




REGARDS
SUR L'ÉDUCATION

Marie-Laure Viaud

Les innovateurs silencieux

Histoire des pratiques
d'enseignement
à l'université depuis 1950

PUG



En 1955 en France, 150 000 étudiants fréquentaient l'Université. En 2015, ils sont 1 370 000. Face à un public toujours plus nombreux et dont le comportement et le rapport au savoir apparaissent peu conformes à la tradition universitaire, les enseignants-chercheurs se sont parfois sentis démunis.

Comment le corps enseignant a-t-il innové face à cette inflation d'étudiants, aux profils toujours plus diversifiés ? Quelles stratégies d'enseignement novatrices ont été mises en place pour continuer à assumer la mission de l'Université ?

À travers cet ouvrage, Marie-Laure Viaud analyse plus de 50 années d'évolution des pratiques d'enseignement, en se focalisant sur les principales innovations en matière de pédagogie.

Au-delà des historiens et des sociologues de l'éducation, cet ouvrage intéressera tous ceux qui se soucient de transformer les pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur, et qui souhaitent prendre connaissance des types d'expérimentations entreprises depuis une cinquantaine d'années, de leur évolution, ainsi que de l'analyse des facteurs favorables ou défavorables aux innovations.



Marie-Laure Viaud,
agrégée d'histoire
et docteur en sciences
de l'éducation, est maître
de conférences en
sciences de l'éducation
à l'université d'Artois.



Presses universitaires de Grenoble
BP 1549 - 38025 Grenoble cedex 1
ISBN 978-2-7061-2267-5 (ebook PDF)

LES INNOVATEURS SILENCIEUX



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Relecture: Didier Nourry, À avec accent !
Mise en pages: SoftOffice

© Presses universitaires de Grenoble, mai 2015
5, place Robert-Schuman
BP 1549 – 38025 Grenoble cedex 1
Tél. 04 76 29 43 09
pug@pug.fr / www.pug.fr

ISBN 978-2-7061-2267-5 (*ebook PDF*)
L'ouvrage papier est paru sous la référence 978-2-7061-2266-8

Marie-Laure Viaud

LES INNOVATEURS SILENCIEUX

Histoire des pratiques d'enseignement à l'université,
des années 1950 à 2010

Presses universitaires de Grenoble

La collection « Regards sur l'éducation »
est dirigée par Pascal Bressoux.

Comité éditorial :

Xavier Dumay (université Catholique de Louvain-La-Neuve)
Céline Darnon (université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand)
Dominique Lafontaine (université de Liège)

DANS LA MÊME COLLECTION

Michel GRANGEAT (dir.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation. Des formations et des pratiques de classe*, 2013

Alain FERNEX & Laurent LIMA (eds), *To be a student within the Bologna process. New insights in process and studies outcomes*, 2012

Laurent COSNEFROY, *L'Apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation. Déontologie et identité*, 2011

Daniel BLOCH, *École et démocratie. Pour remettre en route l'ascenseur économique et social*, 2010

Laurence FILISETTI, *La Politesse à l'école. Une compétence sociale pour réussir ?*, 2009

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord les enseignants-chercheurs qui ont accepté, lors des entretiens réalisés pour cette enquête, de me confier leurs souvenirs, leurs expériences, leur ressenti.

Je remercie vivement Antoine Prost, Anne-Marie Chartier et Jacques Billière-George pour leur relecture attentive de mon manuscrit et pour leurs nombreux conseils, remarques et annotations qui m'ont été extrêmement utiles.

Merci également à Jean-Pierre Briand qui a bien voulu me prêter durant une année ses archives personnelles sur Paris 8, ce qui m'a permis de les analyser en détail.

Merci encore à Mura pour les tableaux.

Merci, enfin, à mon compagnon et à mes enfants pour leurs encouragements durant ce travail.

INTRODUCTION

En 1955, il y avait 150 000 étudiants à l'université. En 1968, ils étaient 508 000 ; en 1978, 840 000. Ils sont aujourd'hui 1 370 000¹. Les enseignants-chercheurs sont démunis face à ces « nouveaux étudiants », bien plus nombreux que ne l'étaient les « héritiers », et dont le comportement et le rapport au savoir leur semblent peu conformes à la tradition universitaire. Ils leur reprochent, en vrac, d'être incapables d'arriver à l'heure, de se concentrer ou de rédiger quelques pages dans un français correct, et de travailler sans passion et sans « intérêt intellectuel »... en un mot, de ne pas adopter le comportement académique qu'on leur prêtait auparavant.

Dans un contexte où l'échec à l'université, qui a toujours été important², est devenu à la fois plus visible³ et socialement moins acceptable, ils souffrent de ne pas disposer de solution pour favoriser la réussite de leurs étudiants. Pourtant, quand bien même ils imaginent des dispositifs innovants, ils n'ont pas le temps de s'investir dans leur mise en place, pris en tenaille entre les tâches administratives et de gestion de l'enseignement, de plus en plus pesantes, et les injonctions de l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, devenue l'HCERES – Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur – depuis le 17 novembre 2014), qui les obligent à publier sans relâche.

Cela suscite, chez une partie d'entre eux, un mal-être de plus en plus vif, comme l'ont montré le mouvement de grève et les manifestations des enseignants-chercheurs de 2009, d'une ampleur sans précédent. Ceux qui évitent d'enseigner en premier cycle sont de plus en plus nombreux, tout en ayant conscience que confier les étudiants primo-arrivants aux seuls vacataires

-
1. Ou dans les établissements assimilés. Chiffre de 2010.
 2. En 1949, environ un quart des inscrits à l'université obtenaient leur licence (Fischer, 2000, p. 102). En 2011, 50 % des étudiants de première année ne passent pas en deuxième année (Demuynck, 2011).
 3. Les 20 % d'étudiants qui quittent l'enseignement supérieur sans diplôme représentent 80 000 étudiants par an (Demuynck, 2011).

d'enseignement n'est pas une solution satisfaisante. De leur côté, les bons étudiants cherchent, eux aussi, à éviter de s'inscrire dans les premiers cycles universitaires, préférant poursuivre leurs études en classe préparatoire, dans une grande école ou un IUT.

Cependant, on parle très peu, en France, des pratiques d'enseignement mises en place à l'université. Pour faire face aux difficultés, la réponse proposée est d'augmenter le nombre de boursiers dans les classes préparatoires et les grandes écoles, et non d'améliorer la situation pour les enfants des classes populaires là où ils font aujourd'hui massivement leurs études (Groupe des refondateurs de l'université, 2010). Les débats portent surtout sur l'autonomie des universités, leur mode de gouvernance, leur regroupement, leur classement... mais presque jamais sur la pédagogie qui y est mise en œuvre. Et ce, que ce soit dans les médias, dans le débat public ou dans le monde enseignant.

Quant aux chercheurs, ils ne s'y sont jusqu'à présent que très peu intéressés (Loiola & Romainville, 2008). En 1998, une équipe dirigée par Marie-Françoise Fave-Bonnet avait tenté de mesurer le nombre de travaux sur le sujet. Conclusion :

« [...] en dehors d'un certain nombre d'articles de didactique, il n'y a que très peu d'analyses de pratiques et de dispositifs en France. Par exemple, la *Revue française de pédagogie* de 1967 à 1985 : quatre articles, soit 0,21 article par an. [...] L'hypothèse que la pédagogie dans l'enseignement supérieur n'est pas travaillée se vérifiait. »
(Fave-Bonnet, 2000)

Plus récemment, Adangnikou (2008) a réalisé une recension des publications françaises sur la pédagogie universitaire à partir de la base de données Francis, et pour la période 1999-2005 : il conclut lui aussi que ce champ de recherche est extrêmement limité.

C'est ce territoire en friche que cet ouvrage entend sillonner avec l'espoir d'y enseigner quelques perspectives. Bien des questions se posent. Comment les dispositifs d'enseignement à l'université ont-ils évolué depuis les années 1950 ? Ces évolutions ont-elles été les mêmes dans les différentes disciplines, dans les différentes universités ? Quels ont été les facteurs favorisant ou freinant l'investissement des universitaires dans l'émergence de dispositifs nouveaux d'enseignement ? De façon plus générale, pourquoi certains innoveront-ils – alors que d'autres ne le font pas ? Pourquoi ici, là, et non ailleurs ? Quels sont les facteurs favorisant ou freinant ces évolutions ?

ÉTAT DES TRAVAUX SUR L'HISTOIRE RÉCENTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'histoire de l'enseignement supérieur dans la deuxième moitié du xx^e siècle est un chantier tout juste émergent. Au-delà des ouvrages généraux présentant

les grandes réformes et le cadre général (Albertini, 1988 ; Lelièvre, 1990 ; Lelièvre & Nique, 1994 ; Prost, 1968, 1981, 1992 ; Robert, 1993 ; Verger, 1986), et des synthèses de Minot (1991 notamment) traitant des évolutions d'un point de vue institutionnel, on dispose essentiellement de travaux sur l'histoire des étudiants (Fischer, 2000 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009) et sur celle de certaines disciplines – particulièrement sous l'angle de la généalogie des idées (Audoin-Rouzeau, Barthélemy & Becker, 2003 ; Bédarida, 1995) et de la question de leur institutionnalisation (Meynier, 1969). Il existe aussi quelques monographies d'établissements (par exemple : Combecave-Gavet, 1999 ; Hooock-Demarle, 2004 ; Kergomard, 1995), une maîtrise portant sur la réforme Fouchet (Legois, 1993), quelques éclairages sur l'histoire de l'université expérimentale de Vincennes (par exemple Soulié, 1998, 2012).

Bref, l'ensemble est assez maigre. Comme l'écrit Picard (2009) :

«[...] les lacunes de la recherche sont encore nombreuses. La première porte incontestablement sur les réformes de l'université au xx^e siècle [...]. La réforme Edgar Faure de 1968 est [...] un désert historiographique [...]. D'autres aspects encore de l'histoire de l'enseignement supérieur français restent trop mal connus. C'est le cas des cursus, des filières et des procédures de certification, concours et examens.»

La période antérieure à 1945 est finalement mieux connue, avec les travaux de Karady (1983) et de Charle (1994) sur les universitaires sous la III^e République, ceux de Caron (1991) et de Moulinier (2002) sur les étudiants, ainsi que des monographies d'établissements comme celles de Burney (1988) ou Emptoz (2002).

Paradoxalement, ce sont les travaux de chercheurs d'autres disciplines, et particulièrement de sociologues, qui permettent de mieux connaître les évolutions contemporaines de l'université. Plusieurs bilans en ont été dressés (Dubet, 2003 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001 ; Rey, 2005). L'histoire du gouvernement des universités, de leur fonctionnement et de leur gestion, leur contractualisation et leur autonomie grandissante sont, depuis plusieurs années, étudiées par Christine Musselin (2001 notamment) et l'équipe du Centre de sociologie des organisations (CSO). Les comparaisons internationales, l'émergence d'une politique universitaire européenne et la territorialisation ont également fait l'objet de travaux récents de sociologues, notamment de Georges Felouzis.

La question des étudiants est l'une des plus traitées. Fischer (2000) se penche essentiellement sur le syndicalisme, les combats politiques et la vie quotidienne des étudiants. De façon générale, les travaux des sociologues ont largement traité de leur sociabilité, de leur vécu, de leurs conditions matérielles, ainsi que de la question des inégalités et de la démocratisation. Ils ont aussi abordé les parcours étudiants, l'échec dans le premier cycle, l'insertion professionnelle, la question des doctorants et des jeunes docteurs (voir notamment : Dubet, 1994 ; Galland, 1995 ; Galland & Oberti, 1996 ; Lahire, 1997 ; Romainville, 2000).

Concernant les enseignants, peu de travaux ont été publiés avant les années 1990, si l'on excepte *Homo academicus*, le travail pionnier de Pierre Bourdieu (1984). Depuis, Fave-Bonnet a conduit une enquête par questionnaire qui fournit une « photographie » de la façon dont les enseignants du supérieur se représentent leur métier et ses difficultés (1993). Zetlaoui a décrit la façon dont ils exercent et conçoivent leur métier, notamment en fonction du sentiment qu'ils éprouvent vis-à-vis de leur université (1999). En 2004, Becquet et Musselin ont analysé la diversité des modes d'exercice de leur profession, concernant notamment la division du travail, les tensions ressenties entre enseignement et recherche, le poids des tâches administratives et leur rythme de carrière.

La difficulté d'exercice du métier est un des objets des travaux cités. Plusieurs rapports s'y sont régulièrement penchés, le plus souvent mandatés par l'institution (De Baecque, 1974; Durry, 1988; Esperet, 2001; Quenet, 1993; Quermonne, 1981...), mais aussi dans certains cas à l'initiative d'universitaires eux-mêmes, comme celui de Faure et Soulié (2005). Plus récemment, Viry (2006) a dépeint la souffrance psychique d'un certain nombre d'universitaires.

ÉTAT DES TRAVAUX CONCERNANT LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ

Que ce soit en histoire, en sociologie ou dans d'autres disciplines, les (rares) recherches portant sur les pratiques d'enseignement à l'université ont majoritairement tenté de répondre à trois grandes questions.

Une première série d'interrogations – et celle qui a suscité le plus d'intérêt – porte sur les dispositifs destinés à favoriser la réussite de tous les étudiants, en particulier des publics en difficulté⁴.

Les travaux sur ce thème ont largement décrit les modes d'organisation mis en place : objectifs de ces actions, conditions de leur émergence, facteurs de réussite ou d'échec, études de cas (Fave-Bonnet, 2000). Des dispositifs spécifiques, notamment le tutorat (Annoot, 2001; Bourdoncle, 2003), l'utilisation des nouvelles technologies et l'enseignement à distance (Paivandi, 2009), ont fait l'objet d'études.

Les chercheurs ont eu plus de difficulté à mesurer l'efficacité de ces dispositifs. Il est possible de comparer plusieurs pratiques mises en place sur un même site : ainsi, une étude des pratiques d'aide aux étudiants en difficulté à l'université de Bourgogne a fait apparaître que le tutorat est efficace, mais

4. Les travaux sur ce sujet se sont surtout développés à partir de 1997 et 1998, lorsque le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) a lancé deux appels d'offres sur ce thème.

peu fréquenté par les étudiants les plus faibles, alors que les cycles de remise à niveau en sciences de la vie ne sont, quant à eux, pas plus efficaces que le redoublement (Jarousse, 1999).

En revanche, le caractère local de la notation et des décisions d'évaluation ne permet que difficilement de comparer les résultats d'un site à l'autre. Une enquête de l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation) a ainsi montré la variabilité des modes d'organisation et de fonctionnement des premiers cycles, mais sans pouvoir établir de lien entre la variété des modes d'organisation et la réussite moyenne des étudiants (Jarousse, 1999). Quant à Felouzis, il a comparé la situation de trois premiers cycles de droit aux résultats contrastés (forte réussite des étudiants dans l'un, nombreux échecs et abandons dans l'autre, position intermédiaire dans le troisième). Dans le premier, quelques enseignants et administratifs se sont mobilisés autour d'une réelle identité de site, ont agi comme des entrepreneurs universitaires et formé une sorte de gouvernement local du centre universitaire : Felouzis en conclut que la mobilisation enseignante est un facteur clé pour comprendre l'échec ou la réussite des étudiants (2001, p. 218)⁵.

En 2000, deux colloques internationaux⁶ ont réuni les chercheurs ayant travaillé sur ces questions et ont abouti à la publication d'un ouvrage collectif (Annoot & Fave-Bonnet, 2004).

Une autre série de travaux pose la question d'une évolution – ou non – des pratiques effectives d'enseignement. S'agit-il uniquement du cours magistral ou y a-t-il adaptation aux nouveaux publics ?

Pour Bireaud, qui en 1990 est la première en France à publier sur ce sujet, le modèle transmissif classique (« cours magistral ») reste dominant et les enseignants transmettent leur savoir sans se préoccuper vraiment de l'assimilation des connaissances par les étudiants :

« Dire que la pédagogie est absente de l'enseignement supérieur n'est pas exact ; il vaudrait mieux dire que les problèmes pédagogiques sont rarement explicités et que la pédagogie, considérée exclusivement comme une relation privée entre l'enseignant et l'étudiant, relève de l'appréciation individuelle de chaque enseignant et ne saurait, pense-t-on, faire l'objet d'une recherche scientifique. » (1990b)

5. Sur ce thème, voir aussi Michaut, 2002.

6. Le congrès international francophone de l'ADMES-AIPU, « Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur », qui s'est tenu à l'université de Nanterre du 10 au 13 avril 2000 ; le colloque international de l'AECSE, organisé par le CREFI, « Les pratiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer », qui s'est tenu du 2 au 4 octobre 2000 à l'université Toulouse - le Mirail.

La question est reprise en 1998 par les chercheurs du Centre de recherche en éducation de Nantes, qui interrogent trente-cinq enseignants de premier cycle sur leur perception de l'hétérogénéité des étudiants et la manière dont ils la traitent. À la différence d'Annie Bireaud, ils concluent qu'il y a eu de la part des enseignants des formes d'adaptation pédagogique aux nouveaux publics. Si les exigences sont maintenues, la présentation des contenus enseignés est adaptée : ainsi, un enseignant dit ne pas partir des concepts mais des exemples. Mais plus encore, la forme de l'enseignement évolue : par exemple, dictée de certaines parties du cours et utilisation plus fréquente de supports audio-visuels. Bourgin (2008) met aussi l'accent sur les adaptations individuelles des enseignants. Après avoir réalisé un très grand nombre d'observations et d'entretiens sur plusieurs sites et dans plusieurs disciplines, elle montre que les enseignants ont fait évoluer leurs pratiques dans le sens d'un encadrement plus étroit des étudiants (par exemple, écriture du plan au tableau), mais que le traitement du savoir reste inscrit dans la logique de la forme universitaire. Il n'y a donc pas scolarisation ni « secondarisation », mais les pratiques enseignantes sont tiraillées entre la « forme universitaire » (maintien du rapport universitaire au savoir) et la « scolarisation du rapport au formé » (adaptation des enseignants aux publics).

La même année, les chercheurs de l'IREDU étudient, *via* des questionnaires, le discours des enseignants en matière de pratiques pédagogiques, et montrent que ces derniers s'accordent globalement sur la nécessité de voir évoluer les dispositifs (CREFI, 1999).

Pour plusieurs chercheurs, les pratiques sont à nuancer selon les disciplines et les caractéristiques des enseignants (Becquet & Musselin, 2004 ; Bourgin, 2008 ; Boyer & Coridian, 2001). Ainsi, Boyer et Coridian ont, en 2001, observé des cours de premier cycle dans six universités. Ils constatent que la conférence-monologue est la forme d'enseignement la plus fréquente et que très peu d'enseignants utilisent d'autres supports (transparents, etc.). Mais, affirmement-ils, les remédiations envisagées ne sont pas les mêmes pour les jeunes enseignants (moins normatifs, plus compréhensifs à l'égard des modes de vie des jeunes) et les enseignants chevronnés (p. 153). Les enseignants de sociologie se posent plus de questions que leurs collègues historiens sur ce qu'il convient d'enseigner à des étudiants débutants. Les sociologues font également davantage d'interventions disciplinaires (par exemple face au bruit) et ressentent l'absence de communication avec les étudiants comme un vrai problème. Au contraire, leurs collègues d'histoire s'y refusent et instaurent plus de barrières avec le public étudiant.

« Autrement dit, sociologues et historiens tendraient à se situer différemment par rapport à une question posée dans nombre de départements de premier cycle

universitaire : les formes et contenus d'enseignement doivent-ils être adaptés aux nouveaux étudiants ou est-ce à ce public hétérogène de s'adapter à l'enseignement universitaire dont les formes sont établies et les missions fondamentales non remises en question. » (Boyer & Coridian, 2003)

Un troisième ensemble de travaux, plus réduit, porte sur la formation des enseignants du supérieur. Les CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur), chargés de former les moniteurs de l'enseignement supérieur, ont suscité des travaux dès les années 1990, avec la parution en 1994 d'un numéro de la revue *Recherche et formation* consacré à ce thème, ou, plus récemment, les recherches de Paivandi (2010) sur l'expérience des moniteurs. Demougeot-Lebel et Perret ont quant à elles interrogé des professeurs d'université sur leurs attentes en matière de formation à l'enseignement (2011).

COMPARAISON AVEC LA SITUATION DES AUTRES PAYS FRANCOPHONES

La recherche sur les pratiques d'enseignement universitaires est bien plus importante dans de nombreux pays étrangers, notamment francophones, et dans les autres établissements français d'enseignement supérieur.

Depuis 1980, l'Association internationale de pédagogie universitaire⁷, qui regroupe des membres de l'enseignement supérieur francophone, organise à peu près chaque année un congrès international sur « le développement de la pédagogie de l'enseignement supérieur dans une perspective de collaboration internationale ». Quasiment aucune université française n'y participe, et ce, même lorsqu'un congrès ADMES-AIPU (Association pour le développement de méthodes dans l'enseignement supérieur – Association internationale de pédagogie universitaire) se tient en 2000 en région parisienne⁸.

Cinq colloques francophones intitulés « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur » se sont tenus en France depuis 2001. Les 150 à 300 participants venaient d'autres pays francophones ou de filières professionnalisantes (IUT, écoles supérieures professionnelles, etc.), mais les enseignants des filières générales de l'université française étaient absents⁹.

7. <http://www.aipu-international.org/>, site consulté le 25 février 2015.

8. <http://cref.u-paris10.fr/cdr-education-et-formation/enseignement-superieur/recherches-et-colloques/>, consulté le 25 février 2015.

9. Sources : analyse des programmes. À l'exception de quelques enseignants des facultés de médecine.

Trois revues importantes de sciences de l'éducation ont récemment consacré des numéros spéciaux à la pédagogie universitaire¹⁰. Cela représente en tout dix-neuf articles sur le sujet : sept portent sur l'enseignement supérieur canadien, cinq sur l'enseignement supérieur belge, trois sur le cas de la Suisse, un sur les pays africains. Trois seulement émanent d'auteurs français : l'un porte sur l'approche par compétences dans une école d'enseignement supérieur, l'autre sur l'expérience des moniteurs... et le troisième s'interroge sur le faible nombre de travaux de pédagogie universitaire publiés en France !

L'analyse des ouvrages francophones parus ces dernières années aboutit au même constat. Dans l'ouvrage *Enseigner les sciences sociales. Expériences de pédagogie universitaire* (Labranche & Olivier, 2004), aucune expérience relative à l'enseignement dans les universités françaises n'est rapportée. De même, les livres *Innovater dans l'enseignement supérieur* (Bédard & Béchar, 2009), *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario* (Bruneau & Langevin, 2000) ou *La pratique enseignante en mutation à l'université* (Rege-Collet & Romainville, 2006) concernent uniquement les pratiques d'universitaires québécois, suisses ou belges¹¹...

Cette situation est notamment due au fait qu'au Québec, en Belgique ou en Suisse, l'institution soutient et accompagne les changements de pratique à ce niveau d'enseignement à travers différents programmes¹².

Au final, les recherches sur les pratiques d'enseignement dans les universités françaises, quasi inexistantes il y a dix ans, constituent aujourd'hui un champ tout juste émergent. Les travaux existants sont peu nombreux et portent

10. En 2008, la *Revue des sciences de l'éducation* (canadienne) a consacré son n° 34 à cette question : « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? » En 2010, c'était le n° 172 de la *Revue française de pédagogie* qui traitait : « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». En 2011, *Recherche et formation* intitulait son n° 67 : « Former les universitaires en pédagogie ».

11. Bireaud (1990b, p. 13) avait déjà fait ce constat il y a vingt ans : « Cette tendance [la prise de conscience de l'importance de la pédagogie] est plus marquée dans les écoles, plus sensibles que les universités aux problèmes pédagogiques sans doute en raison de leurs finalités nettement plus professionnalisées, de leur taille plus raisonnable, de l'existence de services pédagogiques et/ou audiovisuels. » ; « Les travaux pédagogiques s'attachent plutôt à l'enseignement d'une discipline universitaire : pédagogie de la santé, didactique de la chimie, des maths... ou encore s'intéressent aux techniques modernes : audiovisuel et informatique. » ; « [...] on dispose plutôt de comptes-rendus d'expériences – au sens large du terme – que de recherches organisées autour d'un corpus d'hypothèses et conduisant à des résultats interprétables et communicables. »

12. Ces programmes suisses, canadiens et belges sont analysés dans l'ouvrage de Rege-Collet & Romainville (2006, 3^e partie).

essentiellement sur l'enseignement en première année, dans quelques sites et quelques disciplines. La capacité des enseignants à prendre des initiatives pédagogiques n'est envisagée que dans deux cas : soit à destination des étudiants en difficulté, soit s'agissant de pratiques individuelles. Le cas où des enseignements supérieurs transformeraient leurs pratiques pédagogiques de façon concertée et pour favoriser la réussite de tous n'est pour ainsi dire pas envisagé par les chercheurs.

Ces travaux n'apportent donc que très peu d'éléments sur la question des ajustements collectifs, des innovations pédagogiques et de la transmission des connaissances, et ne renseignent absolument pas sur l'évolution des pratiques. En outre, il s'agit souvent d'études de cas, qui ne permettent pas d'avoir une vue d'ensemble des mutations qui ont eu lieu depuis une cinquantaine d'années.

C'est de ce constat qu'est né ce projet visant à retracer l'évolution des pratiques d'enseignement dans les universités françaises depuis la fin des années 1950.

Précisons qu'il ne s'agit pas d'une thèse, mais d'une recherche de longue haleine poursuivie d'abord au sein du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique), puis de l'équipe RECIFES (université d'Artois), avec le souci de lier histoire et sociologie. Le choix d'allier l'étude des évolutions relativement de longue durée et de « zooms » plus pointus a aussi été influencé par un propos d'Antoine Prost¹³ indiquant que les historiens américains savent, dans un même ouvrage, présenter les résultats de recherches pointues, focalisées, sérieusement documentées, et réaliser une synthèse globale des évolutions.

DÉLIMITATION DU CHAMP

Cette recherche porte sur les pratiques d'enseignement (Héry, 2005), c'est-à-dire sur ce que les enseignants-chercheurs ont mis en œuvre sur le terrain, et non sur les pratiques prescrites, c'est-à-dire ce qu'ils auraient dû faire s'ils avaient suivi fidèlement les textes prescriptifs et les habitus disciplinaires.

Les termes « pratiques d'enseignement » ou « dispositif pédagogique » sont ici utilisés dans une acceptation large pour désigner *l'ensemble des choix mis en place à l'initiative des enseignants-chercheurs*, ceci comprenant bien entendu les pratiques individuelles que chacun définit dans sa classe (l'utilisation du tableau, des documents, etc.), mais aussi les dispositifs mis en place au niveau des établissements et des départements, comme la définition des programmes, l'organisation des cursus, l'évaluation, la taille des groupes, la coordination entre cours, travaux dirigés et travaux pratiques, etc.

13. Il me semble que c'était à l'occasion de la parution de Downs, 2002.

À chacune de ces échelles, un intérêt particulier a été accordé à l'émergence et au développement des pratiques nouvelles, innovantes (Cros, 1997, 2001).

Comme on l'a montré plus haut, c'est le monde universitaire qui a suscité le moins d'intérêt de la part des historiens, alors que c'est lui qui a subi les transformations les plus importantes depuis les années 1960, et qui accueille la très grande majorité des étudiants. La présente recherche est donc restreinte à l'étude de l'université, et non à l'ensemble de l'enseignement supérieur et du monde de la recherche.

La période prise en compte démarre dans les années 1950, moment à partir duquel les avancées rapides de la science et la hausse sans précédent des effectifs étudiants posent tant la question des contenus à enseigner que celle de l'adaptation des méthodes d'enseignement au plus grand nombre : les débats sur la crise de l'enseignement supérieur, la nécessité de le réformer et les moyens d'y parvenir se font, alors, de plus en plus nombreux. Cette étude s'achève en 2005, année de l'achèvement du corpus d'entretien, ce qui n'a pas permis de prendre en compte les transformations pédagogiques liées au LMD (licence-master-doctorat).

L'objectif était de constituer un corpus comprenant des disciplines assez différentes les unes des autres – traditionnelles et émergentes, de sciences « dures » et de sciences humaines, enseignées ou non dans le secondaire. Le choix s'est porté sur la physique (discipline traditionnelle relevant des sciences « dures » et enseignée dans le secondaire), l'histoire (discipline traditionnelle relevant des sciences humaines et enseignée dans le secondaire) et la sociologie (discipline émergente relevant des sciences humaines et non enseignée dans le secondaire). Ces disciplines avaient l'avantage de présenter suffisamment de ressemblances pour être comparables, puisque ce sont toutes trois des disciplines « générales » et non professionnalisantes, et des disciplines « dominées », selon la terminologie de Pierre Bourdieu, c'est-à-dire dont les étudiants et les enseignants sont d'origine sociale plus modeste qu'en médecine, droit ou économie.

Pourquoi avoir écarté le droit et la médecine ? Plusieurs indices conduisent à penser que les enseignants de ces deux disciplines ont été plus réticents aux pratiques novatrices, alors que l'objectif de cette recherche était, justement, de repérer l'émergence de ces pratiques. Bourdieu a montré que les enseignants de ces disciplines sont plus souvent issus de la bourgeoisie, mariés, catholiques, parents de familles nombreuses, habitant des quartiers aisés : « c'est sans doute ce que le langage ordinaire des dominants désigne du nom de sérieux, goût de l'ordre, qui est d'abord une manière de se prendre au sérieux et de prendre au sérieux le monde tel qu'il est, de s'identifier, sans distance, à l'ordre des choses » (1984, p. 72). Or Miles (1964) a montré que les innovateurs sont des

personnes peu attachées aux normes dominantes. Il y aurait donc, *a priori*, moins de chances de trouver des enseignants novateurs en droit ou en médecine. Ceci est corroboré par plusieurs recherches. Un rapport sénatorial sur la réforme des premiers cycles de 1984 montre que la plupart des professeurs de droit et de sciences économiques ont jugé cette réforme « inapplicable » et ne l'ont pas mise en œuvre (Gouteron, Bernadaux & Camoin, 1996-1997). Dans son enquête sur les transformations de l'université, la journaliste Catherine Bédarida relève que dans la plupart des facultés de droit, les cours magistraux sont nombreux et les TD plus rares, les enseignants tenant « à leur tradition de cours en grands amphis pour plusieurs centaines d'étudiants » – avec néanmoins des variations selon les universités (1994, p. 54-55). Millet, qui a comparé les pratiques d'enseignement en sociologie et en médecine, montre que les étudiants en médecine apprennent de façon routinière des contenus définis, sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir (1999, cité par Rey, 2005).

Les universités étudiées devaient se situer en Île-de-France pour des raisons budgétaires¹⁴. Dans un souci de diversification de l'échantillon, les établissements suivants ont été retenus :

- pour l'histoire, les universités Paris 4 (université traditionnelle de centre-ville), Paris 7 et Paris 8 (universités de centre-ville et de périphérie ayant voulu transformer leurs pratiques dans les années 1968-1970), Paris 10 (université de périphérie) et Marne-la-Vallée (université « nouvelle » de périphérie) ;
- pour la sociologie, les universités Paris 7 et Paris 8 (universités de centre-ville et de périphérie ayant voulu transformer leurs pratiques dans les années 1968-1970), Paris 10 (université de périphérie) et Marne-la-Vallée (université « nouvelle » de périphérie) ;
- pour la physique, les universités Paris 6 (université traditionnelle de centre-ville), Paris 11 – Orsay (université traditionnelle de périphérie), Paris 7 (université de centre-ville ayant voulu transformer ses pratiques dans les années 1968-1970) et Marne-la-Vallée (université « nouvelle » de périphérie).

14. Même s'il aurait peut-être été plus intéressant de prendre en compte le cas d'une ou plusieurs universités de province.

SOURCES

Reste la question essentielle : comment recueillir des données sur les pratiques réelles d'enseignement des enseignants qui, comme l'a montré Héry (2005), ne laissent que des traces fragmentaires, dispersées¹⁵ ?

En premier lieu, des entretiens ont été réalisés entre 2005 et 2007 avec des enseignants-chercheurs. Les étudiants, en effet, perçoivent peu les spécificités de l'organisation de l'enseignement de l'université où ils étudient puisqu'ils n'ont, dans la majorité des cas, qu'une expérience du monde universitaire limitée à quelques années et généralement à une seule université. Les enseignants sont plus à même d'exposer les particularités de l'enseignement dans leur département, de décrire l'évolution des pratiques, d'expliquer les raisons ayant présidé aux choix de telle ou telle organisation pédagogique et les conséquences ultérieures de ces choix, les impacts des réformes ou les conditions d'exercice de leur activité professionnelle.

La méthodologie choisie s'inspirait à la fois de l'histoire orale (Descamps, 2006 ; IHTP, 1987 ; Joutard, 1983) et du récit de vie professionnelle : entretiens longs (2 à 4 heures) comportant une première partie non préstructurée (Duchesne, 1996 ; Simonot, 1979) pendant laquelle l'enquêté détient l'attitude d'exploration et aborde les thèmes les plus importants pour lui (Duchesne, 2000), suivie d'une deuxième partie semi-directive fondée sur un canevas d'entretien, et permettant d'obtenir des informations plus précises sur certains points. Les entretiens ont été retranscrits de façon littérale et une analyse catégorielle en a été réalisée (Bardin, 1977).

Cinquante entretiens ont été réalisés, dont douze entretiens exploratoires et trente-huit entretiens définitifs¹⁶. Les enseignants choisis devaient avoir enseigné dans les universités choisies pendant un laps de temps suffisamment important pour se rendre compte de l'évolution des pratiques. Ils devaient, en outre, présenter des caractéristiques aussi diverses que possibles : jeunes ou plus âgés, hommes et femmes, maîtres de conférences et professeurs, ayant eu ou non des responsabilités administratives ou institutionnelles, ayant été enseignants du secondaire ou non avant d'entrer à l'université (cela induisant peut-être un rapport différent aux modes de transmission des connaissances...). Selon les enseignements de l'ethnologie, on s'est également efforcé d'interroger ceux que la communauté désigne comme ses « bons informateurs », considérés comme

15. « L'histoire des pratiques est [...] une histoire indiciare. Les sources sont fragmentaires, dispersées, et demandent, en raison soit de leur propriété d'objets scolaires soit de leur fonction première qui n'était pas de fixer le passé, une grande vigilance méthodologique » (p. 99).

16. La liste détaillée de ces entretiens est présentée en annexe.

ce phénomène. Cela a été le cas lors de l'ouverture du site d'Orsay en 1956, de celui de Nanterre en 1964, lors de la création des universités expérimentales des années 1970, mais aussi de l'université Marne-la-Vallée en 1991.

« Il y avait au tout début une ambiance un peu spéciale du fait que c'était quelque chose qui se montait. J'ai vu le même phénomène se reproduire quand j'ai monté un Diplôme universitaire, quand j'ai monté une licence: la première année ce n'est pas pareil. Voire les deux premières années, et puis l'effet de nouveauté s'épuise rapidement. Mais les étudiants sont plus prêts à vous suivre dans des choses originales, même si c'est un peu plus fatigant, parce qu'il y a le sentiment d'être pionnier: c'est une nouveauté, c'est quelque chose qui ne se faisait pas, donc on accepte d'en faire un peu plus quoi. Donc les premières années il y avait un peu ça à l'échelle de l'université. » (Témoignage P2, Marne-la-Vallée)

Le renouvellement de l'équipe enseignante, lorsqu'il est assez rapide, produit un effet similaire: comme dans les années 1970 avec l'éclatement et la recomposition des universités parisiennes, ou comme dans la plupart des sites dans les années 1990-2000, puisqu'une masse de jeunes enseignants avaient été recrutés dans les années 1960-1970. C'est ce qui explique partiellement que les départements d'histoire de Paris 7 ou celui de physique de Paris 6 abandonnent alors des modes de fonctionnement en vigueur depuis des décennies:

« Les choses ont vraiment changé depuis trois ou quatre ans. Parce qu'on a une grosse vague de départs à la retraite. Et donc là, j'ai vraiment l'impression que ça bouge, que ça change, qu'on n'a plus les mêmes personnes. » (Témoignage S9, Nanterre)

« Maintenant, il y a beaucoup de jeunes qui arrivent. Ma génération est largement partie à la retraite. La génération intermédiaire est faible. La nouvelle arrive en force et elle va tout changer, c'est sûr. Je pense qu'ils vont implorer la fac telle qu'elle est pour en mettre une autre. Il est évident qu'il y a quelque chose à changer car les étudiants ne travaillent plus, ils ne sont plus motivés du tout. » (Témoignage P10, Paris 6)

Soulié et Gadéa, qui ont étudié la mise en place d'un enseignement innovant en méthodologie dans le département de sociologie de l'université de Rouen, ont également constaté la présence de deux de ces facteurs favorables: « le recrutement massif de jeunes enseignants, ainsi que l'absence de traditions bien installées ont favorisé l'éclosion d'initiatives pédagogiques », écrivent-ils (2000, p. 163).

Les situations particulières autorisant un investissement dans l'enseignement constituent aussi, d'une certaine façon, un « espace de liberté ». C'est le cas avec la création des universités expérimentales dans les années 1970, où beaucoup d'enseignants sont liés par leur intérêt pour l'enseignement, ce qui les différencie des autres sites. Par exemple, pour les physiciens de Paris 7,

c'est ce choix qui les « oppose » à leurs collègues de Paris 6 ; c'est, en quelque sorte, le ciment de leur identité collective. Investir l'enseignement est une façon d'exister, de marquer sa différence. Le blocage des carrières des années 1974-1990 a aussi offert aux enseignants une certaine marge de manœuvre : puisqu'ils n'avaient presque aucun espoir de progresser professionnellement dans la recherche... l'investissement dans l'enseignement devenait possible. De même, la baisse des effectifs en sciences dans les années 1995 a été l'occasion d'une sorte « d'autorisation spéciale » de s'investir dans les pratiques nouvelles, puisqu'améliorer l'attractivité de la discipline était un enjeu prioritaire. Le fort taux d'encadrement, permis par cette baisse, libérait aussi des énergies.

Quel poids des facteurs humains et matériels ?

Le rôle des personnalités est souvent mis en avant pour expliquer le développement des pratiques nouvelles. Il ne semble pas y avoir un profil moyen des innovateurs universitaires... si ce n'est le fait d'être, précisément, éloigné du profil type de l'universitaire. Deux des témoins affirment que les PRAG (dont ils font partie) enseignent différemment, avec plus d'intérêt pour les étudiants et d'investissement dans cette tâche, que leurs collègues enseignants-chercheurs. Les femmes semblent aussi sur-représentées³⁹⁶, bien que cela reste à vérifier sur un échantillon plus large, peut-être parce que l'adaptation aux besoins des étudiants est perçue comme une pratique « maternante ». De façon plus générale, beaucoup des novateurs rencontrés correspondent précisément à la description que fait Miles (1964) de l'innovateur : des personnes disposées à assumer des risques, peu liées par les normes de groupe, souvent rebelles, isolées et occupant une place élevée dans l'échelle de l'autonomie. Les novateurs, écrit Miles, sont souvent « imparfaitement socialisés » et donc plus libres de prendre une initiative que ceux qui ont été socialement « normés ». Ainsi, le témoin P11, enseignante dans une université assez traditionnelle (Paris 6), explique qu'elle est férue de pédagogie et qu'elle ne cesse de parler de cette passion à ses collègues. En cela, son profil est absolument atypique :

« C'est vrai qu'on ne discute pas beaucoup pédagogie entre collègues. Mais moi, dès que j'en vois un, j'en discute. [...] Je rêve de faire mon blog. Les modèles que j'ai, c'est le blog du juge pour enfants de Bobigny, Rosenczweig, et celui de Philippe Meirieu que je lis régulièrement. Si je fais ça, je pense que ça permettra à davantage de collègues de profiter de réflexions que je me fais et que je leur fais aussi. »

Ceci dit, comme l'a montré Callon, le sociologue qui veut comprendre la naissance des innovations doit relativiser le rôle des individus. Le mythe du

396. Au regard de leur place dans l'enseignement supérieur.