



CAHIERS
DU CENTRE
DE SOCIOLOGIE
EUROPÉENNE

PIERRE BOURDIEU
JEAN-CLAUDE PASSERON
MONIQUE DE SAINT MARTIN

**RAPPORT
PÉDAGOGIQUE
ET COMMUNICATION**

MOUTON

III

LES ATTITUDES DES ÉTUDIANTS
FACE AUX ENSEIGNANTS ET A L'ENSEIGNEMENT

par

GUY VINCENT

avec la collaboration de Michel Freyssenet

INTRODUCTION.

Cette enquête a été réalisée au cours de l'année universitaire 1963-1964, dans le cadre du groupe de sociologie de l'éducation du Centre de Sociologie Européenne. Le questionnaire a été administré à des auditoires d'étudiants en philosophie, sociologie et psychologie, ainsi qu'à quelques groupes-témoins d'autres disciplines¹.

Il n'était pas question, dans une pré-enquête, de traiter l'ensemble des problèmes du rapport pédagogique ; on a surtout cherché à essayer quelques techniques d'approche et à obtenir une image encore nécessairement assez grossière de quelques opinions et attitudes des étudiants.

A une époque où les idéologies pédagogiques mettent en parallèle la relation pédagogique avec les relations économique et politique dans notre société et établissent un lien entre l'avènement d'un « enseignement de masse », c'est-à-dire l'entrée à l'université de nouvelles couches sociales, et le déclin de l'« enseignement de culture », on a voulu, par cette enquête, esquisser une étude sociologique de la relation pédagogique comme faisant partie d'une institution remplissant elle-même certaines fonctions sociales, et des attitudes des différents groupes d'étudiants au sein du système.

Le questionnaire a porté essentiellement sur trois points² : l'image qu'ont les étudiants de l'enseignement supérieur à travers leurs études et les fins qu'ils lui assignent ; leurs opinions sur les diverses activités d'enseignement (cours magistraux, travaux pratiques, etc...) ; leurs opinions sur les moyens techniques d'enseignement (tableau, manuel, télévision, etc...) ³.

La relation entre le professeur et l'étudiant peut être considérée, du point de vue socio-

1. Sur les problèmes d'échantillon, cf. ci-dessus : *Les étudiants et la langue d'enseignement*, Introduction.

2. Cf. Appendice II.

3. Cette partie du questionnaire fera l'objet d'un compte rendu ultérieur.

logique, comme celle de l'agent et de l'utilisateur d'un système scolaire qui remplit objectivement diverses fonctions sociales. Ces fonctions, ou ces fins, se trouvent être plus ou moins en accord avec les fins poursuivies par les différents groupes sociaux. Etudiants et étudiantes, étudiants des différentes classes sociales perçoivent, au moins confusément, la place qui leur est faite et leur destin dans la société et dans le système scolaire qui la sert. C'est pourquoi on s'est proposé de saisir les attitudes des étudiants à l'égard de l'enseignement et l'image qu'ils se font de cet enseignement.

Les méthodes pédagogiques et la relation pédagogique qu'elles ménagent, dépendent des fins du système¹. Lorsque les fonctions d'un système scolaire changent, plus exactement lorsque la hiérarchie de ces fonctions est bouleversée, ou lorsque des groupes utilisateurs tendent à imposer leurs fins au système, les méthodes, dès lors appelées traditionnelles, sont contestées, les procédés qui réussissaient jusque-là apparaissent inefficaces ou inadaptés. Par ailleurs, au service de leurs fins, les utilisateurs du système mettent les moyens qu'ils possèdent, c'est-à-dire des qualités largement héritées de leur milieu social. Or, non seulement ces qualités sont plus ou moins appréciées en fonction du système de valeurs universitaire, mais elles conditionnent, comme les fins poursuivies, les attitudes à l'égard des différentes activités pédagogiques et de leurs différentes modalités. C'est pourquoi le principal objectif du questionnaire était d'explorer les opinions des étudiants sur les divers types de cours, sur les photocopiés, sur les débats, etc.

Aborder ces problèmes à l'aide d'un questionnaire ne va pas sans difficultés. A des questions trop directes on risque de ne recueillir que des réponses stéréotypées. En voulant atteindre les valeurs et attitudes profondes on risque d'obtenir des artefacts. Et même en se proposant de recueillir des opinions, est-on sûr que celles-ci n'aient pas été forgées pour les besoins de la cause ? Cette enquête a porté sur des questions à propos desquelles il y avait le plus de chances pour que les étudiants aient effectivement des opinions, parce qu'elles sont sans cesse abordées dans la presse, dans les discussions, etc. Le questionnaire a été administré en mars 1964, c'est-à-dire à une époque où l'expérience des groupes de travail universitaires et tous les débats qui l'accompagnaient avaient sensibilisé les étudiants à ces problèmes pédagogiques ; mais on s'est abstenu, dans la formulation des questions, de toute allusion à ces débats afin d'éviter de n'enregistrer que les réactions superficielles et passionnelles à des idéologies explicites.

D'autre part, le questionnaire a été préparé par l'exploitation de réponses à des questions ouvertes figurant dans les enquêtes antérieures et surtout par une série de discussions de groupe et d'entretiens semi-dirigés portant sur les cours et sur la culture. L'analyse de leur contenu permet en même temps d'approfondir la signification des réponses au questionnaire.

Enfin, on a tenté d'approcher les attitudes pédagogiques de la façon la plus indirecte possible, tout en restant près de la façon dont les étudiants eux-mêmes se prononcent quotidiennement sur l'enseignement. On trouvera ci-dessous, à la suite du questionnaire des remarques méthodologiques particulières.

Ce compte rendu ne retient que les résultats qui s'ordonnent de façon systématique et propose une interprétation qui tient compte des résultats des enquêtes antérieures² ainsi que des données qualitatives obtenues par les entretiens préparatoires et par les questions ouvertes que contenait le questionnaire.

1. Selon l'interprétation d'Alain, si « la patience d'atelier » est absente de nos classes, ce n'est pas seulement parce que le professeur aime parler, ni parce que sa carrière dépend de son talent à parler, mais parce que l'enseignement « a pour fin de distinguer quelques sujets d'élite qui arrivent d'eux-mêmes à singer et à inventer » (*Propos sur l'éducation*, XXXVII).

2. Cf. *Les étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, n° 1, 1964.

I. LES ETUDIANTS ET LE SYSTEME UNIVERSITAIRE.

En demandant aux étudiants de désigner l'aspect le plus caractéristique de l'enseignement supérieur, puis d'indiquer quels devaient en être les buts essentiels, on a voulu non pas obtenir des réponses supposées pleinement lucides à une sorte de référendum, mais enregistrer des réactions à des images plus ou moins stéréotypées de l'enseignement, que les étudiants perçoivent non seulement dans les proclamations et discussions particulièrement fréquentes aujourd'hui, mais dans les conseils et reproches professoraux ainsi que dans l'expérience qu'ils ont du système et de ses résultats. Les réactions, fonction de ce qu'est chacun, de l'image qu'il a de son avenir, de la place qui lui est faite au sein du système, ne peuvent être semblables, pour s'en tenir à quelques exemples caricaturés, chez l'étudiante qui poursuit des études « parce que cela peut toujours servir dans la vie », chez l'étudiant à qui l'on reproche son manque d'esprit critique et dont le diplôme est la chance d'accéder à un statut supérieur à celui de sa famille ou chez l'étudiant, sûr de son futur statut, qui vient d'une autre faculté acquérir quelques certificats de lettres, ornements et confirmation de sa supériorité.

Au moment où le public des facultés se modifie en qualité et en quantité, où l'Université, contestée, réaffirme ses valeurs fondamentales, ne vaut-il pas la peine de se demander dans quelle mesure les différentes catégories d'étudiants adhèrent à ces valeurs ?

Les fins assignées à l'enseignement.

Traditionnellement considéré comme chargé de faire progresser et de transmettre les formes les plus hautes du savoir, dispensateur des diplômes donnant accès aux professions dirigeantes, l'enseignement supérieur se présente et apparaît, — dans ses modalités et ses exigences —, non comme un enseignement professionnel, mais comme un enseignement de culture, qu'il s'agisse de la réflexion du sage, de l'honnête homme capable de juger sainement et d'agir rationnellement, de la « culture générale » conférant les qualités d'esprit et de cœur que ne possède pas le spécialiste, ou de la formation humaine permettant de dépasser les horizons étroits de la compétence technique.

Ce que montrent les résultats de cette enquête, c'est que, sous l'apparence de contester le système, les étudiants adhèrent profondément à ses valeurs fondamentales.

En effet, on pouvait s'attendre, en raison même de la forme des questions, que les étudiants ne désignent que rarement comme aspect le plus caractéristique de l'enseignement supérieur en sa forme actuelle la fonction qu'ils lui assignent pour fin principale et, de même, qu'ils soient d'autant plus frappés par les aspects qui contredisent leurs aspirations et s'opposent à leurs utopies ; par exemple, pour s'en tenir à un stéréotype courant, la dénonciation du caractère trop théorique de l'enseignement est l'envers d'un idéal de formation pratique ou de l'idéologie de « l'engagement ». Or, les courbes représentant les réponses aux deux questions jumelées comportent des exceptions significatives par rapport au schéma que l'on est en droit d'attendre : alors même que la technique utilisée dans le questionnaire y engageait¹, l'image donnée de la réalité n'est pas l'envers de l'image de l'idéal (v. Appendice I, p. 101)².

1. De plus nous n'avons tenu compte, dans l'exploitation des réponses, que de la fonction désignée en premier, pour chacune des questions 18 et 19 (Cf. Appendice III).

2. Pour de multiples raisons, ces résultats ne doivent pas être considérés comme mesurant les opinions et attitudes de l'ensemble des étudiants ; cependant les réponses sont semblables dans les deux groupes-témoins sur lesquels l'enquête a porté : étudiants en anglais et étudiants de Sciences politiques.

S'il en est ainsi, c'est qu'une partie des étudiants adhèrent aux valeurs du système (telles qu'elles sont perçues) ou accordent un satisfecit à des aspects essentiels du système qui correspondent à l'idée qu'ils se font du but de l'enseignement. Or cette adhésion est maxima¹ en ce qui concerne trois des fins les plus traditionnellement et les plus fréquemment proclamées comme essentielles : l'esprit critique, la culture générale et la recherche. On pourrait concevoir par exemple, que désigner la culture générale comme l'aspect le plus caractéristique de l'enseignement soit surtout une critique de la part de ceux qui lui assigneraient pour fin essentielle la transmission de connaissances spécialisées ou la formation professionnelle. Or, bien au contraire, cette désignation a, tendanciellement, une signification positive².

De plus, il semble que dans certains cas au moins la contestation du système se fasse au nom de ses valeurs fondamentales. Par exemple, ceux pour qui la fonction principale actuellement remplie par l'enseignement supérieur est la formation des professeurs du secondaire (réponse peu laudative, puisqu'à peine 1 % des étudiants déclare que ce doit être son but principal), ont tendance à lui assigner pour fin la recherche et surtout la culture générale.

Quant au type de formation « permettant d'agir dans le monde moderne et de le comprendre », s'il est choisi comme fin par la majorité (relative) des étudiants parce qu'il correspond le mieux à l'un des thèmes privilégiés de leurs idéologies, on doit remarquer qu'il s'agit encore d'une manière de définir un enseignement de culture, par opposition à un système qui aurait pour fin de former des spécialistes ou des techniciens. De plus, parmi les candidats à la licence de philosophie, les étudiants optent pour l'esprit critique plus souvent que pour la formation humaine ; si l'on remarque qu'il s'agit de la façon la plus courante et la plus traditionnelle de présenter la philosophie et le but de l'enseignement philosophique, et si l'on note que les étudiants en philosophie choisissent cette fonction, dans leurs réponses aux deux questions³, plus souvent que les étudiants des autres disciplines, on peut conclure que l'adhésion aux valeurs du système est la plus forte lorsqu'il s'agit des valeurs les plus traditionnelles⁴. Si l'on considère, d'autre part, que même dans les disciplines dites scientifiques, comme la psychologie et la sociologie, une proportion importante d'étudiants se prononce pour l'esprit critique, ne peut-on en conclure que le système impose aux étudiants, en dépit de leurs protestations de surface, ses valeurs traditionnelles ?

1. Les remarques qui suivent sont fondées sur l'interprétation du tableau croisé des réponses aux questions 18 et 19. Les corrélations observées permettent de vérifier la signification négative (c'est-à-dire péjorative ou critique) ou positive de la désignation de telle fonction comme aspect caractéristique ; de voir dans quelle mesure la désignation d'une fonction comme aspect caractéristique a tendance à s'accompagner de la désignation soit de la même fonction, soit d'une fonction proche, soit d'une fonction très différente comme but assigné à l'enseignement, et inversement.

2. En effet, parmi les étudiants répondant que l'aspect le plus caractéristique de l'enseignement est de dispenser la culture générale, le pourcentage de ceux qui lui assignent pour fin la formation professionnelle n'est pas plus élevé que le pourcentage moyen, tandis que le pourcentage de ceux qui désignent comme fin la culture générale (et à un degré moindre, le pourcentage de ceux qui se prononcent pour le développement de l'esprit critique, c'est-à-dire encore pour une fonction culturelle) est beaucoup plus élevé. A titre de comparaison, ceux qui se prononcent pour la formation professionnelle ont encore moins tendance que les autres à la trouver réalisée et désignent plus fréquemment que les autres la transmission des connaissances théoriques comme aspect le plus caractéristique de l'enseignement.

3. C'est seulement pour cette fonction que les pourcentages varient dans le même sens dans les deux tableaux.

4. Qu'il s'agisse des différentes disciplines ou des différentes classes sociales, une catégorie d'étudiants adhère d'autant plus à cette valeur traditionnelle qu'est l'esprit critique que cette valeur s'impose davantage dans son image de l'enseignement.

L'image de l'Enseignement supérieur dans les différentes disciplines

Fonction / Discipline	Esprit critique	Culture générale	Recherche	Connaissances spécial.	Formation humaine	Formation profession.	Professeurs	Sélection	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Philosophie (N = 141)	11	11	3	26	7	10	13	19	100
Sociologie (N = 109)	7	14	3	28	4	5	6	33	100
Psychologie (N = 156)	3	7	2	51	3	3	10	21	100

Les fins assignées à l'Enseignement supérieur

Fonction / Discipline	Esprit critique	Culture générale	Recherche	Connaissances spécial.	Formation humaine	Formation profession.	Professeurs	Sélection	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Philosophie	31	12	7	6	27	13	4	0	100
Sociologie	25	4	11	5	38	16	0	1	100
Psychologie	18	4	13	6	31	27	0	1	100

Les catégories d'étudiants et le système.

Il faut s'attendre que la fin que les étudiants assignent à leurs études, et leur degré de dépendance à l'égard du système universitaire, varie selon la place faite à chaque catégorie dans le système et dans la société globale.

Les différentes classes sociales.

Contrairement à ce qu'on aurait tendance à affirmer, la contestation moderniste du système n'est pas le fait des étudiants des classes populaires.

Les fins assignées à l'Enseignement supérieur selon l'origine sociale

Fonction / C.S.P. du père	Esprit critique	Culture	Recherche	Connaissances spécial.	Formation humaine	Formation profession.	Professeurs	Sélection	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ruraux, ouvriers employés (N = 86)	36 1°	7 5°	5 6°	9 4°	30 2°	12 3°	1	0	100
Artisans, commerçants, cadres moyens (N = 94)	17 2°	13 5°	16 3°	4 6°	33 1°	16 3°	1	0	100
Cadres supérieurs, professions libérales (N = 147)	22 3°	3 6°	8 4°	4 5°	34 1°	24 2°	3	2	100

La simple lecture des pourcentages de choix de chaque fonction et du rang que confère à chacune d'elles, dans chaque classe sociale, le pourcentage de ceux qui la choisissent montre que les classes supérieures ont plus tendance que les autres classes à assigner pour fin à l'enseignement la formation professionnelle¹, alors que les classes populaires et moyennes adhèrent plus fortement aux valeurs de l'esprit critique² ou de la culture générale.

L'adhésion des classes populaires aux valeurs traditionnelles est à la mesure de leur dépendance à l'égard du système : on constate que « l'esprit critique » s'impose davantage comme valeur aux étudiants de ces classes dans l'image qu'ils se font de ce qu'est réellement la fonction principale de l'enseignement supérieur³. Même lorsque les étudiants des classes populaires optent pour des fonctions autres que culturelles, il s'agit plus souvent que dans les autres catégories de la transmission des connaissances théoriques⁴, c'est-à-dire de la fonction la plus fréquemment reconnue comme la principale fonction réelle du système actuel.

Si l'on songe que le reproche le plus fréquemment adressé par les professeurs aux élèves des classes populaires est de manquer d'esprit critique et de culture⁵, que, dans le système universitaire, les valeurs les plus hautes au nom desquelles les étudiants sont jugés sont une certaine forme d'esprit qui est surtout un héritage social, on comprend que les étudiants qui n'ont pas reçu cet héritage soient d'autant plus disposés à percevoir ces valeurs et qu'ils attendent que l'enseignement leur donne ce qu'il exige d'eux.

Plus enclins à assigner comme fin à l'enseignement la formation professionnelle, les étudiants des classes supérieures optent aussi davantage pour la formation humaine et, corrélativement⁶, perçoivent davantage le système actuel dans sa fonction de sélection sociale par les diplômes⁷. Plutôt qu'une protestation des classes populaires contre une sélection qui les défavorise, cette différence semble exprimer chez les étudiants des classes supérieures l'aveu satisfait⁸ d'un utilitarisme qui voit dans l'Université la dispensatrice des diplômes « permettant d'accéder aux postes importants » dans la société. La prédilection de ces étudiants pour la formation professionnelle se comprend dans la mesure où le diplôme et la profession sont indispensables pour garder et justifier le rang social. Ces mêmes étudiants ne demandent-ils pas à une large formation, censée rendre apte à saisir les problèmes dans leur contexte humain et à

1. Si l'on oppose les deux classes extrêmes, la différence est statistiquement significative $\chi^2 = 5,24$, significatif à $P = .05$.

2. $\chi^2 = 5,15$, significatif à $P = .05$. L'écart entre classes est encore plus grand si l'on prend comme indicateur du niveau de la stratification sociale le diplôme le plus élevé obtenu par le père de l'étudiant. (Dans cette enquête, et parce qu'il s'agit d'attitudes pédagogiques, le classement selon cet indicateur est très souvent le meilleur, en ce sens qu'il fait mieux apparaître les tendances que la catégorie socio-professionnelle.) Dix pour cent des étudiants dont le père est titulaire du certificat d'études optent pour la formation professionnelle, contre 24 % de ceux dont le père est titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme d'enseignement supérieur.

3. Cette tendance apparaît surtout comme il est normal, chez les candidats à la licence de philosophie et, lorsqu'on classe les réponses selon le diplôme du père, désignent « le développement de l'esprit critique » comme aspect le plus caractéristique de l'enseignement : C.E.P. = 11 %, brevet = 10 %, baccalauréat = 3 %.

4. $\chi^2 = 3,85$, significatif à $P = .10$.

5. Ce stéréotype apparaît en particulier dans les enquêtes faites par le Centre de Sociologie de l'Éducation de Lyon sur les attitudes des professeurs de « classes d'accueil » des lycées à l'égard des élèves des C.E.G.

6. Il y a une corrélation positive entre la désignation de la sélection par les diplômes comme aspect le plus caractéristique de l'enseignement et la désignation comme fin de la formation professionnelle et de la formation humaine.

7. Parmi les candidats à la licence de philosophie, la sélection est désignée par la majorité relative (22 %) des étudiants des classes supérieures, passe au deuxième rang (17 %) dans les classes moyennes, au troisième rang (15 %) dans les classes populaires. Chez les étudiants en sociologie, cette même tendance apparaît selon les strates socio-culturelles (définies par le diplôme du père).

8. Ce sont les étudiants qui ont passé leurs examens avec mention, et donc ont toute chance d'obtenir les diplômes, qui désignent le plus souvent la fonction de sélection.

dépasser l'étroitesse du spécialiste, la confirmation symbolique de leur droit héréditaire à occuper les postes de prestige et de puissance¹ ?

Etudiants parisiens et provinciaux.

On observe, en ce qui concerne la formation humaine, la même variation entre étudiants en sociologie de Paris et de province² qu'entre étudiants de la bourgeoisie et étudiants des classes populaires. Le fait que ces derniers soient proportionnellement plus nombreux en province qu'à Paris n'est sans doute pas étranger à ce phénomène.

Les fins assignées à l'enseignement et la ville universitaire

Fonction Université	Esprit critique	Culture	Formation profession.	Autres	Total
	%	%	%	%	%
Paris	26	8	22,5	43,5	100
Province	33	15	7	35	100

(Etudiants en philosophie, N = 134)

L'adhésion aux valeurs traditionnelles est, comme on pouvait s'y attendre, plus forte en province qu'à Paris.

La préférence pour un enseignant et la ville universitaire

Université		Premier enseignant indiqué	Professeur	Autre	Total
			%	%	%
Paris (N = 91)	Philosophie		73,5	26,5	100
	Sociologie		64	36	100
Province (N = 155)	Philosophie		97	3	100
	Sociologie		84	16	100

1. On peut en tenir pour preuve le fait que cette tendance à opter davantage pour la formation humaine est plus accusée chez les étudiants en sociologie, discipline-refuge pour des étudiants auxquels leur statut permet de se maintenir dans l'enseignement supérieur et discipline-complément pour les étudiants poursuivant leurs études principales dans d'autres facultés. (Classes populaires : deuxième rang, 28 % ; classes moyennes : premier rang, 39 % ; classes supérieures : premier rang, 45 %.)

2. Les pourcentages de choix de cette fonction sont respectivement de 44 % et 32 %.

Enfin, la dépendance plus grande des provinciaux à l'égard du système universitaire est vérifiée par un autre résultat : si l'on examine, dans la réponse à la question sur les activités pédagogiques, la place faite aux enseignants de divers statuts¹, on remarque que la hiérarchie universitaire est beaucoup moins remise en question en province qu'à Paris et, dans les deux cas, plus fréquemment par les sociologues que par les philosophes.

Etudiants et étudiantes.

A considérer certains résultats, on pourrait croire qu'une partie des étudiantes refuse les modèles traditionnels qui gouvernent les attitudes féminines dans notre société et tend à assigner aux études une fin pratique, en l'occurrence la préparation à un métier : les étudiantes en philosophie et psychologie optent autant que les étudiants pour la formation professionnelle ; le quart des étudiantes en sociologie contre 8 % seulement des étudiants assigne cette fin à l'enseignement ; enfin, c'est seulement chez les étudiantes en philosophie que l'on trouve une proportion notable de réponses en faveur de la formation de professeurs. Mais ne peut-on voir là encore le jeu caché des modèles traditionnels, si l'on note que le professorat est considéré traditionnellement comme convenant aux femmes, que la sociologie est la discipline dont les débouchés professionnels sont les moins certains et les moins précis et si l'on ajoute que les attitudes des étudiantes en sociologie² sont semblables à celles des étudiantes en psychologie, discipline très féminisée et profession considérée comme féminine ?

De plus, les étudiantes en philosophie optent moins souvent que les étudiants pour la recherche et la transmission des connaissances théoriques³ et plus fréquemment pour la culture générale (cette fonction venant au troisième rang avec un pourcentage de 17 % chez les étudiantes et au sixième rang avec un pourcentage de 7 % chez les étudiants) ; les étudiantes en sociologie et en psychologie choisissent davantage « la formation humaine permettant d'agir dans le monde moderne et de le comprendre ». Ne retrouve-t-on pas, ici et là, les attitudes traditionnelles de la femme telle que Comte croyait pouvoir les fixer : au sexe affectif, médiateur entre l'humanité et les hommes, le Grand Etre confie sa providence morale ?

Percevant davantage l'enseignement supérieur comme trop théorique⁴, les étudiantes adhèrent à la définition sociale de leur rôle dans la mesure où elles assignent à leurs études le sens d'une préparation aux rôles qui leur sont traditionnellement dévolus.

II. LES ETUDIANTS ET LES METHODES PEDAGOGIQUES.

La dénonciation d'un rapport pédagogique inégalitaire et de la passivité qu'il entraîne, les revendications en faveur d'une démocratie scolaire fondée sur les méthodes actives et le travail

1. Les étudiants devaient indiquer, dans le premier tableau-réponse (voir appendice II), le type d'enseignants (professeur, assistant, etc.) et le genre d'activités qui constituaient à leurs yeux la base idéale de l'enseignement.

2. Les différences selon le sexe sont très importantes dans cette discipline, et tandis que les choix des étudiants sont tout à fait semblables à ceux de philosophie, les étudiantes se prononcent comme les étudiantes de psychologie. Ces différences ne s'observant pas entre étudiants et étudiantes des autres disciplines, on peut en conclure qu'elles tiennent au sens donné aux études de sociologie.

3. En philosophie comme en psychologie, et pour chacune de ces fonctions, les différences selon le sexe sont significatives à $P = .05$. Nous n'avons appliqué le test du χ^2 que lorsque les variations étaient assez peu nettes pour laisser des doutes sur leur caractère significatif.

4. Les étudiantes désignent plus fréquemment que les étudiants la transmission des connaissances théoriques comme principale fonction actuellement remplie par l'enseignement supérieur. En philosophie, les pourcentages sont 31 % et 20 %, en psychologie 57 % et 39 %.

en groupe, caractéristiques des idéologies de l'éducation nouvelle, apparaissent aux uns comme un aspect d'une révolution sociale, aux autres comme l'utopie d'une minorité d'activistes ; mais, dans les deux cas, est accréditée la thèse selon laquelle ces revendications sont liées à l'arrivée de nouvelles couches sociales dans l'enseignement supérieur.

On a tenté en particulier, par cette enquête, de mesurer les tendances à l'activité de groupe, de voir si elles étaient liées à une mise en cause des méthodes dites traditionnelles, et à une aspiration à la transformation de la relation pédagogique, enfin d'étudier les attitudes des diverses catégories d'étudiants : s'il y a contestation des méthodes impliquées par les fonctions du système, est-elle le fait des strates inférieures et moyennes, accédant à un enseignement adapté aux classes supérieures ?

Travail en groupe et rapport pédagogique.

Si l'on mesure la tendance à l'activité de groupe, elle paraît plus prononcée dans certaines catégories et particulièrement dans les classes populaires. Mais lorsque la relation pédagogique est directement en question, ce sont les étudiants des classes populaires qui s'affirment les plus individualistes et les plus favorables à la « directivité ».

Pour exploiter les réponses à la question sur les activités pédagogiques souhaitées on a eu recours à un indice obtenu en rapportant au nombre total d'activités pédagogiques choisies par chaque individu, le nombre d'activités impliquant, d'une façon ou de l'autre, une coopération entre étudiants ou entre étudiants et professeurs :

- travaux pratiques par groupes ou en commun avec un enseignant ;
- exposé fait par un groupe d'étudiants ;
- discussion avec le professeur pendant le cours ;
- débat non dirigé ;
- travail en commun du photocopié.

Cet indice mesure donc les opinions favorables au travail en groupe et au « dialogue » avec les professeurs¹.

Les tendances à la coopération sont d'abord liées à la représentation que les étudiants des différentes disciplines se font du travail intellectuel² (les candidats à la licence de philosophie s'avérant les plus individualistes) et aux conditions de vie : les étudiants qui ont un logement indépendant atteignent des indices plus élevés que ceux qui vivent chez leurs parents, et ceux qui sont logés dans des locaux universitaires ont les indices les plus élevés. L'intégration au milieu joue donc un rôle. Ainsi lorsque des différences apparaissent entre Paris et la province, elles sont en faveur de cette dernière³.

1. On s'est assuré qu'on mesurait ainsi les mêmes tendances que celles qui se font jour dans la participation aux G.T.U., en constatant une corrélation positive entre l'indice et les attitudes à l'égard des groupes de travail étudiants (question 25).

2. C'est pourquoi nous avons examiné l'influence des variables à l'intérieur de chaque discipline.

3. En philosophie, 26 % des étudiants de province ont un indice fort, contre 10 % à Paris. Dans les enquêtes précédentes (cf. *Les étudiants et leurs études*, op. cit., p. 37), les revendications pédagogiques, portant notamment sur les contacts étudiants-professeurs, étaient de même plus fréquentes en province qu'à Paris.

En philosophie comme en sociologie, les tendances à la coopération sont plus prononcées dans les classes populaires que dans les classes supérieures, et surtout que dans les classes moyennes ¹.

L'indice des « activités de groupe » et l'origine sociale

Indice C.S.P. du père	Indice			Total
	Faible	Moyen	Fort	
	%	%	%	%
Ruraux ouvriers employés	11	48	41	100
Artisans commerçants cadres moyens	30	33	37	100
Cadres sup. professions libérales	23	50	27	100

Enfin, si les différences apparaissent en faveur des étudiantes, les variations les plus fortes s'observent, comme on pouvait le supposer, en fonction des attitudes à l'égard du syndicat, la majorité des militants et participants actifs atteignant les indices les plus élevés.

Indice Echelle de participation	Indice			Total
	Faible	Moyen	Fort	
	%	%	%	%
Indifférents hostiles (N = 129)	40	34	26	100
Adhérents (N = 177)	35	34	31	100
Militants (N = 63)	11	38	51	100

Mais on saisira mieux la signification de ces résultats si l'on examine les réponses des étudiants lorsque le rapport pédagogique se trouve directement mis en cause. On a isolé à cette fin les réponses concernant les travaux pratiques ², pour lesquels trois types de relation étaient proposés : tâches accomplies par un enseignant devant les étudiants, — par les étudiants sous la direction d'un enseignant, — par les étudiants en commun avec un enseignant. On espérait ainsi savoir dans quelle mesure les étudiants souhaitent, là où elle semble la plus réalisable, une collaboration avec les professeurs, ou plutôt avec les assistants, plus spécialement chargés, dans les réponses comme dans la réalité, des travaux pratiques. S'il s'avère que, même dans le cas où une relation pédagogique impliquant une certaine collaboration entre enseignants et étudiants est permise par le système, sinon autorisée par les conditions matérielles, les catégories d'étudiants qui affirment le plus leur désir général de coopération ont tendance à repousser ce type

1. Si l'on considère le niveau culturel de la famille, les indices de la strate socio-culturelle moyenne sont encore plus faibles.

2. Les exposés d'étudiants constituant dans le questionnaire un genre d'activités distinct, en étaient exclus.

de relation, ne faudra-t-il pas en conclure que les opinions favorables au travail en groupe et au « dialogue » avec le professeur traduisent le malaise des étudiants au sein du système universitaire plutôt que la volonté de bouleverser le système traditionnel ?

La relation pédagogique dans les travaux pratiques et la ville universitaire

Modalité des T.P. Ville universitaire	Devant les étudiants %	En commun %	Sous la direction %	Total %
Paris	8	79	13	100
Province	13	59	28	100

Bien que, dans chaque catégorie, la majorité se prononce pour la collaboration, des différences significatives apparaissent. Les étudiants de province acceptent plus souvent que ceux de Paris¹ la « directivité » et ce qu'il est convenu d'appeler la passivité ; hésitant à réduire la distance pédagogique, ils révèlent une fois de plus leurs attitudes plus scolaires et leur soumission au système.

Il en est de même pour les étudiants des classes populaires et des classes moyennes : les uns ou les autres, selon les disciplines, se prononcent plus souvent que les étudiants originaires de la bourgeoisie tantôt pour les travaux exécutés par le professeur devant les étudiants², tantôt pour les travaux faits sous la direction du professeur³. La moindre assurance statutaire, la conscience de la distance culturelle rendent difficile le désir de réduire la distance pédagogique.

Si l'on considère que les différences observées ici sont inverses de celles qui concernent les tendances à l'activité de groupe, il paraît légitime de conclure que ces dernières n'incluent pas une remise en question de la relation pédagogique traditionnelle. Et dans la mesure où celle-ci existe, ce ne sont pas les étudiants des classes populaire et moyenne qui ont le plus tendance à l'effectuer.

Le maître et l'élève.

Dans un système d'enseignement du type traditionnel, comportant par là même des traits de type charismatique, la fonction magistrale conserve certaines caractéristiques des fonctions sacerdotales avec lesquelles elle s'est longtemps confondue.

Les entretiens préparatoires et la réponse à la question ouverte sur les raisons du choix d'un genre d'enseignement ont révélé deux sortes d'attentes à l'égard du professeur : d'une

1. Les résultats donnés dans le tableau portent seulement sur les étudiants de sociologie. La différence est significative à $P = .05$.

2. C'est généralement le cas des classes moyennes (12 % contre 5 % pour les classes supérieures).

3. Philosophie : classes populaires, 24 % ; classe bourgeoise, 17 %.
Psychologie : classes populaires, 27 % ; classe bourgeoise, 18 %.

part, qu'il transmette des connaissances, ce qui exige des qualités de clarté et de compétence, d'autre part, qu'il ait une « personnalité », une pensée profonde, bref qu'il soit un maître et un initiateur capable de transmettre un certain nombre de qualités difficilement définissables:

« Il faut qu'on sente la présence du professeur. » « Il faut que le cours fasse réfléchir les gens... qu'il soit comme une méditation... Peu importe si on ne peut pas prendre de notes. » « Je préfère les professeurs qui font passer des idées, qui communiquent une expérience... Avoir l'impression que le professeur croit à ce qu'il dit... Il est comme magnétisé... Il y a contact. » « Il faut des cours sous forme de conférences, pas du tout scolaires. » « On a besoin de certains cours magistraux : les cours des professeurs qui sont des chercheurs, qui ont un message à faire passer. » « Un cours clair et structuré. » « On ne veut pas de professeurs qui nous lisent des livres... la personnalité du professeur doit ressortir dans son cours. » « Un professeur donnant une forme d'esprit... » « Un cours clair et facile à prendre en notes. »

Entre les deux types extrêmes de relation pédagogique, l'initiation aux mystères et l'infusion de la grâce d'une part, la communication impersonnelle d'un savoir positif d'autre part, se situerait la démonstration de virtuosité ou de finesse « cultivée ».

Dans l'ensemble, le plus grand nombre de mentions concerne le cours « profond » et « personnel », mais on ne peut manquer d'être frappé par l'exigence utilitariste de « l'indication du plan » et de la « possibilité de prendre des notes », même lorsqu'elle paraît peu compatible avec le genre de cours mentionné. D'autre part, l'« exposé clair », positif et impersonnel, recueille un assez grand nombre de mentions. Si donc une partie de la population étudiante paraît plutôt à la recherche d'un maître à penser, l'autre partie paraît dominée par le souci de rentabilité scolaire ou plutôt, presque tous les étudiants semblent, également et contradictoirement, attachés à ces deux types d'attentes.

L'opinion sur les qualités du cours

Caractéristiques du cours	Scolaire	Clair et objectif	Brillant	Personnel	Clair + plan	Brillant + plan	Personnel + plan	Total
Nombre de mentions	84	91	12	163	25	13	52	440

Les différences entre étudiants et étudiantes se marquent moins par la mention plus fréquente chez ces dernières du « plan », que par la préférence marquée pour le cours « personnel » au détriment de l'exposé impersonnel¹. Si une partie des étudiants est dominée par le souci d'assimiler un savoir dont le professeur est considéré comme le simple dépositaire, les étudiantes manifestent ici leur désir du contact personnel et de la domination par le Maître.

1. Cette tendance existe dans toutes les disciplines, mais elle est particulièrement prononcée, comme on pouvait s'y attendre, en philosophie : 22 % des étudiantes, contre 35 % des étudiants, se prononcent pour le cours « clair et objectif » ; 62 % d'entre elles, contre 50 % parmi les étudiants, désignent le cours « personnel ».

Les étudiants des classes populaires choisissent moins que les autres le cours « personnel » ou « brillant », plus souvent les types d'enseignement dont le prestige et l'ambition sont moindres, mais l'accessibilité et la rentabilité plus grandes ¹.

L'opinion sur les qualités du cours et l'origine sociale

Caractéristiques du cours C.S.P. du père	Scolaire	Clair et objectif	Total	Brillant	Person- nel	Total	Autres mentions	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
Ruraux, ouvriers, employés (N = 97)	27	21	48	1	30	31	21	100
Artisans, commer- çants, cadres moyens (N = 95)	16	23	39	2	41	43	18	100
Cadres supérieurs, professions libérales (N = 172)	19	16	35	5	40	45	20	100

Les mêmes tendances, quelquefois plus nettes, apparaissent si on classe les réponses selon le diplôme du père. Dans les trois disciplines, la faveur du cours « scolaire » croît lorsqu'on passe des étudiants dont le père a obtenu le baccalauréat (17 %) à ceux dont le père a le C.E.P. (21 %) et le brevet (40 %). Corrélativement, c'est dans cette dernière catégorie que se rencontre le plus faible pourcentage de choix du « cours personnel » (37 % contre 55 % pour la catégorie baccalauréat, et 49,5 % pour la catégorie C.E.P.).

Parmi les étudiants de sociologie et de psychologie, ceux qui viennent d'un milieu culturel défavorisé choisissent moins que ceux qui sont originaires d'un milieu cultivé le cours personnel (50 % contre 61 %) et plus fréquemment le cours clair et impersonnel (27 % contre 16 %).

Quel que soit donc le classement des réponses, selon le niveau socio-professionnel ou selon le niveau d'instruction de la famille, ce sont tantôt les étudiants du niveau inférieur, tantôt ceux du niveau moyen qui affirment leur désir soit d'une forme de cours qui en permette la conservation et l'assimilation ultérieures, soit d'un type de cours facile à suivre et à assimiler.

Mais ce désir ne s'accompagne pas, du moins dans les classes populaires, d'un refus de la magie du cours profond ou du cours marqué du sceau de la passion et de la pensée personnelle. Nous sommes plutôt en présence de deux désirs ², coexistant chez les mêmes sujets : en effet, si les étudiants des classes populaires sont moins nombreux à désigner seulement le « cours personnel », ils sont plus nombreux à y adjoindre la mention « indication du plan et possibilité de prendre des notes », de sorte que si l'on groupe toutes les mentions du « cours personnel », qu'elles soient assorties ou non d'autres mentions, on obtient à peu près les mêmes pourcentages dans les différentes classes sociales (47 %, 51 %, 52 %). C'est seulement si l'on considère le niveau d'instruction de la famille qu'apparaît, chez les étudiants dont le père a obtenu le brevet, c'est-à-dire dans une certaine classe moyenne, une défaveur nette pour ce type d'enseignement.

1. En opposant les deux premiers types de cours aux autres et les deux niveaux extrêmes de la stratification sociale, $\chi^2 = 4,08$, significatif à $P = .05$.

2. La technique utilisée visait précisément à permettre l'expression de tendances différentes, voire opposées.

CONCLUSION.

Les opinions exprimées par les étudiants, tant en ce qui concerne les buts de l'enseignement qu'en ce qui concerne ses méthodes, cachent et révèlent à la fois des attitudes que l'on peut comprendre par référence à la logique idéale d'une conduite qui prendrait pleinement en compte ce dont la conduite réelle tient compte confusément. Le sens que les étudiants donnent à leurs études et leurs attitudes pédagogiques sont toujours fonction de leur condition présente et future, de leur place dans le système universitaire et dans la société.

Pour les étudiants des classes populaires et des classes moyennes, il s'agit d'acquérir l'esprit et la culture propres à l'enseignement supérieur, le type d'éducation qui est le symbole de l'appartenance à l'élite. Pour les étudiants d'origine bourgeoise, il s'agit soit de parfaire la formation générale qui garantit leurs privilèges, soit d'accéder aux diplômes et aux professions sans lesquels ils risquent de perdre leur statut. Les premiers sont d'autant plus portés à percevoir les valeurs traditionnelles du système et à y adhérer qu'ils en sont éloignés par la culture qu'ils héritent de leur milieu d'origine. La distance sans doute inhérente à la relation pédagogique est pour eux maxima ; cependant plus dépendants du système, plus soumis à ses exigences et plus sensibles à ses prestiges, ils sont moins enclins à le remettre en cause dans ses méthodes, et font preuve d'un zèle scolaire qui est à son maximum dans les classes moyennes. Si, en effet, comme on l'a vu, les étudiants des classes populaires semblent chercher le soutien d'un groupe et souhaitent le dialogue avec les professeurs comme remède à leur malaise, c'est par l'individualisme et la soumission que les étudiants des classes moyennes cherchent à atteindre leurs fins. Ils préfèrent les méthodes d'enseignement les plus scolaires à celles qui constituent une démonstration des qualités attendues de l'étudiant, mais ne donnent pas à ceux qui en sont dépourvus les moyens de les acquérir¹.

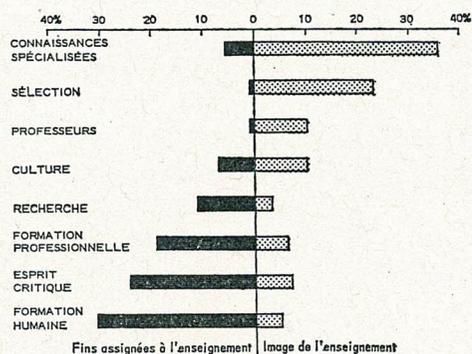
Par certaines de leurs attitudes, les étudiantes sont, par rapport aux étudiants, comme les étudiants des classes populaires par rapport à ceux de la bourgeoisie². Manifestant leur désir du travail en groupe et d'une relation pédagogique fondée sur la domination de la personne du Maître, adhérant plus que les étudiants à certaines valeurs du système, tout se passe comme si elles continuaient à se soumettre et à se préparer aux rôles qui leur sont traditionnellement dévolus dans la société.

Ainsi pourrait-on comprendre comment, malgré le malaise et les protestations, le système universitaire parvient à imposer ses valeurs et ses fins.

1. Si certains étudiants mettent au service de leurs fins, conformes aux valeurs du système, des moyens qui les contredisent, on comprend leur malaise et celui des enseignants, c'est-à-dire, au moins en partie, ce que certains appellent la maladie actuelle de la relation pédagogique.

2. Les enquêtes précédentes avaient déjà autorisé cette hypothèse.

APPENDICE I



APPENDICE II

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ETUDIEE (Etudiants en philosophie, sociologie et psychologie)

C.S.P. du père	Age			Total	% C.S.P.
	Moins de 21 ans	De 21 à 23 ans	Plus de 23 ans		
	%	%	%	%	
Ruraux	19	58	23	100	6,3
Ouvriers	24	52	24	100	5,2
Employés	44	41	15	100	10
Artisans, commerçants	38	43	19	100	10,2
Cadres moyens ...	45	40	15	100	14,2
Cadres supérieurs, professions lib...	38	41	21	100	37,5
Autres et non rép.	28	44	28	100	16,6
Ensemble	36	43	21	100	100 (N = 410)

APPENDICE III

LE QUESTIONNAIRE

CENTRE DE SOCIOLOGIE EUROPEENNE

10, rue Monsieur-le-Prince

PARIS (6^e)

—
SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION
—

1. Université de Faculté (ou Ecole) N° d'anonymat
2. Date de naissance
3. Sexe
4. Etat civil : Célibataire — Marié — Divorcé.
5. — Avez-vous fait vos études secondaires :
 - dans l'enseignement public ou l'enseignement privé ?
 - dans un cours complémentaire ou un lycée ?
 - comme interne (combien d'années ?) ou comme externe ?
6. Baccalauréat :
 - Première partie, Série Mention
 - Deuxième partie, Série Mention
7. Avez-vous subi un échec au baccalauréat ?
 - Première partie : Oui — Non.
 - Deuxième partie : Oui — Non.

8. En quelle année êtes-vous entré à la Faculté (ou à l'Ecole) ?
9. Avez-vous subi des échecs à des examens de l'Enseignement supérieur ? Oui — Non.
Si oui, combien ?
10. Quels certificats (ou examens) préparez-vous cette année ?
11. Etes-vous logé :
- chez vos parents ?
 - en cité ou maisons d'étudiants ?
 - à l'hôtel ?
 - chez des particuliers ?
 - dans une chambre indépendante ?
 - dans un appartement personnel ?
 - ailleurs (préciser) ?
12. Temps habituellement mis pour vous rendre à la Faculté ?
13. Parmi les ressources ci-après énumérées, quelles sont celles dont vous disposez :
- Bourse ?
 - Traitement (d'ipessien, etc.) ?
 - Aide de la famille ?
 - Revenu d'un travail personnel ?
- Dans ce dernier cas, quelle est la nature de ce travail ?
-
-
- Nombre moyen d'heures par semaine ?
14. Quelle profession exerce :
- Votre père ?
 - Votre mère ?
15. Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par :
- Votre père ?
 - Votre mère ?

16. — 1. Parmi les différentes activités par lesquelles s'accomplit l'enseignement (cours, travaux pratiques, etc.) quelles sont celles que vous souhaitez avoir ?

Pour que vos réponses soient comparables entre elles, nous avons dressé, ci-joint, la liste des principaux éléments qui composent l'enseignement. Chacun de ces éléments est désigné par une lettre ou un chiffre.

Vous choisirez donc, dans cette liste, d'abord ce qui doit constituer selon vous l'essentiel de l'enseignement, et vous désignerez ces éléments en cochant, dans le tableau-réponse I, les lettres et les chiffres correspondants.

Ensuite, vous désignerez de la même façon, dans le tableau-réponse II, et éventuellement dans le tableau-réponse III, les activités d'enseignement que vous souhaitez avoir pour compléter celles précédemment indiquées.

(Voyez un exemple de réponse sur la feuille annexe.)

TABLEAU I

Participants		Activités	Caractéristiques
A	F	1	a b
B	G	2	a b
C	H	3	a b c
D	I	4	a b
E		5	a b c d
		6	a b
		7	a b
		8	a b

TABLEAU II (Identique au tableau I.)

TABLEAU III (Identique au tableau I.)

16. — 2. Indiquez ci-dessous librement les raisons de votre choix.

Enquête sur l'Enseignement
Feuille annexe

ELEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT

PARTICIPANTS.

- A = un professeur
- B = un assistant
- C = un étudiant-moniteur
- D = un professionnel
- E = un animateur de groupe

- F = moins de 10 étudiants
- G = moins de 25 étudiants
- H = entre 25 et 50 étudiants
- I = plus de 50 étudiants.

ACTIVITÉS.

- 1 = Exercices, problèmes, interrogations, etc. . .
- 2 = Exposé
- 3 = Utilisation de techniques, réalisation d'expériences, analyse de documents, de textes, etc.
- 4 = Polycopié
- 5 = Cours
- 6 = Questions posées
- 7 = Débat
- 8 = Corrigé d'exercice, de dissertation, etc.

CARACTÉRISTIQUES.

- a = notés
- b = non notés
- a = préparé par un étudiant
- b = préparé par un petit groupe d'étudiants
- a = par un enseignant devant les étudiants
- b = en commun avec un enseignant
- c = sous la direction d'un enseignant
- a = lu et commenté par l'auteur
- b = distribué aux étudiants et travaillé en commun
- a = dicté, ou prononcé de façon à pouvoir être pris en note, avec indication du plan
- b = exposant de façon claire, objective, et sans prise de parti, les faits et théories
- c = exposé brillant, dans le style conférence
- d = exposé parfois « passionné », livrant une pensée personnelle, ou fait de suggestions de recherche approfondie
- a = interrompant l'exposé
- b = suivant l'exposé
- a = non dirigé, sur un sujet choisi par tous
- b = dirigé par un enseignant, sur un sujet choisi par lui
- a = simples indications sur ce qu'il convenait de faire
- b = reprise complète constituant un modèle.

EXEMPLE DE RÉPONSE.

Si vous souhaitez avoir essentiellement des cours dictés par un professeur, à une quarantaine d'étudiants, qui posent des questions interrompant l'exposé, vous cochez (tableau-réponse I) :

— dans la colonne « participants » la lettre A (un professeur)
la lettre H (entre 25 et 50 étudiants)

— dans la colonne « activités et caractéristiques » .. le chiffre 5 (cours) et sur la même ligne, la lettre a (dicté)
le chiffre 6 (questions) et la lettre a (interrompant l'exposé)

ce qui donnerait le tableau suivant :

Participants	Activités	Caractéristiques
(A) F	1	a b
B G	2	a b
C (H)	3	a b c
D I	4	a b
E	(5)	(a) b c d
	(6)	(a) b
	7	a b
	8	a b

Si vous estimez souhaitable d'avoir en plus des cours, la possibilité de faire, par exemple, des exposés suivis d'un débat dirigé par un assistant, vous utiliserez le deuxième tableau, et vous cochez les lettres et chiffres qui désignent ces éléments (dans la colonne « participants », B qui désigne un assistant, etc.).

Si vous estimez que ces deux formes d'enseignement doivent être complétées par une troisième, vous utilisez pour désigner cette forme, le tableau III.

17. Estimez-vous que les instruments pédagogiques ci-dessous sont indispensables, utiles, inutiles (ou peu utiles), ou à proscrire dans l'enseignement des disciplines suivantes ? Mettez une croix dans les cases correspondantes.

	<i>En sociologie</i>				<i>En philosophie</i>				<i>En psychologie sociale</i>			
	Indispensable	Utile	Inutile, peu utile	A proscrire	Indispensable	Utile	Inutile, peu utile	A proscrire	Indispensable	Utile	Inutile, peu utile	A proscrire
Cartes, graphiques												
Enregistrements sonores ...												
Films												
Manuels												
Machines à enseigner												
Photos, diapositives												
Polycopiés												
Objets exposés												
Radio												
Tableau noir												
Télévision												

18. Quels sont parmi les aspects ci-dessous mentionnés, ceux qui caractérisent l'enseignement supérieur français actuel, d'après l'expérience que vous en avez dans vos études ?

L'enseignement supérieur :

- a) Initie et fait participer à la recherche ;
- b) Développe l'esprit critique ;
- c) Donne la formation qui permet d'agir dans le monde moderne et de le comprendre ;
- d) Donne une formation professionnelle ;
- e) Dispense des connaissances théoriques dans des domaines déterminés du savoir ;

- f) Forme des professeurs de l'enseignement secondaire ;
- g) Dispense la culture générale ;
- h) Sélectionne les étudiants en conférant les diplômes qui permettent d'accéder aux postes importants.

Notez ci-dessous ces aspects, en commençant par le plus caractéristique à vos yeux et en les désignant par leur lettre indicative.

Aspect le plus caractéristique

Deuxième aspect

Troisième aspect

19. Que doit (ou devrait) faire essentiellement l'enseignement supérieur, à votre avis ?

Répondez ci-dessous en utilisant le même système de notation abrégée.

- 1. Principalement
- 2. En second lieu
- 3. En troisième lieu

20. Combien d'heures de cours, de T.P., etc., par semaine devez-vous normalement suivre ?
Total :

21. Combien en avez-vous manqué la semaine dernière ? (Ne comptez pas les absences dues à la maladie)

22. Etes-vous fixé sur la profession que vous exercerez plus tard, ou hésitez-vous encore ?
.....

23. Si vous êtes fixé, de quelle profession s'agit-il ?

24. Craignez-vous d'être contraint d'abandonner vos études avant d'obtenir les diplômes auxquels vous aspirez ?

Oui — Non.

Si oui, est-ce :

- pour des raisons financières ;
- pour raison d'échec à des examens ;
- pour d'autres raisons :
(lesquelles ?))

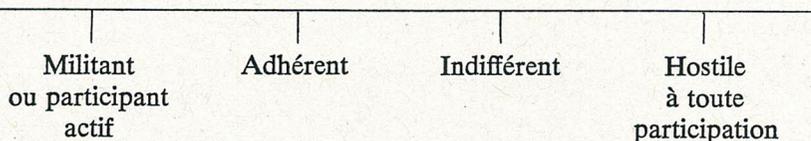
25. Faites-vous partie d'un groupe de travail étudiant ?

Oui — Non.

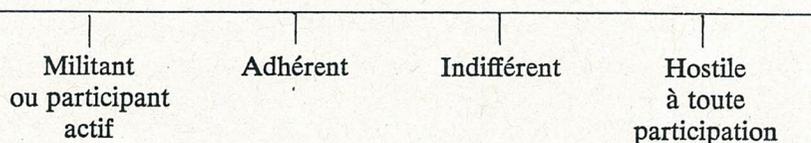
Si non, désireriez-vous en faire partie ?

Oui — Non.

26. Comment vous classez-vous sur l'échelle ci-dessous en ce qui concerne votre participation à la vie politique ?



27. Comment vous classez-vous sur l'échelle ci-dessous en ce qui concerne votre participation à la vie syndicale ?



REMARQUES SUR LE QUESTIONNAIRE

On a tenté de mettre au point une technique qui éviterait les inconvénients des questions classiques, souvent trop directes et suggestives et ne livrant que des opinions stéréotypées.

En utilisant pour la question 16, la technique du choix « à la carte » (la comparaison était explicitement faite dans la consigne orale) parmi différentes activités d'enseignement, on rend possibles tous les choix et tous les rejets, sans en suggérer aucun directement. Un rejet qui n'oserait pas se formuler dans une réponse à une question directe peut ici s'opérer sous le couvert de raisons techniques ou sous l'apparence de l'omission involontaire. De plus, la nécessité de recomposer les activités pédagogiques à partir de leurs éléments, rend possible, sans le suggérer, le choix de formules neuves. Ainsi, par exemple, on pouvait composer à partir de certains éléments de la liste, les différentes formules de groupes de travail, mais on pouvait aussi se donner toutes les bonnes raisons de ne pas le faire : « Ce n'était pas indiqué », « Il n'y avait pas assez de place », etc.

D'autre part, la question introduit une hiérarchisation des différentes formules, des activités et des enseignants. Elle permet de saisir des structures : quelles activités sont attendues des différentes sortes d'enseignants, quelles activités sont associées ou non associées à telle autre activité ?

Ce que cette technique peut apporter l'emporte-t-il sur les inconvénients qu'elle présente ?

La complexité apparente de la question était vite réduite, aux yeux des étudiants interrogés, par l'exemple donné. L'effort demandé n'était pas plus grand que celui auquel il était comparé : le choix sur une carte de restaurant. Il est d'ailleurs possible, dans l'exploitation, de maîtriser cette variable : la plus ou moins grande docilité des étudiants (mesurée par exemple au respect des consignes) constituait un indice de soumission à ce qui pouvait apparaître comme une exigence professorale et comme un exercice scolaire. La qualité même des réponses apporte donc des indications sur les attitudes à l'égard de l'enseignement et de l'enseignant.