



**R E S U P**

**RÉSEAU d'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR**

**LAPSAC**

**Journée d'Étude : Paris X – Nanterre, le 7 Mars 2003.**

**Texte de la communication de : Régine Boyer et Charles Coridian, INRP, Paris**

### **Enseigner l'Histoire, enseigner la Sociologie, deux manières de faire cours**

Le temps passé dans l'enseignement supérieur constitue un temps de socialisation durant lequel les manières d'être, de penser, de faire se transforment à mesure que s'accomplit la carrière universitaire (Erllich, 1998). La transformation du lycéen en étudiant n'est pas cependant uniforme et varie sensiblement selon le type d'études suivies et plus encore selon la discipline (Galland, 1995, Le Bart, Merle, 1997). La discipline est une variable particulièrement forte de différenciations entre des façons d'être et de se définir comme étudiant au point qu'on peut la considérer comme une puissante instance de socialisation avec ses règles, normes et valeurs. A travers quelles médiations telle ou telle discipline produit-elle des effets sur les manières d'être et de penser des étudiants ?

L'intérêt pour les formes de socialisation disciplinaire produites dans l'enseignement supérieur commence à se développer mais, jusqu'à présent, la question a été principalement abordée du point de vue des pratiques étudiantes et de l'effet de la discipline sur les manières de travailler et d'apprendre. Des travaux de l'OVE ont montré que les différents types d'études apparaissent producteurs de styles de travail scolaire diversifiés fonctionnant comme des matrices socialisations (Lahire, 1999). D'autres ont avancé dans l'élucidation de ces pratiques disciplinaires différenciées en comparant, par exemple, les pratiques de lecture ou les usages des objets de scolarité dans des disciplines contrastées (Millet, 1999, Faure-Rouesnel, 2001). On voudrait ici contribuer à appréhender cette socialisation disciplinaire en portant l'attention sur les pratiques enseignantes et les modalités de transmission des savoirs notamment dans une forme emblématique de l'enseignement supérieur : le cours magistral. Critiqué comme un faux semblant de pédagogie, interrogé sur sa pertinence et son efficacité face à la massification de l'enseignement supérieur et aux transformations morphologiques des publics des premiers cycles universitaires, le cours magistral en amphithéâtre n'en demeure pas moins le pivot de l'enseignement universitaire français.

Dans un contexte de réflexions sur les échecs et abandons en premier cycle et de mise en place d'une réforme (Bayrou), le cours magistral destiné aux débutants paraissait susceptible de donner lieu à des pratiques diversifiées. On supposait que cette diversité ne pouvait être ramenée à la rencontre toujours unique et singulière d'une personnalité enseignante et d'un public spécifique et devait être liée à des facteurs institutionnels et organisationnels propres aux établissements et départements d'enseignement et à la spécificité des disciplines.

Nous avons donc choisi de mener l'enquête dans deux disciplines, l'Histoire et la Sociologie, proches par l'objet mais éloignées du point de vue de leur positionnement académique, degré de reconnaissance sociale et débouchés professionnels. La recherche, limitée à la première année de Deug, a été effectuée par observations de cours dans quatre universités parisiennes et deux universités de province. Afin de mettre en perspective ces observations, on a également mené une enquête sur l'organisation pédagogique des Deug des deux disciplines à partir d'un échantillon raisonné de douze départements de Sociologie et treize départements d'Histoire répartis sur l'ensemble du territoire. Celle-ci a été complétée par une analyse des publics débutants et de l'encadrement enseignant dans chaque discipline au niveau national (Boyer et al., 2002)

### **Les cours magistraux**

Tentons de rassembler les principaux éléments collectés lors de nos observations de cours magistral

Celles-ci ont montré en premier lieu que les conditions matérielles de déroulement des cours présentaient une importante diversité : l'équipement et le confort des locaux sont variables comme la taille des publics, allant de moins de 100 étudiants dans des départements qui divisent les cohortes de débutants à plus de 500 dans d'autres. Les conditions de réception des cours sont donc sensiblement différentes et plus ou moins favorables selon l'établissement fréquenté et la taille des effectifs rassemblés.

### **Les premiers cours**

Les premiers cours ont particulièrement retenu notre attention. Certains commencent à l'heure, d'autres avec retard, l'enseignant se faisant attendre. Les premières paroles énoncées par les enseignants vont du titre du cours, quasi-dicté, à une demande d'attention « bien on va commencer », d'un un mot de bienvenue à l'université à une présentation personnelle nominative. Parmi ceux qui n'énoncent pas immédiatement le titre du cours, certains prennent un peu de temps pour commenter les différences entre le lycée et l'université et engager à un travail personnel régulier en l'absence de contrôle de la présence et du travail. Quelques-uns soulignent que l'institution universitaire attend des étudiants volontaires, intéressés par les enseignements de la filière qu'ils ont choisie et donc capables d'une écoute attentive et silencieuse.

Le titre ou thème du cours n'est quasiment jamais justifié ou relié à un objectif de formation. En revanche, certains enseignants présentent oralement un plan du cours du semestre ou, au moins, une énumération des thèmes qui seront abordés. Un seul, parmi ceux que nous avons observés, distribue un plan du cours photocopié dont chaque point est assorti de commentaires ou références bibliographiques.

La conférence-monologue est la forme d'exposé la plus usitée. Les enseignants sont généralement statiques, qu'ils soient debout ou assis, la plupart utilisent un micro et leur débit est le plus souvent assez lent, même si certains adoptent le rythme de la conversation ordinaire. Quelques-uns écrivent au tableau ou épèlent un mot ou un nom supposés inconnus des étudiants. Très peu utilisent d'autres supports, par exemple des transparents, pour appuyer leur discours. Certains tentent de rompre le monologue en interpellant l'auditoire sur sa compréhension de l'exposé. L'invite est rarement relevée comme si elle était perçue par les

étudiants comme une forme rhétorique, d'autant que certains enseignants poursuivent immédiatement leur propos. Les questions étudiantes sont rarissimes et se cantonnent à une demande de répétition ou de ralentissement du rythme d'élocution. Certains exemplifient plus ou moins souvent leur propos ou tentent d'impliquer les étudiants en faisant appel à des aspects de leur expérience, en opérant des rapprochements avec l'actualité.

On observe donc des cours de formes variables : du plus traditionnel, strict monologue expositif, analytique, très structuré en parties et sous-parties clairement identifiées, à des séances caractérisées par des tentatives d'interaction avec le public, de recherche de participation et d'instauration de courts dialogues.

Au-delà du désordre dans lequel peut s'effectuer l'installation dans l'amphithéâtre, ces premières séances se déroulent dans une ambiance assez pacifique dans la mesure où la très grande majorité des étudiants écoutent plus ou moins attentivement la parole enseignante et tentent de la transformer en notes. Des bruits de fond ne s'en installent pas moins, produits de multiples échanges à voix basse. On entend des sonneries de téléphones portables. Des entrées tardives, perlées, des sorties prématurées, quelquefois bruyantes, perturbent également les premiers cours, provoquant des interventions disciplinaires de la part de certains enseignants alors que d'autres les ignorent. On reviendra sur ce point.

### **Au fil du semestre**

Nous avons fait l'hypothèse que la situation de cours se construisait dans l'interaction des acteurs en présence et se transformait dans une perspective temporelle. Nos observations montrent qu'en fait le style pédagogique de l'enseignant semble fixé dès la première séance, quelles que soient les évolutions des comportements étudiants. L'entrée s'effectue de la même manière, avec ou sans retard, le cours est appuyé par l'usage des mêmes supports s'il y est fait recours, les postures prises lors de la première séance se maintiennent et le débit verbal conserve le même rythme. Les enseignants qui se sont adressés à leur public pour vérifier la compréhension de leurs exposés continuent à poser des questions alors qu'elles ne reçoivent pas de réponses. De même que ceux qui avaient formulé des interventions disciplinaires vont les renouveler. C'est cependant sur ce dernier plan que quelques changements apparaissent.

Car si la stabilité et la répétition semblent caractériser la performance enseignante, des évolutions sont manifestes dans les comportements étudiants. L'absentéisme d'abord devient de plus en plus patent au fil du semestre, les effectifs chutant de 30 à 60% selon les cours. Les étudiants présents ne sont cependant pas tous attentifs et silencieux. Si quelques enseignants conservent le contrôle de leur amphithéâtre au-delà d'un premier cours maîtrisé, d'autres travaillent dans un bruit de fond permanent, quelquefois considérable, dû à de petits groupes souvent situés dans le fond des amphithéâtres, qui conversent en ignorant l'enseignant et la situation de cours. S'ajoutent à ces perturbations des allers et venues incessantes qui ne font que s'amplifier tout au long du semestre au point que des cours deviennent partiellement inaudibles et les rappels à l'ordre, s'ils se manifestent, n'ont une efficacité que de quelques instants. Car il est remarquable que les étudiants attentifs, généralement majoritaires, ne tentent que très rarement et ponctuellement de prendre en charge l'instauration d'une discipline.

## **Enseigner l'Histoire, enseigner la Sociologie**

Des ambiances différenciées d'amphithéâtres s'installent ainsi. Mais par-delà la spécificité de chaque situation, des principes de variation peuvent-ils être dégagés ?

Le plus puissant principe de variation renvoie précisément à la discipline d'enseignement et s'exprime d'abord dans les formes de rapports de l'enseignant à l'auditoire étudiant. On tendrait à résumer le propos en indiquant que les historiens instaurent une barrière et se maintiennent à distance des étudiants alors que les sociologues tentent l'ouverture et l'interaction avec eux.

On a pu ainsi noter que la quasi-totalité des historiens observés ne se présentaient pas lors du premier cours alors que les sociologues énonçaient très majoritairement leur nom, s'inscrivant dans une tentative de relation personnalisée avec le public. Les sociologues prennent aussi plus souvent un temps pour donner des informations sur le système universitaire manifestant un souci de leur auditoire et de ses inquiétudes supposées. Les rares historiens qui sacrifient à ce préalable insistent seulement sur l'auto-discipline nécessaire aux étudiants tant en cours qu'en travail personnel. La préoccupation pédagogique des sociologues s'exprime aussi à travers l'annonce du plan du cours du semestre ou d'une énumération des thèmes abordés. A l'inverse, les historiens s'en tiennent souvent à l'énoncé du titre du cours et à l'entrée immédiate dans la délivrance des savoirs.

Les formes manifestes d'attention au public tout au long du semestre distinguent également historiens et sociologues. Les premiers ne s'adressent quasiment jamais à leur auditoire pour vérifier même de manière formelle la compréhension de leurs propos. Pour les sociologues observés, une relation interactive doit, semble-t-il, s'instaurer, même si elle prend une forme minimale, quasi-rhétorique.

La question du maintien de l'ordre et des interventions disciplinaires renforce encore la différenciation entre sociologues et historiens. On indiquera seulement que sur 24 séances de cours de Sociologie observées, on a enregistré 20 interruptions disciplinaires alors qu'on en a décompté 3 pour un nombre approchant de séances d'Histoire. Les apprentis-historiens ne sont pourtant pas apparus plus raisonnables et dociles, les amphithéâtres des deux disciplines étant, en effet, assez également perturbés. Mais la relation différenciée des enseignants aux étudiants opère la distinction. Les sociologues laissent voir une préoccupation de leur auditoire – l'un nous dira « je sens l'amphithéâtre, mais je suis sensible » – alors que les historiens tendent à « faire cours » depuis leur estrade, attachés au formalisme traditionnel de l'enseignement magistral à l'université. Cette opposition entre les enseignants de chacune des disciplines n'est, bien évidemment, pas totale ; on pourrait citer un historien observé qui attire l'attention des étudiants sur tel ou tel point qu'il développe, leur demande fermement de noter ce qu'il va exposer ou un sociologue qui présente une conférence très structurée sans aucune interaction. Les positions s'étendent sur un continuum dont les pôles extrêmes sont néanmoins nourris en fonction de la discipline d'enseignement.

Comment rendre compte de la persistance de ces traits distinctifs de forme de cours magistral dans chacune des disciplines ?

## **Une adaptation à des publics distincts ?**

On pourrait avancer que ces manières différentes de faire cours en Histoire et Sociologie constituent des formes d'adaptation à des publics eux-mêmes différents. Les analyses menées ont montré que le recrutement n'était pas identique dans les deux disciplines

: au niveau national, les débutants inscrits en Sociologie sont un peu plus âgés, un peu plus souvent issus des milieux populaires et des bacs technologiques que ceux d'Histoire. Les écarts ne sont cependant pas considérables. On rappellera aussi que les observations des amphithéâtres des deux disciplines n'ont pas permis de saisir des manières d'être et de faire très dissemblables. Seule la sur-représentation féminine présentait un trait distinctif des publics de Sociologie. D'autres analyses seraient nécessaires pour préciser l'incidence d'une telle situation.

On soulignera aussi que l'enquête sur l'organisation pédagogique des Deug a montré combien, à profils socio-scolaires des débutants proches et à ressources enseignantes équivalentes, des départements pouvaient proposer des modalités d'initiation disciplinaire passablement divergentes aussi bien en Histoire qu'en Sociologie. Ce qui accrédi-terait l'hypothèse selon laquelle les formes de mise en œuvre de l'enseignement initial, dans l'une et l'autre discipline, semblent assez indépendantes des publics auxquels elles sont destinées.

### **Des propriétés statutaires et académiques différenciant les enseignants ?**

Une autre piste explicative oriente vers les propriétés statutaires et académiques des enseignants de cours magistraux dans chacune des disciplines.

Le recours au cours magistral est important dans les deux cas, mais plus encore dans les unités d'enseignements fondamentaux de Sociologie (58%) que dans celles d'Histoire (50%). Si la part des Maîtres de conférences assurant des cours magistraux est égale dans les deux disciplines, il n'en est pas de même en ce qui concerne les Professeurs. Ils constituent près d'un tiers des enseignants en Histoire et moins d'un quart de ceux-ci en Sociologie, alors que la place faite aux cours magistraux y est plus large. L'attribution des cours magistraux destinés aux débutants à des enseignants non-statutaires est corrélativement plus forte en Sociologie. Ce constat doit être remis en contexte. Au niveau national, les deux disciplines sont inégalement dotées en postes et catégories de postes et les taux d'encadrement pédagogique et ratios Professeurs/Maîtres de conférence apparaissent supérieurs en Histoire. Si des écarts de dotation, quelquefois conséquents, entre départements d'une même discipline sont aussi observés, ils n'effacent jamais la position prééminente de l'Histoire. On fera néanmoins une remarque : alors que les seconds cycles d'Histoire sont presque aussi chargés en effectifs que les premiers cycles, les Professeurs de la discipline assurent des enseignements à ce niveau, y compris en première année, dans une proportion non négligeable. La prise en charge d'un tel enseignement parmi les Professeurs de Sociologie semble plus rare bien que la discipline rassemble plus de la moitié de ses effectifs en premier cycle.

### **Des perspectives d'enseignement divergentes ?**

Le degré d'assurance -ou d'incertitude- par rapport au rôle de l'enseignant et à ses missions et objectifs de formation en première année pourrait-il rendre compte des différences observées dans les pratiques enseignantes de cours magistral des deux disciplines ?

A cet égard, les débats publiés par la lettre de l'Association des sociologues de l'enseignement supérieur sur ce qu'il convient d'enseigner à des débutants expriment les interrogations de la discipline sur elle-même. L'absence d'une protocolarisation forte et consensuelle d'un curriculum de Sociologie est patente comme le confirme aussi l'analyse des

intitulés de cours magistraux de première année que nous avons réalisée. La « jeunesse » de la discipline et son polymorphisme théorique et méthodologique contribuent à accentuer l'ampleur de la dispersion des modalités d'initiation. En Histoire, en revanche, les enseignements se coulent dans le moule d'une périodisation instituée de longue date à l'université (histoire ancienne, médiévale, moderne et contemporaine) et se concentrent en première année sur l'Histoire moderne et contemporaine, plus étroitement encore sur des périodes spécifiques de l'histoire politique de la France et des nations européennes. Une somme de connaissances factuelles semble nécessaire à transmettre aux débutants et il apparaît symptomatique que des historiens interrogés se réfèrent à un programme à boucler.

La quasi-absence d'interventions disciplinaires constituait une autre différence caractéristique des enseignements d'Histoire observés. Ce refus d'endosser un rôle de contrôle-régulation tend à souligner encore cette posture plus académique et plus conforme à l'image de l'universitaire traditionnel qui n'a pas à connaître des questions de discipline propres à l'enseignement secondaire. N'y aurait-il pas dans le style d'enseignement des historiens la manifestation d'une logique d'excellence - plus prégnante que chez les sociologues - selon laquelle la sélection est inévitable et doit faire émerger les bons étudiants, quelles que soient les conditions dans lesquelles se déroulent les cours ? 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, 2001)?

Les enseignants d'Histoire partagent aussi un objectif de formation bien circonscrit : donner les bases les plus solides à ceux qui seront les futurs historiens, enseignants du secondaire ou enseignants-chercheurs. Les enseignants de Sociologie évoluent dans un univers professionnel et intellectuel sensiblement moins assuré et ne disposent pas, de plus, de certitudes aussi établies quant à leurs objectifs de formation en premier cycle. Ils ne peuvent, en effet, professionnellement ignorer qu'une part de leur public est souvent inscrit là par défaut et ne se destine pas à suivre un cursus universitaire complet dans la discipline. Comme ils ne peuvent ignorer le flou des débouchés professionnels auxquels leur enseignement prépare (Boyer, Coridian, 2002). Plus solidement ancrés dans une tradition académique forte, plus sûrs de leurs objectifs, les enseignants-chercheurs d'Histoire peuvent ainsi paraître délivrer un enseignement magistral comme si les conditions de son efficacité ne se posaient pas.

La question de la pédagogie à l'université reste néanmoins ouverte car un même manque paraît rassembler les deux disciplines approchées : celui d'un projet pédagogique explicite à l'égard de leurs débutants.

### **Références bibliographiques**

- Boyer R., Coridian C., 2001, Enseigner en première année de l'université de masse, Recherche et Formation, n° 38.
- Boyer R., Coridian C., Erlich V., Fijalkow Y., Primon J-L., Soulié C., 2002, Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire. Une comparaison entre l'Histoire et la Sociologie, rapport, INRP.
- Boyer R., Coridian C., 2002, Formes d'introduction aux savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, Sociétés contemporaines, n° 48.

Erlich V., 1998, Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation, Paris, Armand Colin.  
Faure-Rouesnel L., 2001, La feuille et le stylo. Usages et significations des instruments scolaires, Ethnologie française, XXX1-3.  
Galland O. (dir.), 1995, Le monde des étudiants, Paris, PUF.  
Lahire B., 1999, « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles » in Grignon C. (dir.), Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE, Paris, PUF.  
Le Bart, C., Merle P., 1997, La Citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation, Paris, PUF, coll. Politique d'aujourd'hui.  
Millet M., 1999, « Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », Education et Sociétés, n°4.



*[retour à la liste des communications](#)*