



HAL
open science

Les conditions favorisant le développement de nouvelles pratiques d'enseignement à l'université : une étude nationale (1955-2005)

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. Les conditions favorisant le développement de nouvelles pratiques d'enseignement à l'université : une étude nationale (1955-2005). Carra C; Couturier. C; Reitel B. Identité(s) et universités nouvelles, une question de proximité?, Artois Presses Université, pp.105-116, 2021. hal-03622701

HAL Id: hal-03622701

<https://hal.science/hal-03622701>

Submitted on 29 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les conditions favorisant le développement de nouvelles pratiques d'enseignement à l'université : une étude nationale (1955-2005)

Marie-Laure Viaud

Chapitre d'ouvrage

In Carra C., Couturier. C et Reitel B. [Identité\(s\) et universités nouvelles, une question de proximité ?](#) Artois Presses Université, 2021

Résumé :

Cette recherche porte sur la transformation des pratiques d'enseignement universitaires entre 1950 et 2005, dans trois disciplines (histoire, sociologie, physique) et à travers le cas de dix sites universitaires situés en Ile de France, telles qu'elles peuvent être reconstituées en croisant des sources orales (récits de vie recueillis auprès d'un panel d'enseignants-chercheurs) et des archives. A partir de ces sources, nous avons proposé une schématisation de l'évolution des pratiques d'enseignement universitaires sur la période considérée à travers un découpage en quatre grandes périodes. Nous avons ensuite analysé les facteurs favorisant ou freinant l'investissement des enseignants du supérieur dans de nouveaux dispositifs. Schématiquement, si un nombre important d'enseignants-chercheurs affirment avoir fait évoluer leurs pratiques d'enseignement pendant la période considérée, ces initiatives sont vécues par leurs acteurs comme individuelles, isolées, non construites socialement ; elles ne sont ni pérennisées ni capitalisées. Dans les trois disciplines et les dix sites universitaires étudiés, ces évolutions ont pu se produire lorsqu'il y avait conjonction de trois facteurs : une pression forte, la connaissance de modèles nouveaux et l'existence d'espaces de liberté.

Mots clés : enseignement supérieur, université, innovation, histoire orale, histoire de l'éducation.

Entre 1955 et 2005, le nombre d'étudiants à l'université est passé de 150 000 à 1 421 000. Face à cette massification, comment les enseignants chercheurs se sont-ils adaptés ? Ont-ils transformé leurs pratiques d'enseignement pour faire face à ce public nouveau, souvent en échec¹ ? Tout au long de cette période, certaines situations ont-elles été plus favorables que d'autres au développement de pratiques d'enseignement nouvelles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une recherche² sur l'évolution des pratiques d'enseignement universitaires dans trois disciplines, l'histoire, la sociologie et la physique³, au sein d'une dizaine d'universités d'Ile de France. L'étude commence à la fin des années 1950, lorsque la hausse sans précédent des effectifs étudiants (de 1956 à 1968, on passe, pour l'ensemble des facultés, de 157 000 étudiants à 508 000 étudiants en un peu plus de dix ans⁴), d'une part, et les avancées rapides de la science, d'autre part, posent deux questions essentielles : celle de l'adaptation des méthodes d'enseignement au plus grand nombre et celle des contenus à enseigner. 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 se termine en 2005, au moment de la mise en place de la réforme LMD⁵.

Cette recherche porte sur les *pratiques* d'enseignement, c'est à dire ce qui a effectivement été mis en œuvre sur le terrain par les enseignants-chercheurs (Viaud, 2015). Elle a été menée en croisant les méthodes de l'historien (dépouillement d'archives, entretiens d'histoire orale...) et celles du sociologue (entretiens avec les acteurs, observations de terrain...), l'articulation de ces deux démarches permettant de distinguer ce qui est conjoncturel et ce qui relève de phénomènes de plus longue durée. Le corpus a été constitué d'une cinquantaine d'entretiens longs menés avec des universitaires, ainsi que de l'analyse de sources très diverses : articles de presse sur l'enseignement supérieur (dossiers de presse de Science Pô), guides et plaquettes de l'étudiant, archives syndicales, rapports du Conseil national d'évaluation, archives des universités, mémoires d'anciens étudiants ou enseignants⁶. L'ensemble de ces sources ont permis de constituer un ensemble de plusieurs dizaines d'études de cas : des « moments » où les pratiques d'enseignement avaient évolué dans au moins un des sites considérés. Ces études de cas ont ensuite été comparées entre elles, pour dégager, sur le plan temporel, une proposition de découpage par périodes, et sur le plan de

¹ (50 % des étudiants de première année ne passent pas en deuxième année : Demuyneck, 2011)

² Cette recherche a été présentée dans son intégralité dans Viaud (2015). Certains paragraphes de ce chapitre sont repris à cette publication.

³ L'objectif était de constituer un corpus comprenant des disciplines assez différentes les unes des autres - traditionnelles et émergentes, de sciences « dures » et 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, 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.

⁴ L'année indiquée est celle du baccalauréat. Ces chiffres sont repris à PROST (1968), p 303.

⁵ En 2002, la France adopte les textes instituant la réforme du LMD (licence-master-doctorat), c'est-à-dire un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur français pour l'adapter aux standards européens, et qui doivent être mises en application dans les universités entre la rentrée 2003 et la rentrée 2006.

⁶ Comme BECKER Jean-Jacques, *Un soir de l'été 1942... Souvenirs d'un historien*, Larousse, 2009 ; ou RICHE Pierre (2008), *C'était un autre millénaire. Souvenirs d'un professeur de la communale à Nanterre*, Paris, Tallandier.

l'analyse sociologique, une proposition d'analyse des facteurs favorables et défavorables à l'émergence d'innovation dans l'enseignement supérieur.

1. L'évolution des pratiques d'enseignement à l'université des années 1950 aux années 2000

Ce travail a d'abord permis de décrire l'évolution des pratiques d'enseignement à l'université depuis plus d'un demi-siècle en proposant un découpage en quatre grandes périodes, chacune d'entre elle correspondant à un type dominant de questionnements et de choix en matière d'enseignement universitaire.

1950-60 : les premières évolutions

La première période est celle des années 1950-60 : des années pendant lesquelles les pratiques commencent à évoluer, non dans leur forme majoritaire, mais dans les marges et dans l'opinion. Certaines des « innovations » qui seront instaurées après mai 68 font déjà l'objet de débats et d'expérimentations : par exemple, l'encadrement des étudiants s'améliore avec l'apparition des travaux dirigés et du monitorat ; les nouvelles universités de Nanterre et d'Orsay mettent en place, à titre d'expérimentation, une forme de contrôle continu ; l'expérience des GTU (Groupes de travail étudiants) conduit certains à une remise en cause du cours magistral. Les pratiques n'ont donc pas commencé à changer, comme on le croit souvent, après 1968, mais plusieurs années auparavant, dans un contexte de développement d'un courant réformateur favorable à des évolutions à tous les niveaux d'enseignement (Prost, 1992).

1968-78 : une mosaïque de pratiques très variées

La deuxième période va de 1968 aux années 1978-80. La liberté octroyée par la loi Faure et, dans les grandes villes, le regroupement volontaire des enseignants et des disciplines permis par la recomposition des universités, conduisent à la mise en œuvre de pratiques très différentes d'un site à l'autre. Une mosaïque de pratiques très variées se substitue à la relative unité de fonctionnement pédagogique qui prévalait jusque là. Si certains enseignants, certaines universités ne transforment pas leurs modalités d'enseignement, d'autres inventent des modèles radicalement nouveaux. Dans ces sites, la nouveauté se situe surtout dans le fait de donner une grande liberté aux étudiants dans la construction de leur cursus, le développement de l'interdisciplinarité, le développement du travail en petits groupes au détriment des cours magistraux, la mise en place d'une évaluation largement fondée sur le contrôle continu, l'instauration de relations moins hiérarchiques entre les enseignants.

1976-1992. Une préoccupation majeure : réduire l'échec en premier cycle

Une troisième période commence au début des années 1980, lorsque, pour la première fois, le problème de l'échec étudiant apparaît au grand jour, notamment en raison de la crise économique qui le rend moins acceptable socialement (Prost, 1981). En 1984, la Loi Savary⁷ incite les universités à proposer des plans de rénovation de leurs premiers cycles. Bien que cette loi ne comprenne aucun caractère obligatoire, et, dans un premier temps, ne s'assortisse pas de moyens supplémentaires, les universités s'emparent largement de cette proposition :

⁷ Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, parue au *Journal officiel* du 27 janvier 1984.

plus de 90% des universités de lettres et sciences l'appliquent⁸. Les universités scientifiques mettent surtout l'accent sur la mise en place de parcours individualisés adaptés à la diversité du public : « année zéro » pour ceux qui n'ont pas les bases, « Deug⁹ en trois ans » au lieu de deux, etc. Les départements de sciences humaines et sociales initient plus souvent des cursus permettant aux lycéens de mieux choisir leur spécialisation ou d'obtenir une formation plus large en sciences humaines : on imagine ainsi des premiers trimestres pluridisciplinaires. L'amélioration du suivi, de l'orientation ou des enseignements de méthodologie concerne presque toutes les disciplines. Ces transformations sont très différentes de la période précédente : pour les enseignants, il s'agit désormais de mieux encadrer et mieux guider les étudiants, et non de leur donner davantage de liberté. Les clivages entre universités novatrices et traditionnalistes sont moins marqués. L'effet sur le taux d'échec est important : dans les établissements ayant mis en œuvre les réformes du premier cycle, le taux d'obtention du Deug pour l'ensemble des entrants à l'université passe de 49 % en 1983 à 61 % en 1988 (Gouteron, Bernadaux, Camoin, 1996-97).

Les années 1990-2000. Des réformes contraignantes, conduisant à l'abandon de certaines pratiques innovantes

Le milieu des années 1990 marque le début d'une « quatrième période ». L'importance de l'abandon en cours d'étude et de l'échec des étudiants redevient un sujet de préoccupation, notamment parce que la création des bacs professionnels (1985) a amené à l'université de « nouveaux bacheliers » assez démunis face aux exigences des enseignants. Le ministère y répond en instituant les réformes du premier et du second cycle de 1992-93 et de 1997, qui imposent des cursus semestrialisés et l'étude d'une deuxième discipline à titre de « mineure », systématisent des pratiques telles que le tutorat ou la semaine d'accueil, et assouplissent les conditions de validation des diplômes avec la mise en place de la compensation et de la capitalisation. Mais en imposant un modèle commun et un cadre assez strict, au moins au regard de ce qui se pratiquait jusque là, ces réformes conduisent à une harmonisation des cursus. Les modalités originales d'organisation expérimentées avec les réformes de 1984 doivent alors être abandonnées : elles sont devenues incompatibles avec l'application des nouveaux textes.

Contraints de renoncer à la plupart des expérimentations qu'ils menaient depuis une dizaine d'années, où ils s'étaient beaucoup investis, et dont ils estimaient qu'elles avaient permis des améliorations notables, les novateurs sont particulièrement déçus. Dans les années 1984-90, le ministère s'était appuyé sur les expérimentations existantes pour concevoir sa réforme du premier cycle, et avait laissé une grande liberté aux enseignants, suscitant ainsi une certaine dynamique. Au risque de forcer le trait, on peut dire que les enseignants novateurs ont eu, à cette époque, le sentiment d'être des pionniers, soutenus par l'institution et défrichant de nouvelles pistes pour l'avenir. Au yeux des enseignants interrogés, il s'y substitue, au début des années 1990, une obligation de « rentrer dans le moule », d'appliquer des textes élaborés sans concertation avec les enseignants du supérieur ni prise en compte de leurs expérimentations, c'est-à-dire de se comporter comme de simples exécutants.

Le désarroi des enseignants-chercheurs

Blessés par la non prise en compte de leurs expérimentations, beaucoup d'enseignants affirment alors avoir très « mal vécu » une succession rapide de réformes institutionnelles qui

⁸ COMITE NATIONAL D'EVALUATION, 1987, pp. 91-93.

⁹ Diplôme d'études universitaires générales.

n'ont eu, à leurs yeux, aucun d'impact réel sur la réussite des étudiants, voire des effets négatifs (semestrialisation, « saucissonnage »).

Cette situation conduit à une détérioration des relations entre les enseignants-chercheurs et la tutelle, une « incompréhension croissante entre les universitaires et la sphère politico-administrative », comme l'écrit Fréville (2001). A partir de la deuxième moitié des années 1990, ce nouvel état d'esprit des universitaires est relevé dans plusieurs travaux¹⁰. « *Rarement profession se sera sentie aussi blessée* » écrit Bédarida en 1994 ; « *le découragement vient aussi des changements constants de politique au gré des changements de ministère : réformes non poursuivies, décisions non appliquées, promesses financières non réalisées...* » constate Fave-Bonnet en 1998. La thèse de Viry, réalisée à partir du début des années 2000 et publiée en 2006, se donne pour objectif d'explorer les épreuves traversées par les universitaires, leurs souffrances et leur mal-être » grâce à des entretiens sur leur parcours professionnel, sur leur « vécu ». Le choix d'un tel sujet montre que la représentation de la profession s'est profondément transformée.

Dans ce contexte, beaucoup affirment procéder à de petites transformations de leur façon d'enseigner *au sein de leurs cours* : dicter quelques définitions, écrire le plan au tableau, relever les présences, corriger l'orthographe, multiplier les documents d'illustration... Il s'agit là d'initiatives *individuelles*, menées de façon isolée, indépendamment de toute concertation et de toute incitation institutionnelle, mais qui constituent une véritable nouveauté de par leur fréquence. Avant 1968, les enseignants du supérieur estimaient que les solutions à leurs difficultés se trouvaient dans une réforme de *l'ensemble de la structure* universitaire. Dans les années 1970 et 1980, l'énergie des novateurs allait dans la mise en place de dispositifs nouveaux à *l'échelle de leur département*. Depuis les années 1990, les entretiens montrent que les enseignants cherchent moins de solutions collectives à leurs difficultés, et qu'ils investissent davantage une échelle plus réduite : soit des transformations de pratiques individuelles, au sein de leurs cours, soit le cas d'enseignants qui s'accordent à deux ou trois. On retrouve ici une évolution du monde associatif et politique, où la croyance dans l'action collective et dans le « grand soir », ont cédé la place à l'implication dans l'initiative locale, dans des actions d'ampleur plus réduite, que les acteurs ont le sentiment de « maîtriser » et où ils se sentent plus efficaces (Perrineau, 1994).

II. Des innovateurs silencieux

Nous avons poursuivi cette étude en comparant l'ensemble des situations étudiées pour analyser les facteurs favorisant ou freinant l'investissement des enseignants du supérieur dans de nouveaux dispositifs d'enseignement. D'un point de vue théorique, nous nous sommes notamment appuyés sur les travaux sur la sociologie des organisations (Callon, 1994 ; Huberman, 1973) qui ont montré que la diffusion d'une innovation est facilitée par deux facteurs. D'une part, il faut qu'une minorité active prenne des initiatives, qui sont ensuite analysées et suivies ou non par la majorité. D'autre part, les échanges avec les pairs sont indispensables : ainsi, des analyses de la diffusion des innovations chez les médecins ou les agriculteurs concluent que lorsque ces derniers prennent connaissance de pratiques nouvelles en lisant des revues professionnelles ou des résultats de recherche, ils les adoptent

¹⁰ En sus des documents cités, voir DEJEAN Jacques, *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Rapport établi à la demande du haut Conseil d'évaluation de l'école, février 2002 ; et PINEL Jean-Pierre, « Malaise dans la transmission : l'université au défi des mutations culturelles contemporaines », in *Connexions* n° 78, « Logiques conflictuelles de modèles universitaires ».

rarement, alors qu'ils le font d'autant plus qu'ils ont de discussions avec leurs collègues (Louis et Marks, 1998).

Premier constat : les transformations des modalités d'enseignement à l'université ont été importantes pendant la période considérée. Cela contraste avec la représentation très répandue selon laquelle l'enseignement universitaire aurait très peu évolué – ainsi, la majorité des témoins interrogés ont commencé leurs entretiens en affirmant que, selon eux, « rien n'avait changé » en matière d'enseignement.

Deuxièmement, les entretiens montrent que les enseignants qui transforment leurs pratiques en parlent peu. Les enseignants du supérieur, lorsqu'ils se rencontrent, échangent à propos de leurs travaux de recherche, mais *jamais* à propos de leurs pratiques pédagogiques. C'est, pour ainsi dire, un sujet de discussion qui n'existe pas. Par conséquent, beaucoup d'actions sont menées une, deux, trois années, puis les enseignants concernés changent d'enseignement, ou d'université, et leur innovation s'éteint sans avoir laissé de trace. Chacun se comportant de la sorte, ils ignorent quelles pratiques nouvelles ont pu être mises en place par leurs collègues, que ce soit ceux du même département ou des autres universités. Il n'y a ni de pérennisation ni de capitalisation des innovations. « *Autant en recherche il y a des colloques, des congrès ou des publications : en pédagogie il y a strictement rien. On fait son truc dans son coin, ça échoue et on passe à autre chose. Et les gens d'à côté, ils font le même essai et il y a absolument aucun échange* », affirme par exemple une enseignante (témoin P 13, Orsay). Les enseignants-chercheurs transforment leurs modalités d'enseignement comme s'ils étaient isolés sur une île, sans se référer à un corpus de pratiques, et ils ont, en innovant, le sentiment de représenter des cas marginaux : ce sont des innovateurs silencieux.

Si l'on se réfère aux travaux de sociologie des organisations cités plus haut, la situation constatée à l'université constitue donc un obstacle majeur à la diffusion des pratiques nouvelles : si « l'on n'en parle pas » et si le « premier pas » individuel est si discret qu'il reste ignoré de tous, ni l'effet « tâche d'huile » (rôle essentiel d'une minorité active) ni celui de « l'interaction sociale » (rôle des collègues) ne peuvent exister.

Plusieurs facteurs explicatifs

Cette situation est d'abord imputable à un habitus : le fait qu'il ne soit pas dans les habitudes des enseignants-chercheurs de s'impliquer dans l'enseignement, le « tabou » qui pèse presque sur cette pratique, contribue à expliquer que l'enseignement, et plus généralement les pratiques nouvelles, ne constituent pas un sujet d'échange entre enseignants du supérieur.

S'y ajoute le fait que la carrière des enseignants est fondée sur leurs travaux de recherche, et non sur leurs pratiques d'enseignement (Musselin, 2005). L'évaluation des enseignants-chercheurs par l'AERES se fonde essentiellement sur des critères liés à la recherche, tout comme les classements internationaux des universités, comme celui dit « de Shanghai ». Les vacataires doivent investir la majorité de leur temps dans leurs recherches s'ils veulent évoluer, tout comme les jeunes maîtres de conférences qui souhaitent accéder au grade de professeurs. Dans les représentations collectives, l'investissement dans l'enseignement peut même sembler le signe d'un désintérêt pour la recherche, affirment plusieurs des témoins interrogés.

L'accroissement des tâches dévolues aux enseignants-chercheurs (Faure S., Soulié C. & Millet, 2005) joue aussi un rôle. Depuis les années 1990, un nombre croissant d'enseignants ont le sentiment de ne pas pouvoir faire face à l'ensemble des missions qui leur sont assignées : « *le nombre d'heures d'enseignement a augmenté, les charges dans les labos de recherche ont terriblement augmenté, les travaux administratifs aussi –il faut sans arrêt faire des demandes pour avoir ça ou ça, etc. conclusion : le temps alloué à l'enseignement est*

très faible » (témoin P7). Ils se sentent pris, « happés » pour ainsi dire, par les tâches administratives et de gestion qui sont devenues extrêmement lourdes, et qu'ils sont parfois les seuls à accepter d'assumer. Dans ce contexte, même ceux qui aimeraient s'investir dans l'enseignement n'y parviennent pas pour des raisons matérielles¹¹.

Le découpage des temps d'enseignements en unités de plus en plus réduites va dans le même sens. Certaines unités d'enseignement durent 12 heures, voire 8, alors que de 1968 jusqu'à la fin des années 1990, les « unités de valeur » correspondaient, en sciences humaines, à des blocs de 60 à 70 heures d'enseignement environ, et en sciences, à 90 à 100 d'heures. Cela conduit souvent les enseignants à assurer des enseignements dans un nombre de groupes de plus en plus importants, souvent plus d'une dizaine : le suivi des étudiants (de leurs progrès, de leurs besoins...) et la coordination avec les collègues sont plus difficiles. Le recours massif aux vacataires en premier cycle pose des problèmes similaires : leur statut est précaire, ces enseignements ne constituent pas leur activité principale, ils ne les assurent généralement que quelques années au plus... : rien ne les incite à s'investir dans des pratiques nouvelles.

Enfin, les étudiants ne sont pas demandeurs de pratiques d'enseignement nouvelles. Comme dans le secondaire (Viaud, 2005), ils sont attachés aux formes d'enseignement expositives dont ils ont l'habitude, et qui les rassurent. Salaün (2000), qui a étudié les dispositifs novateurs mis en place dans le département de psychologie de Paris X, a constaté que les étudiants refusaient de s'investir dans les pratiques actives proposées dans certaines UE, car à leurs yeux « *Un TD à l'université n'est pas un lieu où l'on doit s'impliquer. L'utilisation de l'intelligence peut y être requise, mais rien ne dit que l'on doive y prendre le risque de laisser affleurer sa personnalité* ». Le cours magistral, a aussi remarqué Rayou (1999), est considéré par les étudiants comme un « savoir achevé » qui rassure : c'est leur « plus sûr recours », celui dont ils ne voudraient en aucun cas être privés : « *Le cours est un objet de mémorisation plus maîtrisable que les autres, délimite des contours plus assignables, semble se prêter davantage à des épreuves d'examen* ».

Une pression forte, la connaissance de modèles nouveaux et l'existence d'espaces de liberté : trois conditions favorisant le développement de pratiques nouvelles

Si les facteurs défavorables à l'émergence de pratiques nouvelles d'enseignement sont si nombreux, comment expliquer que celles-ci aient tout de même pu voir le jour dans nombre de cas? Certains contextes, certaines situations seraient-elles plus favorables ?

Pour explorer cette dimension, nous nous sommes appuyés sur les travaux de psychologie sociale qui montrent que les mentalités ne peuvent évoluer que si trois conditions sont réunies : une pression forte, des modèles nouveaux et des espaces de liberté (Muchielli, 1994, p. 51). Certes, il n'est pas question ici de mentalités, mais de *pratiques* : nous avons donc fait l'hypothèse que ce qui vaut pour les mentalités vaut également pour les pratiques.

1/ Une pression forte.

¹¹ Cette observation générale doit être nuancée en fonction des disciplines, comme l'ont Becquet et Musselin (2004). Par exemple, pour les scientifiques, la recherche constitue véritablement le cœur du métier, et parmi tous les enseignants, ce sont eux qui estiment le plus souvent avoir trop d'heures d'enseignement. En revanche, les historiens se plaignent moins que leurs collègues du temps passé à préparer leurs cours, dont les contenus changent tous les deux ans environ, car ce temps n'est pas, pour eux, radicalement séparé de celui de la recherche.

Il existe sans hésiter une pression forte pendant l'ensemble de la période considérée : elle est exercée par la considérable augmentation en nombre des étudiants et par la transformation de leur rapport au savoir. Cette pression est plus importante dans certaines disciplines et à des moments particuliers : ainsi, à partir de 1995, dans les disciplines scientifiques, la baisse des effectifs entraîne une concurrence entre les sites universitaires, ce qui engendre un surcroît de pression favorisant les évolutions pédagogiques.

2/ La connaissance de modèles nouveaux, et donc la circulation des nouveaux modèles expérimentés.

Elle est très faible dans l'ensemble, puisque les innovateurs ne parlent pas de leurs pratiques, mais il apparaît que les informations circulent tout de même dans des situations particulières, et que ces situations sont précisément celles où des pratiques nouvelles se développent. Il s'agit essentiellement d'enseignants qui tirent profit de leur expérience d'étudiant, de cas où des pratiques « passent » d'une université à l'autre lorsque des enseignants sont mutés, et d'influences étrangères.

3. Des espaces de liberté.

Les pratiques nouvelles apparaissent également lorsque les acteurs possèdent des « espaces de liberté ». C'est nettement le cas lors de la naissance d'une discipline, comme la sociologie à la fin des années 1950 : dans ce cas, les habitudes disciplinaires n'ont pas encore été prises : « tout est possible ». La création de nouvelles universités est également un des facteurs les plus souvent associés aux innovations. Un nouveau regroupement d'enseignants, loin de sites existants, avec le sentiment de redémarrer à zéro, favorise incontestablement l'apparition de pratiques nouvelles. Ces sites attirent d'ailleurs des enseignants souhaitant profiter de ce contexte pour innover, ce qui accentue ce phénomène. Le renouvellement rapide de l'équipe enseignante produit un effet similaire : cela a été le cas dans les années 1970 avec l'éclatement et la recomposition des universités parisiennes, ou dans de nombreux sites dans les années 1990-2000, au moment du départ à la retraite de la masse importante d'enseignants recrutée dans les 1960-70.

Les situations particulières autorisant un investissement dans l'enseignement constituent aussi un « espace de liberté ». C'est le cas du blocage des carrières des années 1974-1990 qui a 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. La baisse des effectifs en sciences, dans les années 1995, a aussi été l'occasion d'une sorte « d'autorisation spéciale » de s'investir dans les pratiques nouvelles, puisque qu'améliorer l'attractivité de la discipline était un enjeu prioritaire. Le fort taux d'encadrement, permis par cette baisse, libérait aussi des énergies.

Au final, nous pouvons donc affirmer qu'entre 1955 et 2005, dans les trois disciplines et les dix sites universitaires étudiés, les pratiques d'enseignement universitaires ont toujours évolué lorsqu'il y avait conjonction de trois facteurs : une pression forte, la connaissance de modèles nouveaux et l'existence d'espaces de liberté.

Conclusion

Lorsque nous avons achevé cette recherche, nous l'avions conclu sur une note défaitiste. La concurrence croissante des universités au niveau international dans le domaine de la recherche ; l'importance sans accrue, pour l'appréciation du travail des équipes universitaires,, de critères d'évaluation formels dans lesquels l'importance des travaux de

recherche est quasiment la seule modalité d'appréciation (Schwartz, 2008)¹² ; la suppression en 2009 du statut d'allocataire-moniteur et par ricochet, d'une partie au moins des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (seul dispositif formel destiné à former les enseignants du supérieur : Endrizzi, 2011), l'échec du mouvement de protestation et de grève des enseignants-chercheurs en juin 2009¹³... tout ceci semblait augurer d'une marginalisation des enseignants du supérieur investis dans l'enseignement.

Pourtant, depuis quelques années, la situation a évolué dans un sens différent. Les Services universitaires de pédagogie, qui étaient tout juste émergents en 2007, se sont multipliés dans tous les sites. Certains, comme le SUP d'Artois, sont particulièrement dynamiques, et peuvent être, au niveau local, les vecteurs d'une transformation en profondeur des pratiques enseignantes. Il y a peu, les travaux sur la pédagogie universitaire constituaient encore en France un champ de recherche tout juste émergent (De Ketele, 2010 ; Adangnikou, 2008) : à titre d'exemple, les trois revues de sciences de l'éducation ayant consacré des numéros à ce thème entre 2008 et 2010¹⁴ comprenaient seulement trois articles sur la situation française (sur un total de 19 articles), dont, parmi ces trois, l'un consacré à analyser le faible développement de la pédagogie universitaire en France. Depuis, les recherches et les publications sur ce thème se sont multipliés. De façon plus générale, dans un contexte où l'innovation et les pédagogies nouvelles ont le vent en poupe, les enseignants sont, à tous les niveaux, de la maternelle au supérieur, de plus en plus nombreux à s'interroger sur leurs pratiques et à souhaiter les faire évoluer (Viaud, 2017).

Certaines des conclusions de l'enquête présentée ci dessus ont servi de base théorique pour l'élaboration du questionnaire proposé aux enseignants-chercheurs de l'université d'Artois en 2016. La confrontation entre les données de la recherche présentée ci-dessus, et les éléments recueillis lors de l'enquête menée auprès des enseignants-chercheurs de l'université d'Artois, qui sera présentée dans le chapitre suivant, pourra, d'une part, permettre de mesurer les évolutions qui ont eu lieu depuis une dizaine d'années, et d'autre part, de comparer deux situations très différentes, celle de grandes universités d'Ile de France, et d'une université provinciale aux effectifs plus réduits.

Cela invite à une conclusion en forme d'interrogation : si les enseignants y seraient plus nombreux à avoir des pratiques pédagogiques nouvelles, et que le contexte y serait plus favorable, l'innovation en matière d'enseignement universitaire serait-elle une constituante de l'identité des petites universités de proximité ?

¹² Rapport Schwartz : « Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur » présidée par Remy Schwartz . Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Juin 2008.

¹³ Entre février et juin 2009, on a assisté à une mobilisation sans précédent des universitaires. La grève des cours a duré plusieurs mois et touché une soixantaine des 83 universités françaises. Elle a été accompagnée de manifestations de grande ampleur, d'occupations d'universités, de démissions collectives de responsables institutionnels et d'autres modes d'action, comme cette « ronde infinie des obstinés » des enseignants tournant sans relâche, des mois durant, sur la place de l'hôtel de ville. Le mouvement, qui a pris fin en juin 2009, s'est soldé par un échec.

¹⁴ En 2008, la *Revue des sciences de l'éducation* (canadienne) a consacré son n° 34 à la question : « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? » ; en 2010, c'était la *Revue française de pédagogie* qui titrait « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement » ; et en 2011, *Recherche et Formation* publiait un numéro intitulé « Former des universitaires en pédagogie ».

Références bibliographiques

Adangnikou, N. (2008). « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, numéro 3.

Bédarida, C. (1994). *SOS Université*. Paris : Le Seuil.

Becquet, V., Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*, Paris, Convention MENRT, ACI "Travail", 79 pages.

Callon, M. (1994). « L'innovation technologique et ses mythes ». *Annales des Mines*.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie* (172), 5-13.

Demuynck, C. (2011), « Réduire de moitié le décrochage universitaire », Rapport, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2011.

Endrizzi, L. (2011). « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique », dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 64, Institut Français de l'éducation.

Fréville, Y. (2001). « *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables* », Rapport d'information n° 54 sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs, Commission des Finances du Sénat, 522 pages.

Goueron, A., Bernadaux, J, Camoin, J.P. (1996 / 1997). *S'orienter pour mieux réussir*. Mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires. Rapport du sénat 81 - 1996 / 1997.

Huberman, M.-A. (1973). « *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation* », Paris, Unesco/BIE, *Expériences et innovations en éducation*, n° 4.

Faure, S., Soulié, S. et Millet, M. (2005). « Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques ? » Rapport d'enquête, Juin 2005.

Fave-Bonnet, F. (1998). « L'université : état des lieux », in Ruano-Borbalan, J.-C., *Eduquer et former*, Editions Sciences humaines, 1998, pp. 465-472.

Louis, K.-S., Marks, H.M. (1998). « Does Professional Community Affect the Classroom ? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools », *American Journal of Education*, n° 106, 62-106.

Mucchielli, A. (1994). *La psychologie sociale*. Paris : Hachette.

Musselin, C. (2005). *Le marché des universitaires*. Paris : Presses de Sciences Po.

Paivandi, S. (2010). « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, pp. 29-42.

- Perrineau P. (dir.) (1994). *L'engagement politique, déclin ou mutation?* Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV: depuis 1930.* Paris : éditions Perrin.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours.* Paris : Le Seuil.
- Rayou, P. (1999). *Une secondarisation. Contribution à l'étude de l'hétérogénéité des étudiants en premier cycle*, rapport, 65 p, 12/1999.
- Viaud, M.-L., (2005). *Des collègues et lycées différents.* Paris : PUF.
- Viaud, M.-L. (2007). « Une pratique pionnière à l'université : le cas des masters de formation de formateurs ». *Recherche et Formation*, n° 54, pp. 63-85.
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université des années 1950 à 2010.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Viaud, M.-L. (2017). « Le développement des écoles et pédagogies différentes en France depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives ». *Revue Spécificités n°11 : sous presse.*
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou la République des égos.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schwartz, R. (2008). Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur »présidée par Remy Schwartz . Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Salaün, G. (2000) *.Dispositifs mis en place pour lutter contre l'échec en DEUG de psychologie : les « unités de valeur spécifiques.* In Fave-Bonnet, M.-F. (2000), “ Pratiques et dispositifs pédagogiques, dans l'enseignement supérieur, en direction des étudiants en difficulté.”, rapport de l'équipe de Paris X-Nanterre, septembre 2000.