaire. Initié en 2011, le « référentiel de compétences en licence » liste pour chaque licence les contenus qui doivent être enseignés. Il vise à « [définir] les objectifs des formations en termes d'acquis d'apprentissage », pour préparer l'insertion professionnelle et la poursuite d'études des étudiants, tout en contribuant à la convergence des contenus dans l'Union européenne. Mais ce référentiel n'est pour l'instant que formel : les enseignants enquêtés disent ne pas connaître son existence, ou ne pas s'en être servis réellement jusqu'à présent.

Les contenus de première année peuvent être en partie définis par les programmes nationaux de classe préparatoire. En sciences, les filières universitaires (L1, IUT) sont en concurrence avec les classes préparatoires dans le recrutement des étudiants mais aussi dans l'accès de ceux-ci, à la sortie des formations, aux écoles (type écoles d'ingénieurs). Pour préparer les étudiants

par Lahire, donne les résultats suivants : les étudiants des UFR sont présents 21 heures en cours et travaillent personnellement 17 heures, contre respectivement 34 et 21 heures en IUT, et 36 et 24 heures en classes préparatoires.

¹² Enquête Conditions de vie des étudiants de l'Observatoire de la Vie étudiante. En ligne : <<http://www.ove-national.education.fr/enquete/2010>> (consulté le 1^{er} juin 2016).

aux concours et à la poursuite d'études, les enseignants de L1 en sciences calquent leurs contenus sur les programmes de classe préparatoire, définis par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Même si l'organisation des contenus est ensuite laissée à l'appréciation locale, il s'agit d'une définition externe des savoirs en L1.

Extrait d'entretien avec un maître de conférences en chimie, qui raconte comment il a retravaillé avec un collègue un polycopié qui existait déjà depuis plusieurs années : « En fait on est partis d'une base mais avec Sara on a beaucoup amélioré les choses. Parce que le polycopié de Paul était un très très bon polycopié, rédigé sous la forme prépa. Parce que Paul en fait est quelqu'un de très précis, il avait pris les bouquins de prépa, prépa maths sup et machin, et il a fait un polycopié qui respectait le programme de prépa [...]. L'avantage qu'on a, là tu vois vraiment moi j'ai cette chance, c'est que Paul était passé avant. Paul est quelqu'un de rigoureux, qui venait du CNRS, avant d'être prof il était au CNRS donc il était chercheur à 100% et lui quand il a fallu qu'il mette en place son polycopié il a tout fait, il a tout mis en place. Il s'est demandé, il me faut une base, donc il s'est basé sur les prépas. Pour répondre à ta question justement. Il y avait pas de base bien claire, il a trouvé que le plus pertinent c'était de regarder quel était le programme en prépa. Mais t'es libre de faire autrement. Tu peux très bien ne pas faire ça. »

Rien n'oblige les enseignants de L1 à s'appuyer sur les programmes de classes préparatoires (au contraire du référentiel licence qui s'impose pour les nouvelles maquettes). Mais leur utilisation permet de résoudre un problème concret : déterminer quels contenus doivent être effectivement enseignés. La référence à ces programmes n'a toutefois pas lieu en sociologie puisque celle-ci ne fait pas l'objet d'une filière ou d'un enseignement spécifique en classe préparatoire (à part en B/L, où sont enseignées les SES). Beaud note à ce propos la coupure nette qui existe entre l'agrégation de sciences sociales, préparée par une partie des anciens élèves de prépa B/L dont les normaliens, et les enseignants de sociologie à l'université (Beaud, 1997)¹³.

Les contenus de L1 sont aussi en partie définis de l'extérieur par les éditeurs de manuels. Les collections ciblant les étudiants des premières années universi-

taires sont de plus en plus nombreuses et spécialisées, plusieurs éditeurs proposant même une variété de collections pour la même spécialité et le même niveau (comme Dunod en sciences). Ces manuels contribuent à la standardisation des contenus en L1, y compris dans une discipline comme la sociologie où les désaccords restent nombreux sur la définition de la discipline et sur les textes ou auteurs « fondamentaux », même si des ouvrages considérés comme des classiques constituent une forme de base nationale au savoir sociologique (comme *Les Étapes de la pensée sociologique* de R. Aron). Les auteurs qui sont cités dans les manuels deviennent une référence commune pour les premières années de licence. Les éditeurs de manuels constituent une institution externe à l'université et à la production de savoirs scientifiques, qui pèse sur la sélection des contenus enseignés, remettant en cause leur caractère purement universitaire.

Quand les contenus d'enseignement en lycée modifient les contenus de la L1

La relation entre les savoirs disciplinaires et ceux qui sont enseignés aux différents étages des institutions scolaire et universitaire est habituellement conçue de manière verticale descendante : les enseignements à l'université sont une déclinaison des savoirs issus de la recherche. Ceux du lycée sont issus d'une transposition didactique des savoirs disciplinaires (Chevallard, 1985; Verret, 1975). Les relations entre les différents niveaux de savoir peuvent être examinées de manière différente : dans certains cas, les savoirs enseignés en L1 proviennent pour partie de ceux enseignés au lycée. Quand ils fabriquent leurs cours, les enseignants ne regardent pas seulement l'étage supérieur (les années d'études suivantes) mais aussi les étages inférieurs : ils cherchent à adapter leurs contenus à leurs représentations de ce que les étudiants savent et savent faire. Ces adaptations concernent aussi les contenus eux-mêmes :

Les nouveaux programmes de physique-chimie ainsi que les épreuves de baccalauréat invitent les enseignants de lycée à ne plus présenter les démonstrations et à travailler le plus souvent possible à partir d'« activités ». Il s'agit pour les élèves de lire un texte ou d'observer un document statistique et de répondre à des questions. La formalisation, manière ordinaire de présenter et de travailler le savoir dans les précédents programmes, est très peu présente. Par ailleurs, des thèmes et des notions ont disparu du nouveau programme, et d'autres sont apparus.

13 Beaud remarque que l'agrégation est peu prise en compte des sociologues alors qu'elle est incontournable en histoire. À l'UFR de sociologie enquêtée, 7 enseignants ont préparé ou obtenu un concours du second degré en sciences économiques et sociales, parmi les 27 titulaires en sociologie.

Cette modification des contenus ne concerne pas *a priori* la L1. Pourtant les enseignants de l'UFR de sciences enquêtée s'interrogent sur les changements à apporter à leurs enseignements : les étudiants de L1 à partir de la rentrée 2013 ont suivi les nouveaux programmes au lycée. Ils devraient donc être habitués à travailler davantage à partir d'études de documents et moins à partir d'exercices calculatoires. Ils ont appris des choses nouvelles qui auparavant n'étaient abordées que bien plus tard (l'analyse spectrale, la chiralité, etc.), et d'autres ne sont plus évoquées (le symbolisme pour écrire l'équation d'une réaction, la vitesse volumique de réaction, etc.). Les enseignants de L1 sont contraints de présenter les savoirs qui ne sont plus abordés au lycée. Une controverse agite l'UFR : faut-il adapter les enseignements de L1 et y introduire les nouvelles méthodes de travail du lycée (comme les « activités »)? Un professeur d'université en physique prévient ses collègues : « il ne faut pas qu'on croie l'an prochain qu'ils savent faire ce qu'ils ne savent pas faire ». Les uns considèrent qu'il faut dès les premières semaines de L1 habituer les étudiants aux « vraies » manières d'apprendre la physique et la chimie (énoncer, démontrer, calculer) tandis que les autres plaident pour une entrée progressive dans les savoirs formalisés, sur les trois années de la licence, qui passe par l'introduction à l'université d'études de documents (une minorité considérant même que l'étude de documents est une bonne manière d'apprendre la physique ou la chimie). Comme le remarque une maître de conférences en physique, « on peut râler mais on n'a pas le choix ».

La prise en compte de ce que les étudiants ont appris au lycée peut donc conduire à modifier les enseignements de L1 : introduire la découverte de notions qui auparavant étaient abordées au lycée, en traiter d'autres comme des approfondissements et non plus des découvertes, introduire de manière plus progressive la formalisation, etc. Cette adaptation varie en fonction de l'homogénéité du recrutement des étudiants de la filière. Dans l'UFR de sciences enquêtée, 82 % des étudiants de L1 ont un baccalauréat scientifique, et la plupart des autres ont fait de la physique-chimie au moins jusqu'en première. Au contraire, en sociologie, seuls 44 % des étudiants proviennent d'un baccalauréat ES, seule filière où la sociologie est enseignée dans la discipline « sciences économiques et sociales »¹⁴. La plupart des enseignants font comme si les étudiants n'avaient jamais fait de sociologie et ne se préoccupent pas des contenus des enseignements de lycée.

14 Seules 60 heures sont consacrées à la sociologie contre 90 heures en économie en classe de première, et 50 heures contre 80 en terminale.

L'adaptation des contenus à ceux du lycée rejoint la préoccupation d'ensemble des enseignants de L1 qui est celle de l'adaptation aux étudiants :

Extrait d'entretien avec un maître de conférences en physique : « [Les étudiants disaient] que le poly était trop dense, trop touffu, qu'il y avait trop de texte, qu'ils n'arrivaient pas à digérer parce que c'était un poly assez épais, il y avait une certaine de pages dans le poly de cours, et les étudiants n'arrivaient pas à digérer le contenu. Et je me suis rendu compte aussi qu'il y avait un problème de langage. C'est-à-dire qu'on utilise un langage universitaire pour les énoncés des exercices, et souvent ça posait problème, des problèmes de compréhension tout simplement au niveau de la langue ou au niveau de certaines notions qui apparaissent sans définition ou sans pratique de ces notions, et qui posaient problème aux étudiants. Donc il a fallu casser un peu cette complexité au niveau du langage et rendre les contenus un peu plus didactiques. »

Même pour ceux qui ignorent les programmes scolaires, les tentatives pour s'adapter aux connaissances et aux savoir-faire supposés des étudiants sont nombreuses. C'est par ce souci d'adaptation que les enseignants justifient les modifications des évaluations (poser plusieurs questions plutôt que donner un seul sujet de dissertation par exemple). Ils sont constamment pris dans une tension entre ce qu'ils considèrent être des savoirs « universitaires » (les savoirs disciplinaires) et la réalité de leur pratique d'enseignement confrontée aux difficultés des étudiants.

La définition des savoirs dépend de contraintes organisationnelles

Les effets de la division du travail

L'expression « savoirs universitaires » peut désigner plusieurs choses différentes : il peut s'agir des savoirs enseignés à l'université ou de ceux qui sont élaborés par la recherche universitaire. Je propose d'appeler « savoirs disciplinaires » les connaissances élaborées par la recherche dans une discipline universitaire donnée, pour les distinguer des savoirs enseignés à l'université¹⁵. Cette distinction permet d'envisager que ce

15 Lorsqu'ils comparent la transmission des « savoirs disciplinaires » en sociologie et en histoire, Boyer et Coridian ne font pas cette distinction. La discipline qu'ils étudient regroupe à la fois les contenus enseignés, les façons de les enseigner, mais aussi les contenus de recherche et le mode de socialisation des étudiants à la culture de la discipline (Boyer & Coridian, 2002).

ne sont pas directement les savoirs disciplinaires qui sont enseignés, du moins en première année de licence. La manière dont les enseignants de L1 fabriquent leurs cours est comparable à celle des enseignants de lycée. Quand ils doivent enseigner un nouveau cours, les enseignants enquêtés tendent plutôt à se demander ce qu'il est d'usage d'enseigner. Un travail primordial pour l'enseignant débutant à l'université, ou en charge d'un nouveau cours, est précisément de déterminer ce qu'il va devoir enseigner, alors que rien ne le décrit formellement (Siracusa, 2008). Les enquêtés résolvent ce problème en se demandant ce que font leurs collègues. Ils ne partent pas d'une lecture exhaustive de la littérature sur l'objet de leur cours, ou des travaux les plus récents, ni de leurs propres recherches sauf si (c'est très rarement le cas dans l'enquête) elles coïncident avec l'objet du cours.

Lorsque des polycopiés de cours existent, le repérage de ce qu'il est d'usage d'enseigner est simplifié puisque les contenus sont prescrits localement de façon très détaillée :

Extrait d'entretien avec un maître de conférences en physique. Je lui demande si tous les enseignants suivent le polycopié du cours de thermodynamique en L1, ou si certains ne le suivent pas : « On pourrait l'imaginer, je pense pas que pour la thermo, on est combien, 6-7 intervenants peut-être, je pense pas qu'il y a quelqu'un qui fasse ça... Ce serait possible hein. [...] Il y a un pli qui est pris, il y a aussi des fois le fait que parmi les gens qui sont les chargés de TD, certains ne se sentiraient peut-être pas capables, enfin tu vois quelqu'un qui dirait "moi je peux enseigner la thermo", mais de là à improviser ou à donner ses propres exos, ils ont pas forcément un recul sur la façon d'enseigner la discipline, c'est un peu... Il y a une certaine facilité quand même à rester dans les rails [...] ».

Utiliser le polycopié et le traiter dans l'ordre fait partie des habitudes et facilite le travail de préparation de cours, surtout pour les non-spécialistes et les débutants. À défaut de polycopiés, ces derniers (et ceux qui enseignent un cours pour la première fois) cherchent à se procurer les documents élaborés les années passées ou les préparations de cours de leurs collègues, parfois sans succès. En sociologie, les enseignants n'utilisent pas de polycopié commun, mais ils ont très fréquemment recours à des recueils constitués d'un ensemble d'articles, d'extraits d'ouvrages, parfois de documents statistiques ou d'extraits de bandes dessinées :

Je discute avec un doctorant contractuel de sociologie. Il a deux groupes de TD en « lecture de textes classiques ». Il a récupéré le recueil de textes d'une

maître de conférences qui assure le TD depuis plusieurs années, il ne sait d'ailleurs pas qui a fabriqué ce recueil auparavant. Il découvre les auteurs dont il fait étudier les textes : pour la plupart, il ne les avait jamais lus. Il cite notamment Pareto, dont il a désormais lu le texte dans le recueil et qu'il trouve intéressant.

Chaque enseignant est libre d'utiliser ou non un recueil et de décider quels documents le constituent. Pourtant, la situation la plus répandue dans l'UFR enquêtée est que les nouveaux intervenants dans un TD se procurent le recueil de l'année précédente et le réutilisent tel quel ou en le modifiant à la marge. Ceci est particulièrement vrai pour les enseignants débutants, qui sont justement les plus nombreux à enseigner en L1. En fonction des cours, l'harmonisation des recueils peut être plus ou moins importante, mais une partie des documents est commune, non parce qu'il y a une volonté des enseignants de se coordonner, mais à cause du mode d'élaboration des supports : dans la majorité des cas, à partir de recueils existants. Seuls deux des enseignants enquêtés en sociologie disent avoir élaboré leurs documents seuls ; les autres sont repartis d'un recueil existant. La plupart ignorent d'ailleurs qui a élaboré leur recueil à l'origine.

La fabrication collective des supports de cours a aussi des effets sur les pratiques pédagogiques. La forme dialoguée autour de la lecture de textes sociologiques est induite par la diffusion des recueils, alors qu'il est possible d'enseigner la sociologie d'une autre manière. L'alternance présentation du cours/exercices d'application en sciences est également liée à la structure des polycopiés communs ainsi qu'à la multiplication des séances de TD.

Paradoxalement, les enseignants-chercheurs insistent sur la liberté qu'ils ont dans le choix des contenus, mais ils ont recours très fréquemment à une définition externe des savoirs. Ils pourraient enseigner des choses très différentes de leurs collègues, ou décider entièrement eux-mêmes de leurs contenus de cours, sans se préoccuper de ce que font les autres, mais ce n'est pas ce que j'ai observé. En sociologie, les débats restent importants entre les chercheurs sur la définition de la discipline, et il n'existe pas de concept ou de théorie qui fasse l'unanimité ; de ce point de vue, le savoir sociologique est assez variable et instable. Mais l'enseignement en L1 témoigne peu de ces variations, car il est largement occupé par l'enseignement de « fondateurs » qui, eux, font consensus (en tant que « fondateurs » pour l'enseignement aux étudiants). Par exemple, il est assez largement admis en sociologie

qu'on ne peut pas faire l'impasse sur Durkheim et sur la notion de fait social (même pour ceux qui ne font pas une sociologie durkheimienne). Les fondateurs sont définis notamment par les recueils de textes et les manuels universitaires, qui contribuent à une standardisation locale et nationale des contenus.

Ceci est renforcé par le fait que dans la plupart des cas les enseignants de L1 n'y enseignent pas leur spécialité de recherche (Bireaud, 1990), ce qui est le cas dans les UFR observées. La répartition des enseignements obéit à des logiques de fonctionnement de l'université. Plus les étudiants sont nombreux, plus le nombre de groupes est élevé et plus il faut trouver d'enseignants. Même si un enseignant-chercheur est recruté dans une spécialité enseignée en L1, il ne pourra pas assurer le cours correspondant à sa spécialité si ceux qui l'enseignent habituellement ne partent pas (mutation ou retraite) ou ne décident pas de le lui laisser. Une autre raison tient à ce que les spécialités de recherche ne correspondent pas forcément aux intitulés de cours en L1 : les premières dépendent des politiques des laboratoires de recherche, et les secondes des maquettes déterminées par les UFR. Par ailleurs, les cours en L1, TD et plus rarement cours magistraux, sont pour partie assurés par des enseignants du second degré ou des personnels non titulaires¹⁶, qui n'effectuent pas nécessairement de recherche. Ceux-là ne peuvent pas être automatiquement considérés comme producteurs de savoirs disciplinaires.

La définition des savoirs enseignés procède ainsi de la division du travail à l'université. Les enseignants-chercheurs tentent le plus souvent d'enseigner aux niveaux les plus élevés (à partir de la troisième année de licence), là où les étudiants sont plus spécialisés, souvent plus investis car sélectionnés, moins nombreux. Les conditions de travail y sont globalement plus faciles (moins de copies, moins de discipline à faire en classe) et les cours ont plus de chances d'être en rapport avec les thématiques de recherches des enseignants. C'est ce qui explique que les doctorants, ATER et contractuels enseignent davantage en L1 : ce sont d'abord les titulaires qui choisissent, puis les autres prennent ce qui reste. En 2013-2014, les vacataires et

personnels du second degré représentaient 20 % des enseignants de L1 dans l'UFR de sociologie enquêtée ; seuls 58 % des enseignants-chercheurs titulaires y assuraient au moins un cours (et moins de la moitié des professeurs d'université), contre 100 % des doctorants.

Les enseignants-chercheurs à l'université ont tendance à se spécialiser entre les trois tâches qui leur incombent : enseignement, recherche, travail administratif (Faure, Millet & Soulié, 2005 ; Fave-Bonnet, 1993). Certains, fréquemment des femmes (Robert, 2011), se consacrent aux activités d'enseignement et aux tâches administratives liées (gestion des groupes de TD, des emplois du temps) et délaissent la recherche (renonçant par voie de conséquence aux promotions universitaires). Cette division du travail contribue à distendre les liens entre savoirs disciplinaires et savoirs enseignés dans les UFR enquêtées : non seulement une partie des enseignants de L1 ne font statutairement pas de recherche (agrégés du secondaire par exemple), mais en outre une partie des enseignants-chercheurs n'en font pas non plus. Des enseignants-chercheurs se spécialisent dans l'enseignement en licence¹⁷ ; ce sont eux qui développent les méthodes d'enseignement que les étudiants qualifient de « scolaires » : contrôle fort des étudiants et de leurs activités dans et hors de la classe. Dans l'enquête, les enseignants qui enseignent principalement ou exclusivement en licence sont parmi les plus impliqués dans les réunions de liaison lycées-universités. Ils sont attentifs à ce que leurs collègues de lycée disent de leurs pratiques pédagogiques. Ils mettent en place et défendent le cadrage étroit du travail des étudiants, le suivi individuel (en coordonnant par exemple le tutorat), les évaluations fréquentes, etc.

Il y a pourtant bien un lien institutionnel entre les thématiques de recherche des laboratoires et les cours assurés en L1. Les laboratoires de l'université cherchent à recruter pour s'agrandir et obtenir des financements. Ils pèsent donc sur la définition des postes pour recruter des chercheurs supplémentaires. Pour cela ils doivent agir dans la définition des contenus enseignés en licence, là où il y a le plus d'étudiants donc le plus grand besoin d'enseignants. Les besoins des laboratoires en chercheurs spécialisés influent alors sur les intitulés des cours en licence, mais pas de manière systématique sur les contenus : comme ce ne sont pas forcément des

16 Au niveau national, on recense 29 % de non-permanents dans l'enseignement supérieur en 2011-2012, et 14 % de personnels du second degré, avec des variations importantes selon les disciplines. Les enseignants du second degré représentaient 19 % des personnels enseignants en physique, 1,4 % en chimie, 10,3 % en sciences humaines en 2009-2010 (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011, 2013).

17 Ces enseignants renoncent souvent aux promotions telles que l'accès au statut de professeur des universités, mais cherchent à accéder à la hors-classe des maîtres de conférences, qui tient davantage compte des tâches d'enseignement.

spécialistes qui ont à effectuer un enseignement, ils ont tendance à transformer cet enseignement en ce qu'ils savent faire. Cet effet du mode de recrutement des enseignants-chercheurs sur les contenus explique aussi pourquoi ceux-ci varient d'une université à l'autre. Il y a donc bien un effet de la recherche scientifique sur la définition officielle des contenus en L1 (dans les maquettes), mais cet effet est lié aux contraintes institutionnelles et ne présage pas de ce qui est effectivement enseigné.

Les contraintes institutionnelles

Le choix et la délimitation des contenus et des méthodes en L1 dépendent en partie de contraintes telles que l'existence ou non de TD rattachés à un cours, ou d'évaluations communes. Celles-ci imposent aux enseignants de se concerter, car ils anticipent des plaintes d'étudiants qui se considéreraient comme mal préparés aux examens, parce que leurs cours y correspondraient moins. Ces contraintes limitent fortement la liberté effective des enseignants du supérieur d'enseigner ce qu'ils veulent comme ils veulent, car si rien ne les oblige à respecter les polycopiés communs qui existent par exemple en sciences, la plupart le font en pratique. Ils ne sont donc pas « assujettis » et contraints institutionnellement à suivre un programme national, mais ils sont tenus par leurs collègues et leurs étudiants à suivre le programme commun défini localement.

Extrait d'un entretien avec un maître de conférences en physique à propos du polycopié de TD commun :
 Enquêtrice : et est-ce que tu pourrais dire : « dans mon TD je fais pas les exercices du TD, j'en fais d'autres... » ?
 Enseignant-chercheur : alors ça je pourrais peut-être... Ça dépend. Mon expérience, pour avoir fonctionné dans différentes équipes, c'est que dans certains, avec certains collègues on se force à faire au moins tel et tel exo, comme ça on sait que tous les étudiants ont au moins vu ce genre de rédaction. Et du coup on peut donner au contrôle un machin comme ça, ou ressemblant, etc., etc. Parce que tu sais, enfin il y a le discours avec les étudiants, qui disent « ah bah nous, il a fait l'impasse sur cet exo, c'est justement l'exo qui est tombé le jour de l'exam », enfin tu vois il y a parfois ce genre de retour que tu as par les étudiants, qui sont très... hyper scolaires, et de dire bah moi j'ai pas eu la même chose que le groupe à côté. En plus il y a la pression étudiante, qui fait que tu ne t'engagerais peut-être pas dans cette voie de faire des exos différents [...] ».

Les contraintes institutionnelles résident aussi dans la nécessité de conserver les étudiants. La dimi-

nution des effectifs étudiants en premier cycle a été importante depuis le milieu des années 1990 en sciences (Convert, 2003) et des années 2000 en sociologie, jusqu'à la fin des années 2000¹⁸. Cela a renforcé la concurrence entre les filières de formation supérieure (y compris à l'intérieur d'une université). Ce contexte éclaire les évolutions institutionnelles des UFR : développement des cours en petits groupes et des enseignements méthodologiques notamment¹⁹. La conviction portée par les responsables universitaires et une partie des enseignants est que les façons d'enseigner doivent davantage tenir compte de ce que sont les étudiants à l'entrée à l'université. Il s'agit aussi d'emprunter aux filières sélectives ce qui fait leur succès auprès des étudiants et de leurs parents : taux d'encadrement élevé, suivi des étudiants, consignes de travail précises.

Cette concurrence entre filières conduit également les enseignants à modifier les savoirs qu'ils enseignent. Il y a une tendance de certains responsables de filières et enseignants de L1 à expurger les contenus qu'ils proposent des difficultés susceptibles de dissuader les étudiants de choisir la filière. Les données de l'enquête réalisée en sciences l'illustrent. Les étudiants suivent un portail indifférencié au premier semestre, puis choisissent un parcours de licence à partir du second semestre²⁰. Les spécialités des parcours sont « testées » par les étudiants au premier semestre ; il est crucial pour les enseignants d'une spécialité de capter un nombre suffisant d'étudiants de L1 chaque année (pour maintenir l'existence de leur licence et la stabilité de leur service d'enseignement). Il faut convaincre les étudiants que la spécialité enseignée est particulièrement intéressante ou facile à étudier, et pour cela sélectionner des contenus qui non seulement permet-

18 Dans l'université enquêtée comme au niveau national, les effectifs en sciences et en sociologie recommencent à augmenter à partir de 2009, avec un tassement dans les années 2011-2014, puis à nouveau une augmentation rapide. Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Portail d'aide au pilotage de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (PapESR) [document accessible avec inscription sur le site].

19 Le Plan réussite en licence, en 2008, a permis de financer le développement des cours de taille réduite, les dispositifs de tutorat. Les cours dédiés à la méthodologie, intitulés « méthodologie du travail universitaire » par exemple, se sont développés. À la fin du plan, les UFR ont cherché à maintenir par d'autres financements ces dispositifs.

20 Il y a deux portails au premier semestre, biologie-géologie-chimie et mathématiques-informatique-physique-chimie. Au second semestre les étudiants ont le choix entre 13 parcours, qui conduisent à 9 mentions de licence.

tront aux étudiants de comprendre les cours du second semestre, mais aussi qui les convaincront de choisir tel parcours plutôt que tel autre. Les débats entre les enseignants ont ainsi conduit dans plusieurs parcours à limiter fortement la formalisation mathématique et la modélisation au premier semestre (en la reportant aux semestres ultérieurs), en modifiant le contenu des cours et leur présentation, de manière à limiter les difficultés des étudiants.

Conclusion

L'observation de l'enseignement en première année de licence met donc en évidence de grandes similarités avec le lycée, même s'il reste des différences importantes. Les méthodes pédagogiques en L1 empruntent beaucoup aux méthodes scolaires, ce qui est facilement admis par les enseignants eux-mêmes, mais il apparaît aussi que les savoirs ne sont pas purement universitaires. On ne peut pas affirmer qu'en L1 les savoirs enseignés sont des savoirs définis uniquement par des producteurs de savoirs qui les enseignent eux-mêmes. Le savoir enseigné en L1 n'est pas identifiable au savoir disciplinaire, de même que le producteur de savoir (le chercheur) est parfois distinct de l'enseignant. Cela tient à l'organisation de l'université, à la division du travail, au recrutement des étudiants.

La comparaison entre deux disciplines universitaires très différentes dans leurs traditions et leur organisation concrète montre des variations dans les pratiques. La prise en compte des savoirs de lycée dans la définition de ceux enseignés en L1 est nettement plus marquée en sciences qu'en sociologie; la définition commune et prescriptive de savoirs par le biais d'un polycopié est aussi plus courante en sciences. Mais cela ne tient pas uniquement à des différences de matrice disciplinaire (Millet, 2003) ou à des différences liées à la nature des disciplines : les conditions d'enseignement jouent un rôle déterminant dans les variations des pratiques étudiantes et enseignantes. La répartition entre cours en amphithéâtre et en petit groupe, la part des enseignants non chercheurs, le recrutement

des étudiants, la concurrence avec d'autres formes de scolarisation telles que les classes préparatoires permettent de rendre compte d'une partie significative des variations observées. Autrement dit, on ne peut pas expliquer les différences observées entre les manières de sélectionner, de transmettre et d'apprendre les savoirs entre physique, chimie et sociologie en affirmant simplement que les savoirs sont différents. Il faut prendre en compte le travail des enseignants et des étudiants. Ceci mériterait cependant d'être vérifié en étendant l'observation à d'autres disciplines scolaires et universitaires, mais aussi aux autres niveaux de l'université (au-delà de la L1), ce que l'étude présentée ici ne permet pas. Il serait également utile de s'intéresser aux différences entre les pratiques et les préoccupations pédagogiques des enseignants en fonction de leur statut et de leur parcours : si les pratiques enseignantes tendent vers un contrôle répété du travail étudiant, des variations existent qui sont liées à l'expérience d'étude puis d'enseignement. Il serait enfin utile d'effectuer une comparaison diachronique des pratiques pédagogiques à l'université et au lycée, de manière à vérifier si les similitudes pointées dans cet article sont, ou non, une tendance récente.

Les savoirs enseignés au lycée et en L1 ne sont pas d'une nature différente : il n'y a pas d'un côté des savoirs scolaires et de l'autre des savoirs universitaires. Les variations s'expliquent là encore plutôt par des différences organisationnelles. Par exemple, quand on passe en première année de licence, le taux d'encadrement inférieur conduit à des pratiques d'enseignement en partie différentes (l'usage du cours magistral dans certains cours d'amphithéâtre). Cependant les étudiants peuvent sans inconvénient majeur conserver les routines d'études mises en place dans les années antérieures. La manière d'organiser les cours, de recruter et de gérer les usagers, de recruter et d'affecter les personnels est décisive dans la définition pratique des contenus enseignés, aussi bien au lycée qu'en L1.

Marie David

Université de Nantes, Centre nantais de sociologie
marie.david@univ-nantes.fr

Bibliographie

ADANGNIKOU N. (2008). « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? » *Revue des sciences de l'éducation*, n° 34(3), p. 601-621.

ALTET M. (1994). « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage ». *Recherche et formation*, n° 15, p. 35-44.

- BAUDELOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H. & ESTABLET R. (1981). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris : F. Maspero.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BEAUD S. (1997). «L'agrégation de sciences sociales : un bilan critique et quelques propositions, en guise d'invitation au débat». *DEES*, n°107, p.10-23.
- BECKER H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- BECKER H. S., GEER B., HUGHES E. C. & STRAUSS A. C. (1961). *Boys in white. Student culture in medical school*. Chicago : University of Chicago Press.
- BERNSTEIN B. (2007). «Classe et pédagogies : visibles et invisibles». In J. Deauvieu & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p.85-112.
- BIREAUD A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : les Éd. d'Organisation.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURGIN J. (2011). «Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ?» *Sociologie du travail*, n°53(1), p.93-108.
- BOYER R. & CORIDIAN C. (2002). «Transmission des savoirs disciplinaires : une comparaison histoire/sociologie». *Sociétés contemporaines*, n°48(4), p.41-61.
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1993). «L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble». *Revue française de sociologie*, n°34(1), p.3-42.
- CHERVEL A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CLANET J. (2001). «Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université». *Revue des sciences de l'éducation*, n°2(27), p.327-352.
- CONVERT B. (2003). «La "désaffection" pour les études scientifiques». *Revue française de sociologie*, n°44(3), p.449-467.
- DARMON M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DEAUVIEU J. (2007). «Observer et comprendre les pratiques enseignantes». *Sociologie du Travail*, n°49(1), p.100-118.
- DEAUVIEU J. & TERRAIL J.-P. (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- DEMAILLY L. (1994). «La transmission des savoirs comme rapport symbolique». *CLES. Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n°23, p.93-108.
- DUBOIS P. (2011). «Sortir le cycle Licence de l'université et créer des Instituts d'enseignement supérieur». Présenté au séminaire *Politiques des sciences*. En ligne : <<http://pds.hypotheses.org/1187>> (consulté le 13 février 2015).
- DUGUET A. & MORLAIX S. (2012). «Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ?». *Questions vives. Recherches en éducation*, vol.6, n°18, p.93-110.
- ERLICH V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- FAURE S., MILLET M. & SOULIÉ C. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* En ligne : <<http://www2.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulie2005a.pdf>> (consulté le 19 août 2015).
- FAVE-BONNET M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : INRP.
- FELOUZIS G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.
- FELOUZIS G. (dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- GALLAND O. (dir.) (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1996). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1997). *Les manières d'étudier. Enquête 1994*. Paris : La Documentation française.
- MEHAN H. (1979). *Learning lessons : social organisation in the classroom*. Cambridge : Harvard University Press.
- MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2011). «Les personnels de l'enseignement supérieur 2009-2010». *Note d'information Enseignement supérieur et recherche*, n°11-06.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2013). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MOLINARI J.-P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Éd. Ouvrières.
- MONTFORT V. (2000). «Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences». *Sociétés contemporaines*, n°40(1), p.57-76.
- ROBERT E. (2011). «Répartition des activités scientifiques et mixité : le cas de la faculté des sciences et techniques de Nantes». In M. Cacouault & F. Charles, *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ? Enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*. Paris : L'Harmattan, p.161-177.
- SIRACUSA J. (2008). *Vacances sociologiques : enseigner la sociologie à l'université*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- SOULIÉ C. (2002). «L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique

- d'enseignement magistral en sociologie ». *Sociétés contemporaines*, n° 48(4), p.11-39.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Lille : Atelier de reproduction des thèses.
- VEYRUNES P. & SAURY J. (2009). « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire ». *Revue française de pédagogie*, n°169, p.67-76.
- YOUNG M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres : Collier-Macmillan.

