



Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de LI

Marie David

► To cite this version:

Marie David. Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de LI. Inter Pares, 2016, alpha, pp. 115-122. halshs-01343114

HAL Id: halshs-01343114

<https://shs.hal.science/halshs-01343114>

Submitted on 7 Jul 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1

Marie David

Laboratoire CENS - Université de Nantes

Résumé

L'autonomie est considérée comme l'une des causes d'échec des étudiants de première année à l'université (L1). Très encadrés au lycée, ils seraient subitement livrés à eux-mêmes après le baccalauréat. Une enquête par observation directe, menée dans deux lycées et une université, montre au contraire que les pratiques pédagogiques découragent l'autonomie en contrôlant le travail des étudiants. Ceux-ci n'ont pas besoin d'être autonomes. Ils développent pourtant certaines formes d'autonomie, mais peu légitimes du point de vue des professeurs. Ces résultats conduisent à interroger la norme d'autonomie en première année de licence : l'enjeu principal en L1 n'est sans doute pas l'autonomie intellectuelle des étudiants.

Mots clés : autonomie, université, pratique pédagogique, étudiant

Abstract : Practical teaching and autonomy of the students of L1

Autonomy is considered as one of the causes of failure of the first year students at university. Very supported and helped during their high school years, they would be left to their own devices after baccalaureate. A direct observation survey in two high schools and an university shows quite the reverse : the educational practices discourage the students from being autonomous by supervising their work. They don't need to be autonomous. Nonetheless, they develop some forms of autonomy, which are not legitimate from the teachers' point of view. These results lead us to question the norm of autonomy in the first year at university : the main stake in first year of bachelor is probably not the intellectual autonomy of students.

Key words : autonomy, university, teaching practice, student

Pour citer cet article :

David M. (2015). Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1. *Inter Pares* α , 115-122. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : marie.david@univ-nantes.fr

Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1

Marie David

L'autonomie, ou plutôt le manque d'autonomie des étudiants, est une préoccupation largement partagée par les acteurs de l'enseignement supérieur, tant par les responsables institutionnels que par les organismes spécialisés dans l'orientation et le conseil des jeunes, ou encore les professeurs. Dans l'enquête réalisée par la Société Française de Physique, par exemple, les professeurs déplorent un manque d'autonomie des nouveaux étudiants de sciences après la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée¹.

L'autonomie des futurs étudiants est aussi une préoccupation importante dans l'enseignement secondaire. Pierre Périer relève ainsi que l'autonomie est devenue une catégorie de perception et d'évaluation des élèves par les professeurs (Périer, 2014). Elle figure en bonne place dans les lois d'orientation pour l'école (2005 et 2013) et dans le projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La préoccupation croissante pour l'autonomie correspond à l'une des évolutions historiques de l'école (Gasparini, Joly-Rissoan, & Dalud-Vincent, 2009), l'extension de la forme scolaire (Vincent, 1980), qui est une des dimensions du processus de rationalisation des activités sociales. Dans l'école, le passage de la contrainte extérieure à l'intériorisation de cette contrainte par les élèves (et les professeurs) se développe à partir du XIX^e siècle. De plus en plus, les individus sont supposés accepter et intégrer par eux-mêmes les règles de l'école, et non pas seulement les subir.

Comme le souligne Anne Barrère, l'autonomie des élèves ou des étudiants se présente toujours sous la forme du manque : on déplore son absence (Barrère, 2003). Dans le même temps, on peut parler d'une injonction à l'autonomie des élèves et des étudiants : ceux-là sont supposés se conduire de manière autonome pour réussir leurs études, c'est-à-dire tenir leur rôle. Le développement de l'autonomie des étudiants, lors du passage du lycée aux études supérieures (Cosnefroy, 2012), est ainsi un enjeu

pédagogique. Le manque d'autonomie pourrait alors être un frein à l'obtention des diplômes supérieurs par les étudiants, alors que ce devrait être le cas pour 50 % d'une génération pour atteindre les objectifs des politiques publiques².

Le terme autonomie vient du grec « *autonomos* » : qui se régit par ses propres lois. Être autonome, c'est se donner à soi-même sa propre loi, définir pour soi, au contraire de l'hétéronomie, qui correspond à des règles imposées de l'extérieur. Si les étudiants à l'université sont autonomes, cela signifie qu'ils décident pour eux-mêmes selon les règles qu'ils ont eux-mêmes fixées. Mais de quoi ces étudiants peuvent-ils décider ? Quels sont les objets de l'autonomie à l'université pour les étudiants ?

Du point de vue des professeurs, l'enjeu de l'autonomie est étroitement lié à celui de la réussite des étudiants aux examens et à leur passage dans l'année supérieure. Il s'agit d'une autonomie intellectuelle : elle désigne le fait d'apprendre par soi-même, d'organiser son travail personnel, de sélectionner les savoirs importants, de choisir les manières appropriées de travailler. Les pratiques des enseignants à l'université encouragent-elles ou supposent-elles l'autonomie des étudiants ? Est-il nécessaire d'être autonome pour les étudiants à l'université ?

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai sur une enquête réalisée entre 2012 et 2014, dans laquelle je me suis intéressée à deux disciplines scolaires, les sciences économiques et sociales et la physique-chimie, et à certaines des disciplines universitaires qui correspondent (physique, chimie, sociologie), dans la perspective ouverte par Becker et al. (1961) dans leur étude des étudiants de médecine. J'ai observé directement et de manière prolongée des séances de cours, dans deux lycées et dans les UFR (Unités de Formation et de Recherches) sciences et sociologie de l'université d'une grande ville de l'ouest. Dans chaque terrain, j'ai suivi des classes ou des groupes d'étudiants de première année de licence (L1) pendant une année. J'ai par ailleurs mené 73 entretiens, principalement avec les élèves, étudiants et professeurs suivis en classe portant sur des pratiques plus difficiles à observer (le travail de préparation des cours pour les professeurs, d'étude ou de réalisation d'exercices pour les étudiants). Ma présence longue dans chaque terrain (au moins un an) me permet d'observer les relations de travail entre

¹ Enquête sur l'impact des programmes de lycée en première année de l'enseignement supérieur, Société Française de Physique, réalisée du 24 juin au 25 septembre 2014.

² La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, publiée le 9 juillet 2013, reprend l'objectif

fixé en 2005 : « conduire plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. ».

les enseignants, les étudiants, de participer aux discussions informelles des uns et des autres, mais aussi à des réunions pédagogiques. J'étudie les contenus enseignés et appris, en observant directement les personnels et usagers de l'institution qui ont affaire à ces contenus, en particulier lors des séances de cours. Observer en même temps les enseignements au lycée et en L1 permet de comparer les deux niveaux et en particulier les formes de l'enseignement (les méthodes pédagogiques) ainsi que les contenus eux-mêmes (les savoirs).

Dans cet article, je m'intéresserai d'abord aux pratiques pédagogiques des professeurs qui enseignent en L1 dans les deux UFR enquêtées, puis aux pratiques de leurs étudiants afin de répondre à la question : l'autonomie des étudiants est-elle bien le problème central en L1 ?

1. Des pratiques pédagogiques limitant l'autonomie des étudiants de L1

L'enquête réalisée montre que les professeurs de L1 cadrent de manière importante le travail étudiant dans les cours, qu'ils balisent le savoir notamment en vue des évaluations, mais aussi qu'ils encadrent le travail étudiant en-dehors des cours. Ainsi on peut parler d'une injonction contradictoire à l'autonomie.

1.1 Les enseignants en L1 procèdent à un cadrage important du travail étudiant dans les cours

Dans les séances observées, les professeurs opèrent un contrôle sur la prise de notes des étudiants (Bourgin, 2011). J'ai ainsi observé des enseignants qui dictent leur cours ou l'écrivent entièrement au tableau (y compris en amphithéâtre). À l'oral, des indications formelles ou informelles sont données qui permettent aux étudiants de savoir ce qu'ils doivent noter. Parfois le professeur le dit clairement (« *notez cela maintenant* »), parfois il change son débit ou son ton, répète au moins deux fois une phrase sans reformuler, etc. Il existe d'autres manières de cadrer la prise de notes des étudiants : en notant les phrases essentielles au tableau, en indiquant aux étudiants ce qui est important et qu'ils doivent noter, en répétant plusieurs fois une même information. Ces indications, répétées d'une séance sur l'autre, harmonisent la prise de notes des étudiants et définissent de manière concrète les savoirs dispensés. Un professeur de physique, qui enseigne depuis vingt ans à l'université, explique pourquoi il écrit son cours au tableau :

J'ai remarqué au fur et à mesure des années, que, bon c'est peut-être une erreur de ma part, mais [ils] ne savaient pas prendre des notes etc, et du coup moi j'écris vraiment tout ce que je veux qu'ils aient écrit. Enfin tout ce que je pense qu'il serait utile qu'ils aient écrit si jamais à un moment ils relisent leurs notes... donc quand je m'aperçois que j'énonce une phrase et que je me dis « ha bah tiens finalement ça c'est important », je vais l'énoncer, et puis trente secondes après et bien je l'écris. Tu vois, je fais ce truc qu'est un peu bizarre, qui me semble bizarre parce que c'était pas forcément comme ça de mon temps, mais je me suis rendu compte que sinon c'était... enfin je passais dans les rangs, je voyais rien sur les trucs... Et je le fais, alors en L1 à la limite c'est pas grave mais je le fais aussi en L2, parce que sinon je crois que les étudiants, ils savent pas prendre le... ils ne sauraient pas récupérer disons l'information que je leur ai donnée.

Les professeurs sélectionnent l'essentiel du cours et contrôlent la prise de note des étudiants. Ce type de pratique est largement généralisé dans mes observations. Il est plus fréquent dans les cours en petit groupe que dans les cours magistraux parfois donnés en amphithéâtre, mais les premiers représentent la majorité des cours de L1 dans les UFR enquêtées.

Dans l'UFR sciences, les professeurs distribuent aux étudiants de première année des polycopiés de cours. Non seulement ceux-ci se réduisent souvent à ce qui est considéré comme essentiel par les professeurs, mais encore leur mise en page présente certains savoirs comme indispensables à retenir : par l'usage d'encadrés, de caractères gras, etc. Dans un polycopié de physique (statique), on trouve même une fiche-résumé à la fin de chaque chapitre qui reprend les lois, les formules, et les procédures de résolution des exercices susceptibles d'être demandés à l'examen.

Donc les professeurs désignent ce qui est important à retenir, et les étudiants ont peu de marges de liberté à ce sujet. L'insistance des professeurs de L1 sur l'essentiel, la tendance à réduire les savoirs, à simplifier, se retrouve d'ailleurs dans le discours de certains qui considèrent que l'important à ce niveau n'est pas de comprendre mais d'apprendre les bases. En L1 les étudiants doivent admettre les savoirs et les retenir (les connaître), ensuite ils chercheront à les comprendre.

1.2 Les évaluations comme mode de contrôle du travail

Comme au lycée, les étudiants de L1 sont incités à travailler régulièrement par la mise en place d'évaluations fréquentes, utilisées comme mode de

régulation de l'assiduité et du travail, en particulier en sciences. En chimie, des professeurs utilisent des « contrôles surprise ». En sociologie, quelques enseignants de TD organisent des vérifications systématiques du travail, comme le fait de ramasser par tirage au sort des fiches de lecture pour obliger tous les étudiants à lire l'ensemble des textes distribués.

Pour le déroulement des cours, comme pour les évaluations, les professeurs de L1 utilisent avec leurs étudiants des techniques scolaires d'enseignement, car ils se représentent leur public comme scolaire. Ils adaptent leurs exigences aux caractéristiques réelles ou supposées des étudiants, dont ils n'attendent pas des pratiques de travail spécifiques, comme l'avait remarqué Montfort (2000, p. 6). Plusieurs professeurs de L1 racontent comment ils ont fait évoluer leurs modalités d'évaluation pour limiter la difficulté pour leurs étudiants (et pour éviter les mauvaises notes).

Ce souci de réduire la difficulté des étudiants en encadrant davantage leur travail, et donc en réduisant leur autonomie, répond en partie à une nécessité de gestion des flux d'étudiants. Depuis le milieu des années 2000 en sociologie, et dès le milieu des années 1990 en sciences (Convert, 2003), les universités ont dû faire face à une baisse des effectifs et à une concurrence accrue avec les autres filières de l'enseignement supérieur (classes préparatoires, STS, IUT, écoles spécialisées). La nécessité de capter la clientèle et de la conserver pour le maintien des filières a conduit à une modification des pratiques pédagogiques. C'est tout à fait explicite en sciences : un travail important a été conduit dans les UFR de sciences pour rapprocher les pratiques de celles du lycée, de façon à attirer et garder les étudiants.

1.3 Le cadrage par les professeurs du travail étudiant en-dehors des cours

Quelle autonomie est requise chez les étudiants de L1 concernant leur travail personnel, en-dehors de la classe ? Cette question rejoint celle de la gestion, par les étudiants, de leur temps « libre », c'est-à-dire de leur temps hors cours.

Un des changements supposés entre le lycée et l'université, c'est que le nombre d'heures de cours serait moins élevé, tandis que le temps de travail personnel augmenterait. Si le temps de cours se réduit, le temps que les étudiants ont à gérer par eux-mêmes augmente mécaniquement. Ils peuvent y mettre du travail personnel pour leurs études, des activités rémunérées, des loisirs, du repos, etc. Mais on ne peut pas dire globalement que les étudiants de L1 ont moins de cours que les lycéens : cela varie fortement selon les

disciplines. En sciences, l'horaire hebdomadaire est comparable à celui du lycée, tandis qu'il est un peu inférieur en sociologie. Donc si les étudiants de sociologie par exemple doivent être plus autonomes dans la gestion de leur travail, et globalement de leur temps « libre » puisqu'ils ont moins d'heures de cours, ce n'est pas le cas des étudiants de sciences.

Par ailleurs les demandes enseignantes concernant les travaux personnels des étudiants viennent contraindre cette liberté de gérer leur temps. Plus les consignes sont précises, plus le travail personnel sera encadré et homogénéisé. Les demandes des professeurs rythment le temps personnel des étudiants. En sciences, les étudiants ont systématiquement des exercices à faire d'un cours à l'autre, ils doivent préparer les travaux pratiques, etc. Les consignes de résolution des exercices sont très précises : chaque professeur attend que les exercices soient résolus et rédigés de la manière dont il l'a demandé. Les exercices étant donnés d'une fois sur l'autre, en fonction de l'avancée du cours, il y a peu de marges de manœuvre pour les étudiants pour organiser librement leur travail. Le travail est moins rythmé en sociologie, mais comme les professeurs déplorent le manque de travail de leurs étudiants, et leur faible autonomie, ils tendent à encadrer davantage leur travail. Les étudiants ont la possibilité de faire autre chose en plus, ou de ne pas faire le travail demandé, mais c'est prendre le risque de s'exposer à des sanctions (des réprimandes, l'exclusion du cours), d'autant que, comme on l'a vu, des formes de vérification du travail demandé sont organisées. La faible autonomie requise dans le travail personnel peut être illustrée par l'inutilité de lire les bibliographies en sociologie, ce que montre cette interview :

Professeur (P) de sociologie, enseigne depuis vingt ans : il parle des monographies à partir desquelles il prépare son cours.

Enquêtrice : *et quand vous dites que vous travaillez sur des monographies, ça veut dire que concrètement les étudiants vont lire des choses ?*

P : *non. Enfin, ils le font, c'est de leur propre volonté. J'indique les textes dans les bibliographies. Je conçois mon cours uniquement pour que, de sorte qu'il puisse être suffisant pour l'obtention de l'examen. C'est à dire que je ne vais pas, je ne pose pas par exemple de question qui serait piège, qui ne figurerait que dans un texte mentionné en bibliographie ; tout ce que je soumetts à l'examen est dit dans le cours. Ensuite je précise aux étudiants « voilà les ouvrages qu'il est indispensable de lire ». Mais c'est un vœu pieu. Je le souligne en gras. Après ils font ce qu'ils veulent.*

Paradoxalement, tout en contrôlant assez fortement le travail de leurs étudiants, les professeurs de L1

observés leurs demandent d'être autonomes, ou leurs reprochent de ne pas l'être suffisamment. Ils exhortent leurs étudiants à l'autonomie, en leur demandant de prendre des initiatives, mais mettent en place des dispositifs qui rendent l'autonomie inutile, voire contre-productive : il est tout à fait possible de satisfaire aux exigences professorales sans être autonome. En ce sens on peut parler d'une *injonction contradictoire à l'autonomie* : les professeurs de L1 demandent à leurs étudiants d'être autonomes dans leur travail, mais ils encadrent précisément ce travail et limitent les possibilités de variations.

Paradoxalement, tout en contrôlant assez fortement le travail de leurs étudiants, les professeurs de L1 observés leurs demandent d'être autonomes, ou leurs reprochent de ne pas l'être suffisamment. Ils exhortent leurs étudiants à l'autonomie, en leur demandant de prendre des initiatives, mais mettent en place des dispositifs qui rendent l'autonomie inutile, voire contre-productive : il est tout à fait possible de satisfaire aux exigences professorales sans être autonome. En ce sens on peut parler d'une *injonction contradictoire à l'autonomie* : les professeurs de L1 demandent à leurs étudiants d'être autonomes dans leur travail, mais ils encadrent précisément ce travail et limitent les possibilités de variations.

L'exigence politique de diplômer davantage d'étudiants, ainsi que les critiques faites à l'université (parfois par les universitaires eux-mêmes, comme le montrent Bodin et Orange, 2013) qui laisserait les étudiants livrés à eux-mêmes et favoriserait ainsi l'échec en licence, incitent les enseignants à surveiller et contrôler le travail étudiant. Les dispositifs du Plan Réussite en Licence de 2008 (tutorat, soutien, développement des cours en petits groupes), en même temps que le développement d'une vulgate pédagogique sur l'adaptation aux étudiants et la nécessité de découper et simplifier les tâches, ont contribué à modifier en partie les pratiques pédagogiques.

En résumé, alors que l'autonomie s'impose à la fois dans les prescriptions officielles et dans le discours des enseignants comme une clé de gestion du travail et de réussite des étudiants, les pratiques pédagogiques ne reposent pas, dans les situations observées, sur un travail autonome.

2. Quelles formes d'autonomie pour les étudiants de L1 ?

Les pratiques d'études répondent aux consignes enseignantes, et sont donc peu autonomes du point de

vue des professeurs. Ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas certaines formes d'autonomie étudiante.

2.1 Les étudiants font ce que les professeurs demandent

On a vu que les enseignants, par leur travail, cherchaient à contrôler la prise de notes étudiante. Les étudiants répondent effectivement aux consignes et aux indications qui leur sont données : quand le cours est dicté ou écrit au tableau, ils se contentent pour la plupart de copier, et écrivent rarement plus. Dans les autres cas, les étudiants prennent des notes par eux-mêmes, qui consistent généralement à essayer d'écrire le plus de choses possibles. Ils peuvent alors s'appuyer sur les indications des professeurs qui indiquent ce qui est essentiel à retenir. Plus la prise de notes est cadrée par le professeur, c'est-à-dire dans la grande majorité des cours en petit groupe, plus la prise de notes des étudiants est homogène (il y a peu de variations d'un cahier à l'autre).

Ce qui est écrit sur le support des étudiants (ou sur le photocopié) consiste en une réduction des savoirs enseignés : seule une petite partie de ce qui est énoncé ou expliqué pendant le cours est finalement écrit. Or ce sont leurs supports écrits que les étudiants apprennent avant les évaluations, si bien qu'ils apprennent une faible part des savoirs enseignés, et que cette part est très standardisée lorsqu'elle a été définie par le professeur. « *en général, tout ce qui est encadré est à apprendre par cœur, et tout ce qui est en gras* » me dit un étudiant de première année de physique-chimie, pendant un cours. Certains étudiants, perpétuant une pratique acquise au lycée, procèdent à une seconde réduction des contenus en réalisant des fiches de cours, sur lesquels ils indiquent le plan, les formules et lois, les définitions, rarement des exemples ou des explications. Sur ces fiches ne figurent pas les démonstrations ou les développements.

Le travail étudiant en-dehors des cours est lui aussi très dépendant des consignes professorales. Il y a bien des étudiants qui ne réalisent pas le travail demandé, mais ceux qui le font suivent globalement les consignes des professeurs : ils résolvent les exercices d'une fois sur l'autre, ils lisent les textes demandés. Les étudiants enquêtés disent souvent qu'ils ne font pas tout le travail demandé par les professeurs, mais surtout ils en font très rarement davantage que ce qui est explicitement demandé.

Extrait d'entretien avec un étudiant de première année en sociologie, en mars :

Étudiant (E) : *Si je vais à la BU c'est plutôt quand j'ai des trous en journée, donc de 10h à midi, où j'en*

*profite pour lire le recueil qu'on nous a distribué.
[...] J'ai pas dû utiliser un des bouquins de la BU
encore...*

Enquêtrice : *pourtant y'en a !*

E : *oui. Mais on a tous les textes, en fait on nous
donne déjà tous les textes, donc on n'a pas besoin
de chercher dans les livres.*

Cette façon de travailler est parfois qualifiée de « scolaire », au sens péjoratif, par les enseignants : les étudiants de L1 font ce qu'on leur demande, et pas plus. Les étudiants enquêtés manifestent une forme de bonne volonté dans leur travail, fournissant les efforts requis dans le but de réussir l'examen. Ce qui conduit à relever un autre paradoxe : les professeurs donnent un grand nombre de clés pour réussir les examens de première année, les étudiants assidus suivent en majorité ces conseils (et n'en font pas plus), et pourtant les professeurs se plaignent du manque d'autonomie des étudiants. Autrement dit, il faudrait que les étudiants *par eux-mêmes* sachent qu'il faut en faire plus que ce qui est demandé, et surtout qu'ils sachent quoi faire en plus. Dans les cours observés on ne peut pas reprocher aux étudiants présents de ne pas se soucier de réussir aux examens : ils cherchent au contraire à obtenir du professeur toutes les indications nécessaires pour les réussir (demandes de précisions sur le contenu et la forme des évaluations, sur la manière dont il faut rédiger les réponses, etc).

Du point de vue des étudiants de L1 enquêtés, le principal problème n'est donc pas d'être autonomes, mais bien d'identifier les attentes des professeurs et de suivre leurs consignes de la manière la plus précise possible, ce qui suffit à avoir des notes convenables à l'examen.

2.2 Des pratiques autonomes peu légitimes ou invisibles

Pourtant les étudiants de L1 ont bien des pratiques autonomes, mais ces pratiques ne sont pas celles qui sont prévues ou souhaitées par leurs professeurs.

Même s'ils ont moins de cours que les étudiants de classes préparatoires ou d'IUT, et parfois moins que les lycéens, les étudiants disent manquer de temps pour réaliser l'ensemble du travail requis par les professeurs. Ils procèdent donc à des arbitrages entre temps personnel et temps d'études, et pour ce second ensemble un arbitrage entre les différentes tâches d'études. C'est ainsi que les étudiants enquêtés racontent comment ils choisissent entre les différents travaux qu'ils ont à réaliser.

Ils classent les travaux à faire en différentes catégories (indispensable, à essayer mais pas forcément à finir, superflu) et ne réalisent pas tout le travail demandé. Ce classement varie d'un étudiant à l'autre. Il s'agit d'une forme d'autonomie des étudiants, qui permet de s'économiser, mais qui n'est pas considérée comme légitime par les enseignants : ces derniers considèrent plutôt que l'autonomie consiste à faire tout le travail qu'ils demandent, plus autre chose.

On peut citer également les pratiques de mutualisation et d'entraide entre les étudiants, très nombreuses dans les UFR enquêtées. Ils organisent des procédures pour mutualiser leur prise de notes, s'échanger des informations, se répartir le travail, etc. Ils utilisent aussi des outils numériques comme les groupes Facebook ou les Dropbox, qui leur permettent d'accéder à tous les cours (y compris ceux auxquels ils n'ont pas assisté), et qui sont alimentés par les redoublants ou les anciens étudiants de L1, de sorte qu'il est possible d'avoir tout un cours dès le début du semestre.

Les réseaux sociaux permettent de résoudre à plusieurs les exercices difficiles (comme le travail en groupe à la bibliothèque universitaire), mais aussi de répartir le travail. Le travail en groupe (préconisé voire prescrit par les professeurs) est souvent un travail de découpage du travail, si bien par exemple que deux élèves devant faire un exposé sur un texte n'en liront chacun que la moitié.

L'autonomie peu légitime se manifeste aussi dans la manière de choisir les cours auxquels on doit assister, et ceux dont on peut se dispenser, mais aussi l'attention portée au contenu du cours : on peut parler d'une attention oblique dans certains cours. Les étudiants de L1, non soumis à une assiduité obligatoire, sont en partie autonomes dans le choix des cours auxquels ils assistent. Loin d'être guidé par la seule paresse, ce choix procède au contraire d'une réflexion collective sur les « bons » cours et les « mauvais », ceux auxquels il est utile de se rendre ou pas.

De leur côté, les pratiques autonomes légitimes, comme lire des livres ou faire des exercices supplémentaires, comportent des risques. Certains étudiants, qui interviennent en classe pour poser des questions ou donner des informations jugées en avance par rapport au déroulement prévu du cours, se le voient reprocher par les professeurs. Ils sont considérés comme des perturbateurs, car ils ne suivent pas la règle du jeu qui consiste à laisser le professeur maître de l'avancement du cours. Lors des évaluations, résoudre un exercice d'une manière non conventionnelle, c'est prendre le risque d'être sanctionné, pour non-respect de la manière de faire, imposée.

Un professeur de physique m'explique ainsi que : *ce qui importe en première année c'est d'être capable de reproduire la méthodologie imposée de résolution des exercices. Les étudiants doivent impérativement suivre les étapes prescrites de résolution sous peine de se voir sanctionné à l'évaluation.*

Enfin, l'autonomie qui est censée faire défaut aux étudiants de licence est une autonomie intellectuelle, dans l'organisation et la réalisation du travail personnel. Or il existe une autre forme majeure d'autonomie pour les nouveaux étudiants : celle qui consiste à avoir un logement en-dehors du domicile des parents, ou à avoir un emploi rémunéré pendant l'année universitaire. L'organisation autonome de la vie personnelle constitue un changement majeur pour beaucoup de jeunes entre le lycée et l'université. Vivre en-dehors du domicile parental pour la première fois, devoir gérer en partie seul les contraintes matérielles et administratives que cela engendre suppose ou provoque une forme d'autonomie poussée chez les jeunes. De même, occuper un emploi salarié contraint à concilier deux emplois du temps (celui des études et celui de l'emploi), à organiser ses temps de travail et son temps libre (sans compter les déplacements, etc). Mais cette autonomie est peu prise en compte par les professeurs de L1.

Conclusion

Le manque d'autonomie est désigné comme l'une des principales causes d'échec des étudiants de licence. Les étudiants enquêtés sont en effet peu autonomes, s'agissant des pratiques autonomes légitimes du point de vue des professeurs. Pourtant ils développent bien certaines formes d'autonomie, dans la gestion de leur vie personnelle, dans la manière de choisir les cours et de s'économiser, de mutualiser les ressources, etc. Si les sortants du lycée arrivent en L1 sans vraiment être autonomes, c'est sans doute parce qu'ils n'ont pas appris à l'être à l'école. Mais non seulement on ne leur apprend pas réellement à l'être en L1, mais encore les pratiques pédagogiques découragent cette autonomie.

L'enquête réalisée dans deux UFR montre ainsi que ce qui importe, ce n'est pas d'être autonome mais au contraire de suivre à la lettre les consignes professorales, qui délimitent les savoirs importants et qui encadrent fortement le travail étudiant. Être autonome n'est pas indispensable pour être étudiants de première année ni pour valider ses examens ; cela peut même être risqué puisque les étudiants se le voient reprocher par les professeurs dans certains cas (lorsque ces derniers jugent que cela perturbe le cours ou que la méthode prescrite n'est pas respectée). Sous cet aspect, la première année de licence se rapproche d'une forme

scolaire d'enseignement supérieur dont les classes préparatoires constituent l'archétype.

Mon enquête ne me permet cependant pas de dire si le travail étudiant reste aussi cadré par les professeurs au-delà de la L1. On peut au contraire supposer que plus les étudiants avancent dans leurs études, plus leur autonomie est réellement requise. Une autre question serait donc de savoir comment les étudiants apprennent l'autonomie dans la suite de leurs études. Cela interroge aussi sur les possibilités qu'ont les enseignants de susciter cette évolution : si des pratiques très encadrées limitent l'autonomie, il ne suffit pas de laisser les étudiants entièrement libres pour qu'ils développent des pratiques autonomes. De ce point de vue, la formation des enseignants du supérieur paraît incontournable ; elle pourrait par exemple être l'occasion de diffuser les recherches sur les conditions de l'autorégulation de leurs apprentissages par les étudiants (Cosnefroy, 2010).

Bibliographie

- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, France : PUR.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. L. et Strauss A. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bodin, R., Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-bauges, France : Croquant.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du travail*, 53(1), 93-108.
- Convert, B. (2003). La « désaffection » pour les études scientifiques. *Revue française de sociologie*, 44(3), 449-467.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, 69, 111-118.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O. et Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les

- collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 168, 93-109.
- Montfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences. *Sociétés contemporaines*, 40(1), 57-76.
- Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? *Recherches en éducation*, 20, 42-51.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon, France : PUL.