



Maison Européenne des Sciences de l'Homme
et de la Société Lille Nord-de-France

LA CONSTRUCTION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Présent-es : Daniel Bart, Cora Cohen-Azria, Georgette Dal, Bertrand Daunay, Ana Dias-Chiaruttini, Andrey Destailleurs-Bigot, Aziz Jellab, Maria Kreza, Dominique Lahanier-Reuter, Brigitte Monfroy, Anne-Catherine Oudart, Yves Reuter, Liliane Szajda-Boulanger.

Excusé-es : Anne-France Chapuis, Patrice De la Broise, Isabelle Delcambre, Cédric Fluckiger, Laurence Le Douarin.

L’AFFILIATION DES ETUDIANTS A L’UNIVERSITE ET SES TENSIONS. ENTRE LA SOCIALISATION AUX ETUDES, L’APPRENTISSAGE « BRICOLE » ET LES PROJETS D’AVENIR

Aziz Jellab

Aziz Jellab est professeur de sociologie à Lille 3 (IUT B, Tourcoing). Il mène des recherches sur l'expérience scolaire, sur le rapport aux savoirs chez les élèves et les enseignants du secondaire, ainsi que sur le statut et le devenir du lycée professionnel. La perspective développée mobilise les acquis de la sociologie de l'expérience et des théories du rapport aux savoirs. Elle tente plus précisément à penser le lien entre les biographies (scolaires) et les caractéristiques objectives des contextes scolaires et/ou de formation qui façonnent et obligent les « apprenants » à inventer leur rôle et les manières de se mobiliser sur les savoirs (dont les savoirs enseignés). L'intervention du 13 janvier abordera ces questions à partir d'une enquête sur l'expérience des étudiants de L1 (inscrits en Psychologie, en Histoire ou en LEA).

Parmi ses publications, on peut noter Sociologie du lycée professionnel, 2009, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (330 pages), et Débuter dans l'enseignement secondaire, 2006, Paris, L'Harmattan (280 pages).

INTRODUCTION

Depuis quelques années, on observe une prolifération des recherches sociologiques traitant des étudiants et de leur socialisation universitaire. Certes, les travaux classiques que l'on doit à Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) avaient été pionniers pour penser les rapports entre l'héritage culturel et la capacité à décoder les normes et les non-dits institutionnels pour s'approprier la culture universitaire. Mais là où les questionnements de P. Bourdieu et J-C. Passeron se focalisaient sur la reproduction sociale assurée par un système d'enseignement élitiste, les interrogations actuelles se centrent sur les transformations de l'expérience étudiante dans l'université de masse.

A un moment où l'identité et les missions de l'université font l'objet de nombreux débats sur fond d'évolutions institutionnelles sensibles (Felouzis, 2001 ; Musselin, 2009), la question de l'affiliation des étudiants, de leur réussite et de leur insertion professionnelle à l'issue de la formation s'impose avec force. Pourtant, la diversité des publics en formation, les différences entre les filières (entendues en termes de savoirs enseignés et de ce qu'ils induisent comme effets selon le degré proximité ou de distance avec les savoirs plus ou moins maîtrisés, plus ou moins inédits, eu égard aux disciplines enseignées au lycée) et l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques laissent augurer des différences dans le rapport aux études et aux savoirs chez les étudiants.

Les enseignements issus de notre recherche nous amènent à considérer que c'est surtout dans le lien entre la socialisation à la vie universitaire, le projet d'étudier et d'apprendre et le projet professionnel que prend forme la diversité des manières de s'affilier à l'université. Qu'est-ce qu'être étudiant à l'université aujourd'hui ? Comment s'opère la transition lycée/université chez des étudiants n'ayant le plus souvent qu'une vague idée des contenus de formation et des exigences scolaires qu'ils requièrent ? Quelle place accorder au projet professionnel par rapport au projet d'apprendre ? Existe-t-il des facteurs spécifiques contribuant à renforcer soit une affiliation intellectuelle aux savoirs, soit une focalisation sur la sociabilité au détriment des apprentissages ?

La massification et le durcissement des conditions d'accès aux filières les plus sélectives ou « nobles » de l'enseignement supérieur, ont vite fait de peser sur le rapport aux études chez les « nouveaux étudiants » (Erllich, 1998) et par un effet mécanique, d'obliger les instances universitaires – et les politiques, quoique pour des raisons ne tenant pas aux seuls enjeux culturels et intellectuels des savoirs à enseigner (Beaud, 2009) – à prendre au sérieux la thématique de l'accueil et de « l'adaptation » aux nouveaux publics.

La massification a eu également pour effet de contribuer à allonger la catégorie de jeunesse, ce qui génère de nouvelles temporalités, de nouveaux rapports aux études, des formes nouvelles de sociabilités et des négociations permanentes de son autonomie, eu égard aux nouvelles formes de dépendance matérielles et symboliques qui affectent les générations actuelles (Cicchelli, 2001).

Dans la mesure où étudier à l'université, c'est d'abord « faire des études », que révèlent les recherches sociologiques sur « les manières d'étudier » ? La mise en relief des principales observations nous permet de penser le rapport aux études chez les étudiants, et ouvre l'interrogation sociologique sur les liens plus ou moins effectifs entre la socialisation – ou l'affiliation – à l'université, le projet d'apprendre et les projets d'avenir.

Nos observations laissent apparaître qu'un, voire deux échecs en licence 1, ne condamnent pas les étudiants à une sortie de l'université sans diplôme. Penser l'échec invite à comprendre l'affiliation des étudiants à l'université, les manières de se socialiser, leur rapport aux savoirs et aux études.

L'enquête que nous avons menée auprès d'étudiants de L1, fréquentant une université de province, a mobilisé un questionnaire et des entretiens. Nous présenterons les conditions de déroulement et les limites qu'implique une telle méthodologie.

L'analyse des modes de socialisation, des manières d'étudier, du rapport aux études et aux savoirs laisse apparaître une multitude de postures et dessine non seulement les contours d'une expérience universitaire composite, mais aussi des articulations spécifiques entre le projet d'apprendre et les projets d'avenir. Ce sont également les différentes manières dont s'organisent les temporalités étudiantes qui laissent entrevoir des chances de réussite mais aussi des risques d'échec, voire d'abandon.

1. L'UNIVERSITE EN FRANCE, UN ANALYSEUR DES MUTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'université en France a connu de profondes transformations qui tiennent d'abord à l'évolution de la population étudiante mais aussi à la diversification de l'offre et des structures de formation, de sorte qu'une même filière, selon qu'elle soit implantée dans une université parisienne, dans une université d'une grande agglomération de province ou encore, dans une antenne locale d'une ville moyenne ne donne lieu ni aux mêmes conditions d'études, ni aux mêmes acquisitions scolaires et encore moins aux mêmes chances d'insertion professionnelle.

La LRU vient ponctuer une courte histoire de l'université française, marquée par une autonomisation croissante : la réforme Fouchet (1966), la loi d'orientation de 1968 (Edgar Faure), la réforme de 1973, la loi d'orientation de 1984 conduite par Alain Savary, la réforme Jospin-Lang (1992), et la réforme Bayrou (1997), autant de mesures qui ont visé à instituer et à accroître l'autonomie des universités. Cette autonomie concerne les contenus d'enseignement, les volumes horaires, l'organisation des modes d'évaluation (annuels, semestriels...) et la cohérence entre les unités d'enseignement (qui remplacent dès 1997 les modules).

Deux changements majeurs ont marqué la majorité des structures d'enseignement supérieur en France comme dans les pays développés et en développement. Le premier concerne l'expansion quantitative des effectifs étudiants. Le second changement concerne la différenciation des filières de l'enseignement supérieur.

2. LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LES INCERTITUDES ENTOURANT LES DIPLOMES

Une enquête menée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), relevant du Ministère de l'Education nationale, et ayant eu pour population un panel de 22000 élèves, entrés en sixième (en collège public ou privé en France) en 1989, apporte des enseignements qui éclairent sur les variables pesant sur les parcours scolaires différenciés à l'université (Lemaire, 2010). Cette enquête – dite *Panel 1989* – révèle que 63% de la cohorte étudiée sont devenus bacheliers, et que 55% ont poursuivi des études dans l'enseignement supérieur.

Des différences apparaissent selon le type de baccalauréat obtenu : les bacheliers généraux sont 50% à poursuivre des études longues, contre 20% chez les bacheliers technologiques et 6% chez les bacheliers professionnels. La poursuite des études à l'université s'opère par défaut chez les étudiants n'ayant pas obtenu de mention au baccalauréat. Les bacheliers ayant obtenu « à l'heure » ou « en avance » le baccalauréat général décrochent, pour 83% d'entre eux, un diplôme universitaire ; ce taux est de 52% chez les étudiants qui ont obtenu le baccalauréat avec au moins un an de retard. Les étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnels ne sont que 13 et 3% à obtenir un diplôme universitaire autre que le DUT ou le BTS.

L'abandon en cours de formation varie selon les filières : en lettres, les étudiants sont plus nombreux à réussir et ils sont majoritaires (9 étudiants sur 10) à déclarer avoir choisi cette

spécialité ; c'est également le cas en STAPS (95% y sont par choix). A l'inverse, en AES, les étudiants sont moins nombreux à dire avoir choisi cette spécialité (57%) et le taux de réussite y est très bas (moins d'un étudiant sur deux obtient un diplôme universitaire). Il faut souligner que les étudiants en AES sont plus nombreux à provenir d'un milieu populaire et à avoir obtenu un baccalauréat technologique. Les bacheliers technologiques et professionnels sont plus nombreux à quitter l'université sans y avoir obtenu de diplôme. 18% des premiers arrêtent leurs études ; c'est le cas de 43% des seconds. Les bacheliers généraux « en retard » connaissent aussi un taux important de sorties sans diplôme (3 bacheliers sur 10 sont dans ce cas).

En 2000, Lahire observe que «... les enfants de cadres voient leur proportion régulièrement augmenter significativement aux différents niveaux du cursus de formation (bac + 1 : 27,8%, bac + 2 : 29,3%, bac + 3 : 32,9%, bac + 4 : 35,8%, bac + 5 : 43,9, bac + 6 et plus : 49,8%). Les enfants d'ouvriers chutent régulièrement et abruptement de 23,4% (bac + 1) à 10,1% (bac + 6 et plus), alors que les enfants d'employés, eux, perdent du terrain moins brutalement (de 11% à bac + 1, à 8,1% à bac + 6 et plus) » (Lahire, 2000, p. 247).

Le fait que l'université ne puisse pas sélectionner son public expliquerait sa disqualification sociale et économique car ne disposant pas des mêmes armes pour lutter contre les formations concurrentes (Vatin, Vernet, 2009).

Il n'existe pas d'étudiant moyen : « L'une des premières conclusions qui s'est dégagée des enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante est qu'il n'existe pas d'étudiant moyen. Le monde étudiant est trop différencié pour être résumé par des indicateurs tels qu'un horaire de travail moyen, un budget moyen, etc. » (Grignon, Gruel, 2002, p. 8). Cela tient à la diversité des expériences, des modes d'être aux études, des filières, des modalités de sélection, du travail universitaire... Et au sein d'une même filière, les pratiques étudiantes, le rapport aux études, les manières d'apprendre, de se mobiliser sur les savoirs, couvrent une forte hétérogénéité.

La Conférence de Bologne (1999) institue le processus menant à la création d'un « marché commun des diplômes » et à l'encouragement de la mobilité des étudiants. Cette conférence – appelée « processus de Bologne » – identifie plusieurs actions : la mise en place de structures de formation lisibles et comparables en vue de faciliter la reconnaissance internationale des qualifications et des diplômes ; l'organisation d'un premier cycle au niveau Bac + 3 (licence 1, licence 2 puis licence 3) en vue de répondre aux besoins du marché du travail, ainsi que d'un second cycle (M1, M2) qui complète la formation ; la validation des formations par le système de crédits (ECTS) commun à toutes les universités et formations supérieures, afin de faciliter la mobilité des étudiants.

Avec la réforme Bayrou (1997), les universités ont été sommées de développer des « stratégies professionnelles » chez les étudiants, en mettant en place des stages, des modules de recherche d'emploi, des sessions d'aide à l'élaboration de projets professionnels, etc.

3. CONDITION ETUDIANTE ET MANIERES D'ETUDIER : UNE MOSAÏQUE DE SITUATIONS

Les conditions de vie des étudiants préoccupent les politiques. Le ministère de l'Education nationale a créé en 1989 l'Observatoire de la vie étudiante (OVE). Il est chargé de recueillir et de fournir des informations sur les modes de vie des étudiants, sur les conditions de déroulement des études, autant d'éléments susceptibles d'éclairer les décisions des pouvoirs publics. La plupart des enquêtes menées et publiées par l'OVE traitent des conditions d'étude à l'aune d'une pluralité de variables, telles que la cohabitation/décohabitation familiale, les ressources financières, les solidarités intergénérationnelles, le logement, le transport, la santé, les pratiques alimentaires...

L'université, une forme scolaire « flottante » ?

La forme scolaire (Vincent & al. 1994), qui se caractérise par des règles normatives et un contrôle temporel des liens entre enseignement, apprentissage et évaluation, semble plus flottante et moins visible à l'université. Ce sont d'ailleurs ces faibles organisation et contrôle du temps scolaire qui apparaissent à de nombreux étudiants comme une opportunité à saisir en vue d'exercer une activité professionnelle rémunérée.

Je qualifie la forme scolaire de flottante à l'université car elle est peu soumise aux règles institutionnelles qui assurent un contrôle des présences, une évaluation continue, une structuration des activités donnant plus de place à un enseignement méthodique et relativement « normalisé » par l'existence d'un curriculum commun. Cette expression permet aussi de saisir les manières d'étudier qui relèvent davantage d'une construction de son rôle par chacun que d'une imposition d'un cadre d'enseignement-apprentissage structuré.

Les manières d'étudier et leur sociologie

L'attention portée par la sociologie de l'éducation au travail scolaire et aux manières d'étudier a été tardive, ce qui a conduit à surestimer le poids des variables extra-scolaires et à minorer les effets spécifiquement scolaires (et « disciplinaires ») susceptibles de produire ou de renforcer les inégalités de carrière scolaire. À côté du risque épistémologique qui aurait conduit à ne penser les études que sous l'angle scolaire, la sociologie de l'éducation risquait également de minorer le poids de l'origine sociale et de la « violence symbolique » contenue dans la relation pédagogique, et à sous-estimer la tension entre la culture sociale et la culture « légitime ».

Du coup, le travail scolaire a été négligé car si on y voyait une explication sociologique des inégalités de réussite, cela revenait à nier en quelque sorte le poids des déterminismes sociaux sur la nature et les modalités dudit travail. Cela d'autant plus que « le travail est devenu le discours dominant de la réussite scolaire » (Barrère, 1997).

Les manières d'étudier ont été analysées à partir de plusieurs entrées. Parmi elles, et sans être exhaustif, on trouve les modes d'appropriation des savoirs (Soulié, 2002 ; Millet, 2003), les manières de s'organiser face aux études (Erlich, 1998) ou encore les pratiques culturelles entretenant une proximité avec la culture scolaire, telles les pratiques de lecture (Lahire, 2000 ; Dorronzoro, 2007). Les manières d'étudier recouvrent aussi des différences de genre (Frickey, Primon, 2002) et de filières (Monfort, 2000). En examinant quelques travaux sociologiques, nous relevons que les manières d'étudier ne manquent pas d'interroger les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur (Boyer, Coridian, 2002). C'est *in fine* le travail personnel et ses modalités, marqués par la variable « type d'études », qui dessinent les différentes manières d'étudier, et sans doute différents types de rapport aux savoirs.

La pédagogie dans l'enseignement supérieur : une recherche comparant l'enseignement de la Sociologie et l'enseignement de l'Histoire en première année

Régine Boyer et Charles Coridian ont conduit une recherche faite d'observations et d'entretiens ayant pour objectif l'étude des modes de transmission des savoirs disciplinaires au sein de l'université. Plus précisément, ils ont comparé l'enseignement de l'Histoire et l'enseignement de la Sociologie en amphi. Existe-t-il des différences dans les manières d'enseigner qui tiendraient à la discipline à « transmettre » ? La discipline étudiée est « énoncée » par le biais de la pratique emblématique qu'est le « cours magistral ». C'est ce cours qui marque véritablement la rupture avec les études en lycée sachant qu'il peut admettre différentes configurations.

Au regard de ce séminaire, on peut dire que l'enquête de Régine Boyer et Charles Coridian laisse entrevoir les effets spécifiquement disciplinaires dans la structuration de l'expérience

étudiante. Cette hypothèse est corroborée par la recherche menée par Mathias Millet (2003) qui compare les manières d'étudier chez les étudiants de médecine et chez les étudiants de sociologie ; il met en évidence l'effet des « matrices disciplinaires » et de la spécificité des savoirs enseignés, historiquement construits et établis, sur le rapport au travail universitaire et les pratiques qui le constituent comme tel (Millet, 2003).

4. ETUDIER A L'UNIVERSITE, ENTRE AFFILIATION ET « ECHEC »

« Lorsqu'on compare les parcours en 1^{er} cycle de la génération 1991 et de la génération 2000, un fait est manifeste : quelque soit le parcours de l'étudiant, linéaire ou avec bifurcation, la célérité des entrants dans le supérieur s'est accrue. Ainsi, parmi les enquêtés de la génération 1991, à peine la moitié des étudiants au parcours unidisciplinaire passait le cap de la deuxième année à l'heure c'est-à-dire en deux ans, alors qu'en 2000 ils sont 56% à le faire. Le gain est aussi tangible pour les "réorientés" : + 6% entre la génération 1991 et 2000 » (Cam, 2009, p. 307).

C'est aussi la notion même de présence en cours et en TD qui est à interroger et plus spécifiquement le rapport aux savoirs enseignés et les manières dont ces savoirs sont pensés, travaillés et plus ou moins investis dans et en dehors de l'université. « Il y a présence et présence. Les indices d'une présence active sont sans doute l'importance du travail personnel de préparation et d'assimilation des cours. Certes, la valeur cognitive de ces activités, visant le plus souvent la restitution du cours dans son intégralité, est à interroger. Elles n'en marquent pas moins la volonté de prendre l'étude au sérieux » (Altet, Fabre, Rayou, 2001, p. 108).

L'affiliation

Alain Coulon a mis en évidence, grâce au « journal de bord » tenu par les étudiants, l'impression de désorganisation qui prédomine : des semaines jalonnées par l'oisiveté, la difficulté à comprendre les consignes, peu explicites du reste, quant à la nature du travail à fournir. Or « La découverte de ces consignes, comme secrètes, naturalisées et dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur, est l'une des premières tâches que l'étudiant doit accomplir afin de commencer à devenir un apprenti étudiant. Les conditions institutionnelles souvent désastreuses dans lesquelles les étudiants français poursuivent leurs études ne facilitent pas ces apprentissages » (Coulon, 2005, p. 140).

Le rapport aux études

Un des paradoxes de l'université est qu'elle accueille massivement des publics peu socialisés aux implicites culturels (notamment ceux qui réfèrent au travail personnel, à l'exigence d'un rapport distancié aux études, peu soucieux d'utilitarisme...) et en même temps, ces implicites ne cessent d'être opérants au fur et à mesure que l'on avance dans les études. Les capitaux scolaires et sociaux s'avèrent déterminants dans la carrière scolaire et leur plus ou moins grande importance façonne la réussite ou l'échec à l'université. Pour autant, ces capitaux n'ont d'effet que s'ils sont mobilisés, s'ils sont « traduits » en quelque sorte par les étudiants en termes de mode d'être aux études, de « travail scolaire » et d'implication subjective.

Le rapport aux savoirs

Etudier à l'université, c'est se confronter à des savoirs académiques, disciplinaires, méthodologiques, mais aussi à des pratiques pédagogiques spécifiques (cours en amphithéâtre, travaux dirigés, travaux pratiques, enseignement à distance y compris lors des échanges entre étudiants et enseignants ; évaluation et modes d'appropriation de celles-ci). La question des

savoirs scolaires, et plus encore, des savoirs universitaires est des plus complexes à situer car procède d'une pluralité de caractéristiques et ne réfère pas aux mêmes enjeux selon que l'on se place du point de vue de la construction des contenus à enseigner, du point de vue des passages d'un savoir savant à un savoir à enseigner, ou encore, selon la proximité ou la distance entre les objets de savoir et les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986).

Yves Reuter (2010) repère cinq traits caractérisant les savoirs scolaires : ils constituent un sous-ensemble de contenus (effectuer un exercice d'histoire, c'est aussi comprendre des consignes, rédiger, évaluer...); ils sont dévolus à l'école (ou, selon nous, à l'université) dans la mesure où ils font l'objet d'une sélection avec une hiérarchisation interne (certaines notions ou certains concepts sont jugés plus importants à connaître); les savoirs scolaires sont également construits à l'aune d'une pluralité de sources, qu'elles soient savantes ou non (par exemple, l'enseignement de la technologie ou des langues fait davantage appel à des savoirs acquis par l'expérience que l'enseignement des mathématiques abstraites); ils sont « triplement formatés » (par la discipline, par le mode d'enseignement et par la forme scolaire); enfin, les savoirs scolaires sont diversement actualisés (*via* des prescriptions ministérielles, des recommandations par des manuels, et des pratiques effectives d'enseignement qui admettent un caractère de singularité).

Ces traits repérés par Y. Reuter sont en tension car ils dessinent les épreuves auxquelles peuvent être confrontés les étudiants, notamment lorsqu'il s'agit de saisir les implicites de chaque discipline, les manières de s'en approprier les contenus (par exemple, lorsque les étudiants disent « noter l'essentiel de ce que dictent les profs », quelles sont les catégories intellectuelles en jeu pour dire l'essentiel ?), d'autant plus que la « liberté pédagogique » est plus affirmée dans l'enseignement supérieur, ce qui fait que l'université apparaît à la fois comme le lieu de « transmission des savoirs » et comme le lieu de leur « production ».

Si le rapport aux savoirs universitaires (entendons par là les savoirs académiques, la littérature, l'économie, l'histoire, la géographie, les langues étrangères, le droit, les mathématiques, la biologie...) implique la trilogie rapport au monde, rapport aux autres et rapport à soi-même (Charlot, 1997), c'est le sens même de ces savoirs pour les sujets qu'il s'agit d'analyser. Qu'est-ce qu'apprendre (rapport épistémique aux savoirs) et pourquoi apprendre (rapport identitaire aux savoirs) pour un étudiant devraient nous éclairer sur les mobiles et les buts donnant plus ou moins une consistance aux études. Une troisième dimension sera explorée : celle des manières dont les étudiants s'y prennent pour apprendre et s'approprier des savoirs.

5. UNE ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS D'UNE UNIVERSITE DE PROVINCE

Nous avons mené notre enquête de terrain auprès d'étudiants de l'université Lille 3, scolarisés dans trois filières : Psychologie, Histoire-Sociologie (appelée aussi Histoire *parcours* Sociologie) et de LEA (Langues étrangères appliquées). Cette enquête, bien que mobilisant un questionnaire renseigné par près de 400 étudiants et 46 entretiens, ne saurait être considérée comme représentative de la population étudiante.

« Si l'on admet que la variable "type d'études" rend compte globalement de la diversité des étudiants, leur hétérogénéité, manifestée dans différents rapports aux études, ne peut par contre se réduire à une simple variation interdisciplinaire. Cette hétérogénéité existe également à l'intérieur de chaque discipline » (Trinquier, Clanet, 2001, p. 32). Afin de mettre en perspective le contexte de notre recherche, nous nous appuyons dans un premier temps sur quelques indicateurs fournis par l'OFIVE.

La transition lycée-université et différences de réussite selon les filières

Les étudiants vivent globalement cette transition assez déstabilisante. « Le manque d'encadrement en est la raison la plus fréquente (73% des personnes interrogées) devant la "taille" de l'université qui donne le sentiment d'être perdu (53%) ». Ce manque d'encadrement perturbe davantage les filles que les garçons (74 contre 67%), tandis que ces derniers sont plus nombreux à déclarer éprouver du mal pour gérer l'autonomie et la liberté liées aux études.

Les filières ou « mentions du diplôme » connaissent des différences quant au pourcentage d'étudiants validant le premier semestre. Ainsi, en 2007, le taux de validation en MIASHS, en Philosophie, en Lettres et en Arts et culture était respectivement de 59,2, 50, 49 et 47,4%. Tandis qu'en Economie, gestion des organisations, ce taux n'était que de 5,5, et de 26,1% en Psychologie. Notons que les spécialités Philosophie et MIASHS accueillent des effectifs réduits (42 et 76 étudiants). A un niveau intermédiaire, on trouve l'Histoire (47%), Histoire de l'Art et Archéologie (46,8%), les Langues Etrangères Appliquées (41,1%), et les Langues et Cultures Etrangères (39,9%).

L'influence des conditions de vie

Le logement, l'exercice d'une activité professionnelle rémunérée et le fait d'être ou non boursier désignent les conditions de vie telles que généralement considérées par les enquêtes de l'OVE.

Le logement

La plupart des étudiants en L1 à Lille 3 habitent chez leurs parents (62%). Mais le fait de résider au domicile parental réduit les chances de réussite. C'est le logement individuel, y compris en résidence universitaire, qui semble le plus favorable à la réussite. Les étudiants habitant un logement dont les parents sont propriétaires réussissent à près de 71% à valider leur S1, ceux qui louent seuls ou en couple réussissent à 46%, tandis que résider avec ses parents n'assure que 33,2% de réussite. Notons que seuls 0,6% des étudiants interrogés bénéficient d'un logement mis à disposition par leurs parents, Si résider dans un logement du CROUS augure de près de 46% les chances de réussite, seuls 16,6% des étudiants bénéficient de ce type d'habitation. 58,1% des étudiants (1,1% du total des étudiants) résidant dans un studio conventionné CROUS ont réussi à valider le S1.

L'exercice d'une activité professionnelle rémunérée

Près du 1/3 des étudiants disent rencontrer des difficultés pour financer leurs études ; la difficulté est davantage rencontrée chez les étudiants boursiers du fait de l'insuffisance de la bourse, de la décohabitation (ils sont plus nombreux à dire leurs difficultés financières chez les boursiers n'habitant plus chez leurs parents) et du versement tardif de la bourse (celui-ci intervient au milieu du premier semestre).

8% l'exercent de manière régulière et 27% de façon ponctuelle. 12% des étudiants consacrent à cette activité plus de 15 heures hebdomadaires, sachant qu'au-delà de 10 heures, le taux d'échec augmente nettement. Exercer une activité professionnelle paraît donc peu favorable à la réussite : si 41% des néobacheliers n'exerçant pas d'activité rémunérée valident le premier semestre, ce taux n'est que de 30% chez ceux qui occupent un emploi.

Les boursiers

Attribuées sur critères sociaux, les bourses concernent les étudiants issus de milieu modeste. Le taux de réussite est inférieur à la moyenne : il est en moyenne de 33% et régresse

avec l'échelon de la bourse (par exemple, il est de 27,6 à l'échelon 4 et de 26,9 à l'échelon 5). On observe cependant un taux d'abandon plus faible chez les boursiers que chez les non boursiers (9,1% contre 17,3%).

Les raisons de s'inscrire à l'université

L'intérêt pour la discipline est invoqué par 62% des néobacheliers pour expliquer leur choix d'orientation ; tandis que 48% disent avoir choisi la spécialité parce qu'elle correspond à leur projet de formation (d'emploi ?). Le choix de l'université pour « aller à l'université » est invoqué par 27% des néobacheliers. On relève que 16% se sont inscrits faute de projet scolaire ou professionnel (« je ne savais pas quoi faire d'autre ») et seuls 7% déclarent être scolarisés à l'université faute d'avoir été acceptés en BTS (DUT+BTS : 9%). Ces réponses ne doivent pas faire oublier le fait que certains étudiants « choisissent » l'université parce qu'ils s'auto-censurent ou s'auto-excluent des filières sélectives, auquel cas, leur part serait bien supérieure aux 9% observés.

Si l'on examine les motifs du choix selon le type de baccalauréat obtenu, on observe des différences : l'envie d'aller à l'université est invoquée par 42,3% des bacheliers professionnels tandis que ce motif n'est intervenu que pour 26,3 % des bacheliers généraux et 26,8% des bacheliers technologiques. Les étudiants inscrits à l'université faute d'avoir été acceptés en BTS ou en DUT sont plus nombreux chez les bacheliers technologiques (respectivement 17,2 et 5,2%) et les bacheliers professionnels (31,1 déclarent ne pas avoir été accepté en BTS).

Des entretiens exploratoires

Nous avons mené quatre entretiens exploratoires avec des étudiants de L1 (un étudiant de L1 Psychologie, une étudiante de L1 Histoire-Sociologie) et de Master 1 psychologie (une étudiante et un étudiant). Ces entretiens non directifs cherchaient à identifier les différents éléments participant de la vie étudiante, selon des thématiques diverses telles que les projets d'études, les projets professionnels, la sociabilité sur et en dehors du site de l'université, les loisirs, le travail scolaire, les usages des infrastructures de l'université (BU, RU, équipements sportifs, offre culturelle...), le travail salarié rémunéré, les difficultés éventuelles rencontrées en cours, en TD, lors des révisions ou des évaluations.

Ces entretiens nous ont aussi amené à identifier des thématiques afin de construire un questionnaire « parlant » aux étudiants. Le fait de solliciter des étudiants de Master tenait à l'idée selon laquelle leur propre parcours peut aider à saisir les manières dont on se mobilise et on s'affranchit des différentes exigences scolaires. Cela nous a permis par la suite, notamment lors des entretiens menés avec les étudiants de L1, de focaliser le propos sur les points saillants de l'expérience scolaire (par exemple la prise de notes, les manières d'apprendre, les façons d'organiser son travail scolaire, les modalités d'anticipation des épreuves et des évaluations à venir, les relations aux enseignants et aux camarades, la tension entre sociabilité et quête d'autonomie...).

Le questionnaire et la population enquêtée

Nous avons identifié plusieurs thèmes déclinés en questions souvent ouvertes : les choix d'orientation, les projets d'avenir, les études et le travail scolaire, les conditions de vie (habitation, situation familiale, restauration, l'exercice ou non d'une activité rémunérée) et les loisirs. Nous cherchons essentiellement à comprendre les manières d'étudier et les modes de socialisation aux études universitaires, voilà pourquoi les questions relatives au travail scolaire, à l'assiduité, à la manière dont les étudiants sont disposés en cours, aux façons dont ils procèdent pour apprendre, ont particulièrement retenu notre attention.

Des entretiens semi-directifs centrés sur l'expérience universitaire

A côté du questionnaire, la seconde démarche empirique a consisté en la conduite d'entretiens avec des étudiants de L1 – étudiants en psychologie, en histoire-sociologie, en langues étrangères appliquées – ainsi qu'avec des étudiants de master assurant un tutorat. Nous avons choisi d'enquêter auprès d'étudiants scolarisés dans trois filières qui, à bien des égards, paraissent contrastées : la filière « Psychologie » qui accueille un public de masse (environ 1000 étudiants en L1), dispense des enseignements exigeant des compétences en sciences et évaluant les étudiants en recourant au QCM (questionnaires à choix multiple) ; la filière LEA (Langues étrangères appliquées) accueille une masse moyenne d'étudiants (environ 500 étudiants) et exige des compétences linguistiques dans trois langues étrangères et paraît moins « adaptée » aux étudiants titulaires d'un baccalauréat autre que littéraire ; la filière « Histoire-Sociologie » qui accueille, du fait de sa spécificité bi-disciplinaire, des effectifs plus réduits, et exige un travail scolaire combinant apprentissage des enseignements et travail de recherche personnel.

6. QUELQUES RESULTATS

Les enseignements du questionnaire

392 questionnaires ont été exploités. La part des étudiants âgés de moins de 20 ans est de 65,3%, ce qui présuppose qu'un nombre relativement important (34,7%) a suivi d'autres formations, a redoublé dans le supérieur ou dans le secondaire, ou encore qu'une partie des interrogés a repris des études. Le baccalauréat scientifique arrive en tête des répondants (39,3%) – rappelons que la majorité des étudiants interrogés poursuivent des études de psychologie, études qui accordent une place non négligeable aux mathématiques et à la biologie – suivi des bacheliers économique et social (27,3%) puis des bacheliers littéraires (18,1%).

Les bacheliers technologiques sont peu nombreux avec néanmoins par ordre décroissant des étudiants titulaires d'un baccalauréat sciences et techniques de gestion (5,5%), d'un baccalauréat sciences et techniques sanitaires et sociales (2,5%) et sciences et techniques industrielles (1,5%). Les bacheliers professionnels constituent 1% des interrogés. Les filles sont plus représentées que les garçons : 77% contre 23%. Ceci s'explique par la spécificité des filières, qui sont traditionnellement féminines (davantage en Psychologie qu'en Histoire néanmoins).

Près de 47% des étudiants interrogés sont de milieu populaire (ouvriers, employés, sans activité...) tandis que près de 28% sont issus des classes moyennes et favorisée (enseignants, cadres, professions intermédiaires...). Les autres étudiants proviennent de milieu « commerçants », « artisans » et « agriculteurs ».

Ils sont près de 4 étudiants sur 10 à déclarer que l'intérêt pour la formation a guidé leur choix d'orientation. Seuls 63 étudiants sur 392 (soit à peine 16%) ont choisi la spécialité en vue de réaliser un projet professionnel. 49 étudiants ont justifié leur choix par leur intérêt pour la « connaissance du genre humain ».

En ce qui concerne l'assiduité aux cours, la majorité des étudiants suivent régulièrement les enseignements : 65,8% sont assidus aux cours et aux TD, 31,9% assistent aux cours jugés « importants », et 27,8 % assistent aux TD « importants ». 57 % déclarent être assidus aux enseignements afin de réussir aux examens, tandis que près de 17% justifient leur présence par l'intérêt des contenus enseignés.

43,6% des étudiants préfèrent être disposés à l'avant en amphitheâtre (ou en cours pour les effectifs les moins importants, comme en Histoire-Sociologie et en Langues étrangères appliquées), et 38,5% au milieu. 13,5% préfèrent s'asseoir au fond. Les raisons de ces choix

tiennent aussi bien à de meilleures écoute et concentration qu'à un « confort » (un étudiant note : « Au fond, je suis moins vu par le prof et on peut aussi discuter avec les camarades »). La prise de notes est jugée aisée par 265 étudiants (soit 67,6%), tandis que 125 répondants (31,9%) déclarent éprouver des difficultés dans cette activité.

Les étudiants considèrent les TD comme un complément du cours . C'est le moyen de faire des exercices pratiques (46,4%) mais aussi des approfondissements de cours (38,5%) et des expériences ou débats (35,7%). Seuls 53% des étudiants interrogés disent préparer les séances de TD en lisant des textes ou en effectuant des recherches documentaires.

La fréquentation de la bibliothèque universitaire est variable : ¼ des étudiants ne vont jamais à la BU, près de 49% la fréquentent une à deux fois par semaine, 16% y vont plus de 3 fois par semaine. Seuls 30% investissent plus d'une heure hebdomadaire au travail à la BU. En termes d'activités, les réponses multiples révèlent qu'ils sont 60% à consacrer le temps de fréquentation de la BU aux révisions, 53 % à consulter des ouvrages et un peu plus du 1/3 (36%) à effectuer un emprunt. Notons aussi qu'un étudiant sur quatre déclare aller à la BU pour discuter avec des amis ; enfin, 16% utilisent la BU comme cadre permettant d'effectuer des exercices.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, les étudiants ont majoritairement recours à la relecture des cours (75%). 40% s'aident dans leur révision par des fiches et 1 étudiant sur 10 effectue des recherches complémentaires aux cours (cette proportion est de 18% en Langues étrangères appliquées et de 22% en Histoire-Sociologie). Pour ¼ des étudiants, la révision des cours intervient un à deux jours avant les examens ; 32% révisent une semaine avant les évaluations ; ¼ consacrent au moins les deux semaines précédant les examens à de la révision.

Au niveau des conditions de vie, près d'un étudiant sur deux vit chez ses parents, ce qui signifie qu'une part non négligeable des étudiants consacrent un temps plus ou moins important dans les transports. ¼ logent en appartement, et seuls 8% résident en chambre universitaire. 55% des étudiants interrogés sont boursiers et 65% disent bénéficier d'une aide financière parentale (ce qui signifie que pour une partie des étudiants au moins, le montant de la bourse est insuffisant) ;

52% déclarent exercer une activité professionnelle rémunérée à temps partiel ou pendant les vacances scolaires (vente, accueil en centres de loisirs, jobs d'été, garde d'enfants...). 8% des étudiants consacrent entre 9 et 20 heures hebdomadaires à une activité professionnelle rémunérée ; tandis que 10% lui consacrent en moyenne 8 heures par semaine.

L'éclatement des projets professionnels (essentiellement tournés vers les métiers du travail sur autrui, enseignement, travail social, éducation spécialisée, rééducation...) témoigne des incertitudes et de l'indétermination des étudiants de L1. Cela plaide pour une approche sociologique de l'expérience qui distingue le projet professionnel du projet d'apprendre ou de se former.

Les enseignements des entretiens

Nous avons mené des entretiens avec une quarantaine d'étudiants scolarisés en L1, et ce, dans trois filières que sont la Psychologie, l'Histoire-Sociologie et LEA. Par ailleurs, nous avons mené six entretiens avec des étudiants de Master 1 Psychologie, et assurant un tutorat auprès d'étudiants de L1.

« L'université c'est bien, mais on est trop libres »

La spécificité de l'éducation scolaire – comme des métiers du travail sur autrui – est qu'elle suppose que l'enseignement et l'apprentissage reposent sur une implication conjointe entre celui qui enseigne et celui qui apprend (Lallement, 2007 ; Demailly, 2008) Autrement dit, la réussite de l'enseignement est tributaire de la manière dont les apprenants sont mis à

contribution et de la façon dont ils se mobilisent. Or à l'université, cette coproduction des apprentissages admet une acception particulière : l'étudiant est supposé disposer d'une liberté qui permet une « autoformation ». Le peu d'heures de cours est censé favoriser l'exploitation scolaire du temps libre.

Blondine, 19 ans, étudiante en Histoire-Sociologie, relève que l'université est un univers peu contraignant, offrant de grandes « plages horaires libres » et que cela est plutôt « sympathique ».

« ... je pense que l'université, c'est bien parce qu'on est libres, mais ça a aussi un mauvais côté parce qu'il y en a qui n'y arrivent pas... qui n'arrivent pas à travailler régulièrement...il n'y a pas d'évaluation toutes les semaines... on n'a pas l'impression d'aller à l'école comme on peut venir, comme on peut ne pas venir selon son humeur... ».

Or les enquêtes statistiques dont on dispose montrent exactement l'inverse. Ce sont les formations dans lesquels les enseignements hebdomadaires sont les plus importants en heures (près de 30 heures en moyenne) qui enregistrent les faibles défections (Galland, Gruel, Houzel, 2009). C'est le cas dans les CPGE, les STS, les IUT et les formations médicales. Cela tient d'abord à la composition sociale des publics qui sont davantage issus de milieux favorisés (c'est moins le cas des étudiants de STS), et dont l'entrée dans ces formations obéit davantage à une logique de choix, doublée d'une procédure de sélection et, par conséquent, soumise à la maîtrise d'un capital scolaire suffisant.

Or à l'université, les absences et les ruptures de formation touchent davantage les étudiants à faible capital scolaire, issus le plus souvent de milieu populaire, et s'inscrivant à l'université « faute de mieux ». Mais ce raisonnement ne doit pas occulter un autre fait : la faiblesse des heures de cours et de TD à l'université pénalise davantage les étudiants « décrocheurs » et l'on peut alors supposer que dans un autre contexte – comme nous le montre le cas de Sandra, ancienne étudiante de L1 psychologie et s'étant réorientée avec succès vers un BTS – nombre d'entre eux auraient, sous l'effet d'un meilleur suivi et encadrement, réussi leur scolarité.

Julien, 18 ans, également étudiant en Histoire-Sociologie, considère que si l'on n'a « que » seize heures de cours par semaine, cela suppose qu'il faut consacrer au moins autant de temps au travail personnel : « Le travail personnel, je ne sais pas, il y a au moins une dizaine d'heures... pour moi, je dirai que le fait qu'on ait une petite semaine de cours, ça veut dire qu'on en a autant comme travail personnel, mais bon... on va dire que ça varie énormément selon les semaines, certaines fois je peux travailler très peu, d'autres fois, je travaille beaucoup, après ça dépend à quelle régularité on travaille ses cours, si le week-end on est fatigué, on travaille peu... le week-end suivant, je bosse plus... je ne sais pas trop évaluer mon travail par semaine... je ne regarde pas l'heure quand je travaille... j'étais plus régulier au S1, mais là, c'est plus variable... je sais que les vacances de pâques, je vais bosser, ça sera les révisions... je vais bosser au moins trois heures par jour... ».

Les étudiants vivent le temps de formation à l'université comme un moment peu scolaire et peu contraignant en cours. C'est que les journées se suivent mais ne se ressemblent pas ! On peut ainsi avoir une « journée chargée » le lundi, une journée allégée voire sans cours le lendemain, un après-midi de TD le surlendemain, un enseignement optionnel d'une heure trente le quatrième jour et une autre journée « chargée » le vendredi, avec 5 ou 6 heures de cours.

La faible lisibilité des finalités des enseignements

L'inscription à l'université dans une filière ou dans une spécialité procède souvent d'une représentation assez vague des contenus de formation, les étudiants choisissent surtout de retrouver une continuité ou un approfondissement dans une discipline connue (l'histoire par exemple) ; ils peuvent aussi chercher à s'inscrire dans une formation par « curiosité » ou un

« intérêt personnel », comme c'est le cas pour le choix de la Psychologie. Comme l'avance cette tutrice, « On s'inscrit en psychologie pour régler ses problèmes personnels ».

Dès lors que les enseignements paraissent éloignés de ses représentations, ils deviennent peu finalisés et dénoncés pour leur caractère « abstrait ». Angelina observe que certaines matières sont enseignées « sans que l'on sache à quoi elles servent... en plus, on les a la première année et après, en L2, elles ne sont plus enseignées ». Angelina parle notamment de la sociologie et de la philosophie. Elle ne voit pas l'intérêt ni le lien épistémologique entre ces deux matières et la psychologie générale. Un peu comme si la matière était enseignée pour alimenter un emploi du temps et non pour former les étudiants à une culture générale en sciences humaines et sociales. Les enseignements de mathématiques (cours et TD) ont également suscité des interrogations non pas au plan du lien avec la psychologie (comme si elles prolongeaient l'habitude connue dans sa trajectoire scolaire antérieure) mais au niveau des exigences cognitives

Le problème de la prise de notes : cours dicté versus TD interactif ?

Les étudiants éprouvent de manière variable des difficultés quant à la prise de notes. Cela dépend des supports utilisés par les enseignants (recours à des diapositives, aller et retour entre différents contenus, lorsqu'on utilise par exemple Powerpoint), du débit de parole, des consignes formulées au fur et à mesure (par exemple le fait d'indiquer aux étudiants que ce qui vient d'être énoncé est important à retenir ou à noter).

Les relations aux enseignants

Les enseignants de l'université sont posés comme différents de ceux du lycée parce qu'ils cultivent une distance jugée « normale » et « utile » avec les étudiants, y compris lors des TD.

La relation aux enseignants peut être vécue sur le mode d'une distance positive : « Déjà, la première chose que j'ai appréciée, c'est que les profs me vouvoient... j'appréciais moins le lycée parce qu'on devait encore... même si j'étais majeur, ils insistaient pour que les parents soient au courant de tel ou tel machin... moi j'aspirais à un détachement, un détachement que j'ai trouvé avec l'université... on est moins surveillé à la fac, et pour la plupart des profs, si on ne vient pas en cours, tant pis pour nous... et ça, je trouve que c'est une très bonne façon de responsabiliser la personne, parce que de toute façon, on construit son avenir et si laisse échapper son avenir, tant pis quoi ! »(Julien).

Les stratégies concernent aussi l'évaluation et la notation. Relancé sur les raisons qui font que même absents, certains étudiants obtiennent la moyenne en espagnol, Sébastien, 20 ans, étudiant en Histoire-Sociologie, nous dit : « Il y en a beaucoup aussi qui jouent sur la relation avec le prof, parce qu'en espagnol, la relation avec le prof est plus facile à établir, vu qu'on est moins nombreux... ils jouent sur les relations, ils vont parler avec le prof, s'entendre bien avec lui, et j pense que ça joue aussi là-dessus des fois pour grappiller quelques points ». Cet étudiant dit avoir « profité » du fait que le faible effectif d'étudiants présents en cours d'espagnol a favorisé une proximité et des arrangements avec l'enseignant afin de rattraper certains devoirs peu réussis et « obtenir de bonnes notes ».

Sociabilité étudiante et rapport aux études

L'adaptation à l'université ne tient pas seulement aux contenus scolaires ; elle procède aussi des interactions entre les étudiants et des valeurs plus ou moins partagées. La sociabilité peut favoriser l'implication dans les études : « J'ai trois copines avec lesquelles j'ai des affinités, dès le début de l'année, on s'est entendues, elles viennent de différents milieux et on va souvent manger ensemble, on va à la BU aussi, et quand on a un exposé ou un travail à

rendre, on se répartit le travail [...] On se voit en dehors de la fac parfois dans un café ou pour aller voir un concert » (Charlotte, 19 ans, étudiante en Histoire-Sociologie).

Le travail scolaire suppose de construire autour de soi un univers « intellectuellement significatif », afin de s'affilier aux études : fréquenter la bibliothèque régulièrement, seul ou en groupe, emprunter des ouvrages pour approfondir ses connaissances, se tenir au courant de l'actualité en lisant un journal, distinguer les moments consacrés aux études et ceux réservés aux loisirs, telles sont les postures favorisant moins une intégration à l'université – définie comme univers de sociabilité et d'engagements divers – qu'une maîtrise des exigences scolaires.

L'appropriation des savoirs comme « bricolage » individuel : les manières d'apprendre

Chez de nombreux étudiants, le choix d'une formation universitaire vise à prolonger la familiarité avec certains enseignements connus au lycée. L'intérêt pour l'histoire et la sociologie tient au fait que Cédric est titulaire d'un baccalauréat Economique et Social, qui lui a permis d'avoir quelques notions dans ces deux disciplines et du coup, c'est en fonction de ces « bases » qu'il a tenté « une nouvelle voie » : « ... je me suis orienté vers Histoire Sociologie, j'avais un bac Economique et Social. « ... *Sociologie, c'est, c'est super. La matière, ce qu'on voit, ce qu'on étudie, c'est large, c'est... On a fait les bases au premier semestre et au deuxième, on s'est concentré sur la déviance [...] Durkheim, c'est un peu dur [...] je préfère Max Weber* ».

La grande inconnue du système scolaire reste les manières dont les élèves ou les étudiants procèdent pour apprendre. L'apprentissage implique un processus d'organisation qui va de la prise de notes à leur réécriture – totale ou partielle – en passant par la rédaction de fiches, ce qui suppose que l'étudiant a saisi les contenus « essentiels » des contenus « secondaires ». Apprendre, c'est aussi maîtriser des savoirs en mobilisant plusieurs ressources. Hélène, étudiante en master et dont le parcours universitaire fut « bien réussi », a su construire plusieurs démarches :

Angelina a recours à une stratégie qui consiste à prendre de manière manuscrite les notes puis à les retranscrire sur ordinateur. Cette retranscription est censée lui permettre de « mieux les mémoriser ». Pourtant, Angéline insiste sur le fait qu'elle n'apprend pas « par cœur » et que c'est plutôt la compréhension qui assure sa réussite. Cette étudiante s'organise de manière « à retranscrire les cours tous les week-end et à ne pas les laisser s'accumuler pour ne pas être débordée ». A l'approche des révisions, Angéline revoit ses cours retranscrits et établit des résumés, ce qui l'a aidée à mieux réussir des épreuves usant du QCM.

La subjectivation et la « motivation » comme conditions de la réussite

Pour la plupart des étudiants et bien que d'autres facteurs (conditions matérielles, problèmes méthodologiques...) puissent intervenir, la réussite à l'université ne peut être qu'affaire de « motivation » et d'implication personnelle. « ... moi, comme les cours m'intéressent, ce que je fais m'intéresse, j'ai envie de travailler, j'ai envie d'apprendre, donc c'est pour ça que je le fais. Si ça ne m'intéressait pas, je ne travaillerais pas je pense mais... 16 heures de cours, je n'ai pas du tout à me plaindre. J'ai des amis qui sont en droit, ils ont 30 heures de cours, eux, ils n'en peuvent plus quoi ! » (Laurent, 18 ans, étudiant en Histoire-Sociologie).

Il faut souligner que le discours des étudiants sur la motivation procède de leur propre expérience. Ce que Luigi (19 ans, étudiant en L1 psychologie) appelle « le déclic » qui amène l'étudiant à une métamorphose réfère en réalité à la prise de conscience progressive des enjeux scolaires et de la réussite en L1. Luigi a eu une scolarité « moyenne » en lycée et la

peur de l'échec au baccalauréat l'a amené à se « mettre au travail [...] c'est comme ça que [il a] réussi [...] à la fac, si on est motivé, c'est la clé de la réussite ».

La tension entre le projet d'apprendre et le projet professionnel

Si les étudiants choisissent moins une filière pour réaliser un projet professionnel que pour se former à des contenus plus ou moins « passionnants », il arrive souvent que la confrontation avec des savoirs nouveaux contribue à faire émerger des projets d'avenir. On peut considérer que « Le projet est la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût » (Dubet, 1994, p. 513). Il ne saurait être l'expression d'une pure liberté puisque beaucoup d'étudiants sont scolarisés à l'université « par défaut ». Mais pour Dubet, « Cela ne signifie pas que l'individu n'a pas de projet, mais qu'il n'a que celui qu'il peut avoir au bout d'une série de renoncements » (op. cit. p. 513).

De nombreux étudiants font parfois ce que nous pourrions appeler une « expérience du détour » qui consiste à s'inscrire dans une formation « par passion », avant de se réorienter vers une formation dont le contenu les « intéresse » et sans doute les rassure. Géraldine, 20 ans, rend ainsi compte de son choix d'inscription en L1 Histoire-Sociologie : « ... quand j'ai fini mon année de bac, je ne savais pas trop ce que je voulais faire déjà comme métier, donc je ne savais pas trop non plus les études à faire. Donc, j'avais plutôt regardé par rapport aux matières que je préférais dans les cours... je faisais un bac ES [économique et social], donc j'avais quand même beaucoup d'histoire... et moi, ça m'intéressait. Donc au départ, je suis allée dans un centre d'information pour savoir ce qu'il fallait que je fasse en histoire, ce que j'allais avoir comme cours. Et en fait, la dame qui m'a accueillie m'a un peu... rebutée par rapport à l'histoire, à l'origine. Donc en fait j'ai fait une première année en Histoire de l'art ».

Découragement des étudiants et risques d'abandon : le tutorat en question

Une partie des étudiants se disent découragés devant le décalage entre leur investissement scolaire et les résultats obtenus et parfois, devant la difficulté à s'appropriier des contenus leur semblant difficile d'accès. Le faible encadrement et le faible contrôle des présences favorisent ce découragement et l'absentéisme progressif qui mène certains étudiants vers l'abandon.

Pour les étudiants de psychologie, la biologie et surtout les mathématiques et les statistiques constituent les matières les plus redoutées par les étudiants de psychologie. Ce sont d'ailleurs les contenus de ces enseignements qui amènent certains étudiants à solliciter les tuteurs. Les étudiants ayant acquis des notions de mathématiques au lycée restent plus avantagés que les autres. Les statistiques rapprochent les étudiants au plan des difficultés dans la mesure où elles ont rarement été travaillées au lycée. Les tuteurs se positionnent comme appui scolaire mais aussi et surtout comme apportant une aide psychologique (y compris celle d'ordre méthodologique puisqu'il s'agit d'aider les étudiants à construire des stratégies adaptatives et comportementales).

Aux dires de la population interrogée, de nombreux étudiants ayant abandonné « trouvaient l'enseignement trop général », « moins pratique » et « étaient perdus de voir que même en travaillant, ils ne retenaient pas ce qu'il fallait ».

Le tutorat à l'université suscite un certain nombre d'interrogations. Si les étudiants ne le fréquentent pas à la hauteur des attentes de l'université, c'est parce que les tuteurs bénéficient de moins de légitimité que les enseignants. Il y a également les affinités entre l'étudiant et son tuteur qui participent de la réussite ou non de l'accompagnement. Par ailleurs, le mode de recrutement des tuteurs peut renforcer leur faible légitimité. En effet, plusieurs tuteurs font état du fait qu'ils ne maîtrisent pas forcément tous les contenus et les matières dans lesquelles

les étudiants éprouvent des difficultés. « *Il faudrait, avance Romain, que les profs mènent des entretiens avec les étudiants candidats, il faut voir s'ils sont capables d'aider les étudiants* ».

Quand l'échec en L1 socialise à la réussite universitaire : les cas de Cédric et de Blondine

L'échec en L1 a largement été médiatisé et de nombreuses recherches sociologiques et psychosociologiques lui ont été consacrées (Michaut, 2000 ; Altet, Fabre, Rayou, 2001 ; Beaud, 2002 ; Convert, 2003 ; Legendre, 2003 ; Vandamme, Meskens, Superby, 2006).

Pourtant, le tableau est souvent négatif et les analyses accordent peu de place aux « apprentissages » en termes d'affiliation à l'université, à ses normes informelles et à leurs effets potentiels en cas de réorientation. L'échec à l'université comme thématique à la fois institutionnelle et médiatique occupe l'essentiel des débats autour des missions affectées à l'enseignement supérieur de masse et des manières de le réformer. Or si l'échec à l'université est bien une réalité, il recouvre une diversité de situations et d'issues pour les étudiants concernés, qu'il serait réducteur de ne le lire qu'en négatif.

Les cas de Blondine et de Cédric nous ont amené à reconsidérer la notion d'échec et à réinterroger aussi bien les analyses sociologiques autour de cette thématique que les approches politiques.

CONCLUSION

L'université est considérée aujourd'hui comme un univers institutionnel peu structuré et laissant aux étudiants, selon les ressources dont ils disposent ou non, la nécessité de construire par eux-mêmes leur rôle. Ne peut-on pas, à l'instar d'autres observations et analyses empiriques, parler de « mutation » sociale affectant les universités françaises et leurs publics (Erlich, 1998) ? En nous appuyant sur les observations effectuées lors de notre enquête auprès d'étudiants de L1, deux domaines d'action nous paraissent cruciaux : celui de la socialisation des étudiants nouvellement inscrits aux règles du travail universitaire, qui ouvre des interrogations sur les pratiques pédagogiques ; celui du tutorat et de sa place dans les dispositifs de lutte contre l'échec en L1.

La question n'est pas seulement celle des dispositifs mis en place pour favoriser la réussite des étudiants de L1 et éventuellement en amener 50% au niveau licence 3. La question est aussi de savoir ce qui est mis en œuvre par les dispositifs. Ainsi, notre enquête nous amène à nous interroger sur un dispositif mis en place dans les universités depuis 1996, et qui peine à trouver son public et à atteindre les objectifs affichés : il s'agit du tutorat.

Découragement des étudiants et risques d'abandon : le tutorat en question

Une seule constante anime les différentes mesures prises en faveur de l'université : celle de la lutte contre l'échec en première année, en L1. La mise en place du tutorat, appelé à être généralisé depuis 1996, figure parmi ces mesures. Les données dont on dispose dressent du tutorat un bilan assez mitigé.

Pour l'institution scolaire, le tutorat, bien qu'il tienne compte des problèmes de compréhension de cours et d'organisation face aux études, vise d'abord et surtout à aider les étudiants à mieux identifier leur projet scolaire, et à mieux cerner les différentes contraintes liées à la vie universitaire. Les résultats des étudiants ayant bénéficié d'un tutorat sont meilleurs, avec de faibles probabilités de s'absenter aux examens et de rendre des copies blanches (Alava, Clanet, Trinquier, 1999). On relève par ailleurs que le tutorat n'est efficace que pour « les étudiants moyens, ceux dont le niveau au moment des partiels est compris entre 7 et 12. Les étudiants qui auraient *a priori* le moins besoin du tutorat non seulement

participent davantage, mais témoignent également d'un plus grand suivi » (Altet & al. 2001, p. 110).

Discussion et ouvertures sur la thématique de La construction des contenus d'enseignement et de formation

Il y a des éléments qui permettent de penser cette question de la construction des contenus par les étudiants. On peut retenir la question du rapport aux enseignements, de la construction des cours (prise de notes notamment), des modes d'appropriation des contenus par les étudiants (par exemple le fait de réécrire un cours, de le compléter), des supports utilisés (annales d'examens, articles de revues, recours à internet...).

On peut aussi s'interroger sur les effets de la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche sur les contenus d'enseignement et ce que cela induit au niveau des pratiques pédagogiques (exemple : la professionnalisation des formations et l'évaluation de l'insertion professionnelle des diplômés à partir d'une lecture critique du travail mené par l'AERES).

D'autres éléments émergent aussi : la question de la « forme scolaire » que j'ai considérée comme « lâche » au sens où elle semble moins codifiée et en tout cas, peu structurante du travail de l'étudiant. Comment définir cette forme ? Faire référence au cadre pédagogique ne semble pas évident. Par contre, il y a au moins la possibilité de tenir compte des « spécificités curriculaires » (et peut-être disciplinaires) pour spécifier cette forme : par exemple, les étudiants de psychologie évoquent fortement le QCM, avec ses incertitudes, les risques de se tromper...

Cela les conduit à investir la catégorie « questions-réponses », la catégorie de « mémoire » (apprendre par cœur)... A l'inverse, les étudiants en histoire sont plus amenés à lire des textes, à consulter des revues, à effectuer « un travail personnel de recherche »... Cela ouvre la possibilité à une construction plus « personnelle » d'une activité intellectuelle moins contrainte que ne l'est l'apprentissage chez les étudiants de psychologie.

Les étudiants de LEA se situent à mi-chemin entre une forme scolaire fortement structurée (notamment en grammaire, en version...) et une forme « ouverte sur le monde » (que je ne peux pas qualifier de professionnelle, du moins pas en L1) et qui ouvre les savoirs sur la vie professionnelle (droit, économie, commerce...).

Cela amène à des interrogations : comment analyser sociologiquement – mais aussi didactiquement – ces contenus d'enseignement et les manières dont les étudiants les construisent ? On peut procéder par des observations, par l'étude des productions des étudiants. Je pense notamment aux recherches de Théodile sur l'image du scripteur et plus spécifiquement sur l'analyse des textes, sur les images scripturales, qui « sont souvent construites par la mise en réseau des traces linguistiques de l'inscription du sujet dans son texte, traces de sa subjectivité, de ses valeurs ou de ses jugements » (Isabelle Delcambre, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, N° 113-114, p. 8).

Il est possible de mettre en évidence des images variées du scripteur et de son ou de ses rapports à l'écriture selon la filière universitaire. On peut aussi considérer que le travail « scolaire » des étudiants est modalisé par d'autres interactions, d'autres médiations que la relation enseignant-discipline enseignée – étudiant et images du scripteur. Par exemple, le rôle joué par les tuteurs : est-ce de la médiation ? est-ce de la « traduction » (des attentes professorales et/ou universitaires) ? Cela amène donc à s'interroger sur les liens entre différents contenus relevant d'un même domaine d'enseignement (des tuteurs mobilisent des ressources autres que celles des enseignants, d'autres supports, d'autres manières de faire...).

Je rejoins l'analyse proposée par Isabelle Delcambre lorsqu'elle insiste sur la nécessité de contextualiser la « position » ou l'image du scripteur (mais il peut aussi bien s'agir des stratégies d'appropriation des savoirs) à partir d'un « espace disciplinaire spécifique » : « Ainsi, les positions requises pour un Q.C.M., un résumé ou une dissertation, pour une

description en mathématique ou en français (Constant-Berthe, 2001), pour un genre fortement et explicitement codifié ou non (Daunay et Reuter, 2001) sont sans doute très différentes. *Aucune position ne nous semble donc valable dans l'absolu. La pertinence de chacune d'entre elles s'évalue toujours par rapport à un cadre déterminé* » (Delcambre, op. cit. p. 16, souligné par l'auteure).

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S., Clanet, J., Trinquier, M-P., 1999, Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement. Rapport de recherche pour le CNCRE, CREFI.
- Altet, M., Fabre, M., Rayou, P. 2001, « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de sociologie*, N° 136.
- Beaud, S. 2002, 80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte.
- Beaud, O. 2009, « Pourquoi il faut refuser l'actuelle réforme du statut des universitaires », *Revue du MAUSS*, 1/33.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Boyer, R., Coridian, C. 2002, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement supérieur universitaire. Une comparaison histoire/sociologie », *Sociétés contemporaines*, N° 48.
- Cam, P. 2009, « La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins », in Galland, O., Gruel, L., Houzel, G. (sous la direction de) 2009, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR.
- Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos-Economica.
- Ciccheli, V. 2001, *La construction de l'autonomie : parents et jeunes adultes face aux études*, Paris, PUF.
- Clanet, J., Trinquier, M-P., 2001, Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ? *Revue française de pédagogie*, N° 136.
- Convert, B. 2003, « La "désaffection" pour les études scientifiques. Quelques paradoxes du cas français », *Revue française de sociologie*, 44-3.
- Coulon, A. 2005, *Le métier d'étudiant*, Paris, Anthropos Economica.
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2010, « L'appropriation des discours universitaires », *Diptyque*, N° 18.
- Delcambre, I., Boch, F. 2011, « Les écrits à l'université : inventaires, pratiques, modèles », *Autrement* (à paraître).
- Dorronzozo, M-I., 2007, « Lire pour apprendre à l'université : les représentations des enseignants et des étudiants », *ELA*, 4, N° 148.
- Erlich, V. 1998, *Les nouveaux étudiants*, Paris, Armand Colin.
- Felouzis, G. 2001 (sous la direction de), *La condition étudiante*, Paris, PUF.
- Frickey, A. Primon, J-L. 2002, « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université », *Sociétés contemporaines*, N° 48.
- Grignon, C., Gruel, L., 2002, « L'étudiant moyen n'existe pas », in *Informations sociales*, N° 99.
- Jellab, A. 2011, « L'affiliation des étudiants à l'université et ses tensions. Entre la socialisation aux études, l'apprentissage "bricolé" et les projets d'avenir », *Sociologies pratiques*, N° 23 (à paraître).

- Lahire, B. 2000, « Les manières d'étudier », in *Les conditions de vie des étudiants*, Claude Grignon (sous la direction de), Paris, PUF.
- Lallement, 2007, *Le travail, une sociologie contemporaine*, Paris, Gallimard.
- Legendre, F. 2003, « Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8 », *Carrefour de l'éducation*, N° 16, Juillet-Décembre.
- Lemaire, S., 2010, *Les inscriptions à l'université : quel bilan ?* Note d'information, Paris, MEN.
- Martinand, J-L. 1986, *Connaître et transformer la matière*, Bern, Peter Lang.
- Michaut, C. 2000, *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Millet, M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire. Etude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Musselin, C. 2009 « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 1/33.
- Reuter, Y. 2010, « Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique », Régis Malet (sous la direction de), *Ecole, médiations et réformes curriculaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Vandamme, J-P., Meskens, N., Superby, J-F. 2006, « Evaluation du risque d'échec des étudiants de première année universitaire selon leur profil », *Reflets et Perspectives*, XLV, /2
- Vatin, F., Vernier, A. 2009, « La crise de l'université française : une perspective historique et sociodémographique », in *Revue du MAUSS*, N° 33.
- Vincent G. & al. 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL.

DISCUSSION [TRANSCRIPTION FAITE PAR MARIA KREZA]

Bertrand DAUNAY : D'abord je voudrais remercier Aziz pour son intervention – que j'ai trouvée très intéressante – sur la question de l'affiliation à l'université et plus particulièrement sur l'objet qui est le tien, c'est-à-dire les tensions, que tu as montrées de façon assez claire et très intéressante, entre socialisation à l'université, projet professionnel et projet d'études. Ton étude comme ta revue des études faites comblent un manque dans les recherches sur les formations universitaires et surtout sur les pratiques universitaires. Moi je suis content que t'as fait allusion à l'étude de Théodile, dirigée par Isabelle Delcambre, qui – à mon avis – trouve de points de rencontre intéressants et des points de discussion sur un certain nombre d'aspects ; on aura peut-être l'occasion d'y revenir. Je vais simplement faire quelques toutes petites remarques et questions. D'abord une interrogation personnelle qui est un peu générale par rapport à ce que tu as dit, c'est un peu une question d'élucidation : j'ai noté qu'à plusieurs reprises tu as fait des remarques, en faisant référence à des études y compris dans la tienne, sur la neutralisation des origines sociales des étudiants dans les études sociologiques ; ça m'a frappé comme insistance. Ma question d'élucidation c'est : évidemment c'est une intention, mais est-ce que ça renvoie à une école sociologique qui, précisément, aurait cette neutralisation comme but ou comme souci méthodologique pour précisément essayer d'aller voir ailleurs aussi ce qui se passe ? Une autre question d'élucidation : tu as parlé de la troisième massification, ce qui, pour le coup, m'échappe. Je ne connais pas les massifications successives donc j'aimerais bien en savoir un peu plus. Après j'aimerais faire quelques remarques sur l'intérêt de ton exposé pour le séminaire. Justement en lien avec la neutralisation des origines sociales des étudiants, ce qui m'a frappé c'est l'importance de la discipline dans la différenciation des pratiques des enseignants autant que celles des élèves dans un certain nombre d'études que tu as citées et la tienne, ce qui va dans le sens du travail de Théodile ; je trouve que c'est un aspect intéressant. Concernant spécifiquement la question

des contenus, une question que j'aimerais te poser c'est autour de la construction des contenus à l'université. Il y a quelque chose qui ressort et qui me semble très fort et qui, pour le coup, relève effectivement des travaux déjà anciens – je pense que c'est quelque chose qui fait partie de nos savoirs – c'est l'importance des contenus implicites et plus exactement de l'implication ou du caractère implicite des contenus, si on entend ici par « contenus » simplement les objets mêmes de l'évaluation, de l'enseignement et donc de l'appropriation et d'apprentissage par les étudiants. Il y a toute une dimension d'implicite ce qui fait que des contenus sont à reconstruire par les étudiants – c'est moi qui traduit là – et ils sont à reconstruire selon des catégorisations qui sont, précisément, pas nécessairement celles de l'université. Je pense notamment à ce que tu disais sur les étudiants qui considéraient les savoirs comme trop abstraits ou sur l'absence de sens qu'ils donnaient, justement, aux contenus présents ou pas. Ça c'est une des choses qui m'a semblé intéressante et je voudrais que tu me dises si j'ai compris et ce qu'on peut en faire dans le cadre du séminaire. Ce qui était spécifique dans ton exposé c'était, justement, une centration sur les contenus tels qu'ils sont construits par les étudiants, à travers leur appropriation, avec des stratégies diverses, des « bricolages » des étudiants dont tu parlais. Moi je serais intéressé par en savoir un plus sur, par exemple, des choses comme ce que tu as dit à plusieurs reprises dans ton étude mais également dans tes références à des études antérieures, autour de la prise de notes, des révisions, c'est-à-dire des modalités de construction par les élèves d'une appropriation de ce qu'on considère comme important ; tu disais aussi ça par rapport à la prise de notes. Une spécificité de ton exposé par rapport à ceux qu'on a eus jusqu'à maintenant c'était plutôt la question de l'appropriation des contenus mais je voudrais en savoir un petit peu plus sur la manière dont ils disent eux-mêmes construire les contenus. Et une dernière remarque : dans tes réflexions sur les disciplines et sur la spécificité de l'université – on y reviendra d'ailleurs à mon sens – il n'y a eu à aucun moment une référence à la construction des contenus en tant que curriculum. Par exemple, tu as dit à un moment donné « l'université est un lieu de transmission des savoirs mais en même temps de leur production ». Or ça dans notre problématique, qui est celle de la construction des contenus d'enseignement et de formation, me semble que c'est intéressant parce que c'est une spécificité de l'université. Quel effet ça a sur les pratiques des enseignants ou sur la conception que les enseignants ont ? Je sais que ce n'est pas ton objet, mais en même temps si tu peux en dire quelque chose. Quel effet ça a également sur la manière dont les étudiants les construisent ? Et puis un dernier point dans la même idée : il y a quelque chose qui est ressorti aussi de ton propos à plusieurs reprises, c'est l'importance de la notion de « compétence », notamment dans les travaux qui montrent la qualité de l'enseignement et son efficacité. Alors est-ce que ces compétences-là sont le contenu des universités ou est-ce que, justement, l'université ne se définit pas par des contenus d'une autre nature ? C'est une question un peu vaste et vague.

Aziz JELLAB : Sur la neutralisation en sociologie, je crois qu'on voit un peu dans la littérature en sociologie de l'éducation une tendance à renouveler les approches. C'est vrai qu'il y a eu un renouvellement de cette sociologie à partir de la fin des années 1980 avec des interrogations sur d'autres variables qui pourraient aussi expliquer la réussite ou l'échec scolaire et parmi les autres variables il y a eu, par exemple, la variable « contexte de scolarisation », la variable « établissement », la variable aussi « effet classe », « effet maître ». Et donc il y a deux façons de voir : soit on dit « c'est une manière d'ignorer les inégalités sociales », ce qui, à mon avis, se tient comme argument dès lors que l'on dit que finalement c'est le type d'études qui différencie plus les étudiants que l'origine sociale ; on pourrait croire qu'on donne plus d'importance au type d'études et ignorer l'origine sociale, ça serait oublier – et c'est arrivé à certain type d'études – qu'il y a quand même cette origine sociale qui joue. C'est un peu pour essayer peut-être d'interroger d'autres variables que de dire « on

va le mettre entre parenthèses ». Mais c'est vrai que le piège est finalement : « c'est l'université parce que vous êtes en telle ou telle formation qui fait que, parce que vous êtes motivés ou pas que vous réussissez », alors qu'en fait il y a d'autres facteurs qui sont aussi en jeu. Mais dire que des inégalités sont aussi produites par, par exemple, l'offre de formation, par, aussi, la qualité de l'encadrement pédagogique c'est exactement pas la même chose que de dire que c'est l'origine sociale qui continue toujours à expliquer cette différence. C'est pour ça qu'il y peut y avoir effectivement un effet d'interprétation mais on peut imaginer que les gens disent « finalement on n'arrête pas de dire que c'est l'origine sociale, l'origine sociale ». Il y a des gens qui me disent, y compris dans les Sciences de l'éducation « quand même, moi ça me gêne cette histoire que c'est toujours l'origine sociale... » ; c'est ça mais en même temps il n'y a pas que ça. Sur la massification, oui c'est vrai que j'ai utilisé l'expression de « troisième massification » parce qu'il y a eu une première qui était au début des années 1950 qui concernait la massification, c'est l'accès au collège de nouvelle génération, puis la deuxième c'est les lycéens et puis là c'est plutôt les étudiants. En ce qui concerne la question de la construction des contenus à l'université, lieu de production et lieu de transmission, je vais la mettre en lien avec ce que la question que tu as posée tout à l'heure sur la construction des contenus, la question du curriculum. C'est une question, en fait, qui n'apparaît pas dans cette recherche directement à partir de ce que disent les étudiants de Licence 1. Par contre, quand on prend les étudiants de Master, ils disent bien que, par exemple, à un moment donné quand on arrive en Licence 2 ou en Licence 3 on choisit les formations et on choisit les options en fonction des thèmes de recherche des enseignants. Et je crois que cette entrée « thèmes de recherche des enseignants » est une façon de dire que quand l'enseignant travaille sur un domaine c'est aussi son domaine de spécialité, c'est-à-dire qu'il est doublement légitime comme quelqu'un qui produit et quelqu'un qui transmet ; donc ce n'est pas exactement la même chose. Peut-être ça n'apparaît pas beaucoup en Licence 1 puisque là on n'est pas dans cette « métacognition » qui consiste à dire « finalement l'enseignant c'est aussi celui qui produit du savoir et en même temps il le transmet ». Mais il est clair que si dans les enseignements exploratoires, c'est évident qu'on a un peu comme une scission entre les domaines de recherche et les domaines d'enseignement dès lors qu'on enseigne en première année. Toujours sur la construction en question et sur la prise de notes et les « bricolages », j'utilisais cette notion de « bricolage » parce que, en fait, il y a des stratégies adaptatives, c'est-à-dire comme les exemples que j'ai donnés tout à l'heure : j'essaie de faire en sorte que les notes que j'ai prises soient effectivement mieux assimilées, alors il y a plusieurs façons de faire. Un autre exemple que je n'ai pas dit c'est les étudiants qui disent « j'écris au crayon qui s'efface rapidement, comme ça je suis obligé de retravailler dessus, comme ça je m'impose une contrainte ». Et donc ce bricolage, c'est-à-dire ce travail que nous ne voyons pas, est un travail que je n'ai pas dit qu'il était forcément efficace. La question ça serait, du coup, d'aller voir, d'aller faire des observations concernant les modalités d'appropriation des étudiants. Quelques étudiants disent, par exemple, « je vais sur internet pour essayer de compléter mon cours ». Est-ce que ces modalités permettent une meilleure réussite ? Ce qui m'apparaissait clairement dans ce travail c'est justement cette jonction entre un travail un peu régulier – si on le définit par le temps – et un travail ponctuel, ce couplage entre travail durable et travail ponctuel. Ça ne répond pas entièrement à la question mais ça veut dire que si on veut aussi travailler sur ces questions-là, il est évident qu'on peut comparer entre les étudiants de Licence d'Histoire et de Psychologie qui, eux, sont plus amenés à un travail de restitution des connaissances mais un travail de réappropriation quand ils font une dissertation ou un travail de recherche, alors que si je réponds à des questions au QCM c'est vrai que ça ne fait pas référence aux mêmes compétences, pour revenir un peu au terme de tout à l'heure. Alors, « compétence » ça permet de faire cette jonction. Je donnerai un sens très empirique : comment l'étudiant, finalement, s'acquitte et,

au-delà du fait de s'acquitter d'un certain nombre de contraintes ou de ce qui peut être perçu comme contraintes, comment il arrive à construire des stratégies qui vont être plus ou moins efficaces. Mais je ne donne pas à la notion de « compétence » le sens qu'on lui donne quand on dit « voilà, il y a le livret de formation, les compétences ». Par exemple, quelque chose qui est intéressant à remarquer c'est que les étudiants ne savent pas quelles sont les finalités, forcément, de la formation alors que dans le livret on indique bien que l'objectif c'est bien d'avoir des connaissances en histoire, en psychologie, des auteurs etc. Donc il y a sans doute des degrés de raisonnement différents. Une des ouvertures que je proposais tout à l'heure c'est aussi de dire que la logique des compétences est en train de faire son entrée dans le monde universitaire aussi à travers les évaluations de l'AERES. Et donc là c'est aussi une autre façon d'interroger les contenus, c'est-à-dire de travailler un peu sur ce dialogue entre des compétences du point de vue de l'institution et des compétences du point de vue de leur construction par les étudiants.

Yves REUTER : Je voulais vraiment te remercier. J'ai trouvé que c'était un exposé riche et dense, il y a de quoi travailler. J'aurai deux ou trois choses à dire. En rebondissant un peu sur ce que disait Bertrand, il me semble qu'il y a, malgré tout, des travaux sur les pratiques à l'université autour de la lecture et de l'écriture qui sont le fait des didacticiens et, de ce point de vue-là, on avait commencé assez tôt à Théodile et y compris en relation avec une équipe grenobloise en linguistique qui était dirigée à l'époque par Michel Dabène. Ceci pour dire que finalement ce qui est étonnant c'est les résistances par l'institution. Ils savaient qu'on travaillait là-dessus, on l'a signalé mais finalement, pas de réaction particulièrement à Lille 3 – pendant des années et des années on pouvait le dire – et je dirai que peut-être ce n'était pas spécifique à Lille 3, c'était quelque chose d'un peu français. Parce que quand on regarde à l'étranger, il existe des travaux et y compris il y a dans d'autres pays où la pédagogie universitaire qui ne fait pas l'objet d'un mépris des enseignants à l'université comme en France – où ils ont l'impression, quelque part, qu'on porte atteinte à leur intégrité qui est leur spécialité. Et donc c'est quelque part ce silence, ces blocages, ces résistances etc. – quand on compare l'espace français aux autres espaces ou quand on regarde une expérience qu'on a vécue – qui interrogent finalement sur le fonctionnement de l'université française et effectivement sur la conception du métier, de ce qui est être universitaire. Donc ça c'était ma première remarque : l'objet est intéressant et je crois que le colloque Littéracies a confirmé ça quand on a pu discuter avec des collègues anglais, américains, allemands, espagnols, etc. La deuxième chose que je voulais dire c'est une interrogation. Tu as parlé de « forme scolaire flottante ». Il se trouve que j'aime bien la notion de « forme scolaire », je travaille depuis un moment dessus et j'ai eu des entretiens avec Guy Vincent lui-même. D'un côté je serais tenté de dire que quelque part tu fais peut-être un petit coup de force – quand on regarde les travaux de Guy Vincent il est sur la scolarité obligatoire surtout et ce n'est pas un hasard – mais d'un autre côté, au-delà de ce que tu dis sur les problèmes des étudiants, finalement si on reprend les six ou sept grands traits définitoires de la forme scolaire, on va les retrouver à l'université. Donc, est-ce qu'il y a véritablement flottement ? C'est une vraie question. Puis, le troisième rebond c'est quelque chose qui m'a intéressé dans tes résultats quand on les met en relation avec les travaux qui existent sur le passage entre l'école maternelle et élémentaire ou entre l'école et le collège. Et il y a un truc que je trouve absolument phénoménal et je crois que ça vaut le coup d'y réfléchir : c'est que tu dis « quand même, un des gros problèmes que soulève des étudiants c'est la déstabilisation du passage lycée-université avec notamment le fait que les formes d'encadrement ne sont pas les mêmes ». Et c'est exactement ce qu'on retrouve dans les passages inférieurs, ce qui fait que l'institution essaye d'organiser les formations sur les transitions. C'est un truc qui m'a frappé

et je trouve que ça vaut peut-être le coup de le noter, d'y réfléchir, de voir jusqu'où l'homologie éclaire quelque chose ou pas.

Aziz JELLAB : Tu as raison, effectivement, pour la première question sur les travaux européens ou même canadiens sur les questions pédagogiques. J'observe quand même – c'est vrai que j'en ai pas parlé tout à l'heure – que dans le Dictionnaire d'éducation dirigé par Agnès Van Zanten, il y a quand même « pédagogie de l'enseignement supérieur » : on peut dire que ça fait son entrée, et c'est vrai que si on veut véritablement un peu dialectiser ce genre d'observation ça serait aussi intéressant de s'interroger et d'interroger les enseignants sur les pratiques au-delà de l'observation qu'on peut faire. Donc il y a effectivement une résistance mais c'est aussi le but du jeu. Je pense par rapport aux recherches sur l'enseignement secondaire et lycées professionnels où j'avais commencé par des élèves et après j'avais passé vers les enseignants ; je pense que c'est la continuité en principe logique de ce travail. Je reviens un peu sur la question de la forme scolaire. J'ai dit tout à l'heure que c'est un concept qui me pose problème. Pourquoi il me pose problème ? C'est vrai que tu connais bien le débat qu'il y a eu entre Guy Vincent et Jean-Michel Berthelot. Notamment dans le livre « L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? » où il y a quand même un débat à la fin, Berthelot dit que finalement elle ne s'étend pas de façon aussi importante qu'on le croit. Guy Vincent, lui, y tient beaucoup. Il a travaillé sur l'école primaire et il montre effectivement que c'est un espace structuré, que c'est plus une relation de savoir qu'un rapport au savoir ; c'est du Foucault appliqué, réinterprété en tout cas et appliqué au système scolaire. Moi ce que j'ai dit tout à l'heure c'est qu'il me semble quand même que lorsqu'on voit le rythme de l'université on a un peu de mal à percevoir cette structuration de l'espace-temps scolaire. Les étudiants de l'IUT se plaignent d'avoir des semaines extrêmement chargées mais au moins eux ils se disent « de toute façon, d'une semaine à l'autre on sait comment ça s'organise ». C'est pour ça j'ai utilisé cette notion de « flottante ». Du coup, je sais que ça pose des questions avec une évolution qu'on voit aujourd'hui : l'université est amené à s'ouvrir à son environnement et cette notion de « forme scolaire » – j'ose dire simplement – elle est toujours peut-être à contextualiser. Mais c'est vrai qu'on peut retrouver tous les traits dont tu parlais tout à l'heure qui sont effectivement un peu communs aux différents ordres d'enseignement.

J'avoue que je suis un peu surpris par ta question – mais en même temps l'intérêt d'être surpris c'est de prendre un peu de recul – de faire une comparaison avec l'école maternelle ou des autres ordres d'enseignement.

Yves REUTER : Le passage maternelle-primaire et primaire-collège.

Aziz JELLAB : En fait on peut se poser la question un peu de ces transitions. Je pense, par exemple, à un texte de Bourdieu – il y a quelques années – sur les transitions et les rites d'institutions où il dit que finalement ce qui compte ce n'est pas tant le franchissement de la ligne mais c'est la ligne qu'on franchit. Donc c'est de travailler un peu sur cette dimension symbolique qui amène les étudiants comme les enseignants à être toujours un peu dans un discours récurrent « vous arrivez à l'université, vous devez travailler par vous-mêmes, c'est l'autonomie » ; ce sont les premiers à le dire que ça soit les étudiants ou les enseignants. Et donc il y a un élément important qui pourrait être un peu différenciateur, c'est qu'on est quand même dans une période qui est celle de la post-adolescence ou de la jeunesse qui conduit aussi à un sentiment peut-être de maturité, un sentiment où parfois il y a des paradoxes : on peut devenir majeur et rester étudiant ou devenir majeur et rester élève. Donc ça veut dire que dès lors que l'étudiant – il ne suffit pas simplement de le dire – avance des idées à savoir « c'est à moi de m'organiser, il faut que je trouve les moyens de » on n'est plus dans le même

registre que lorsque, par exemple, les élèves arrivent en seconde où ils sont beaucoup plus dans le registre un peu de la nostalgie – « c'était pas forcément mieux mais en tout cas aujourd'hui c'est à nous aussi de nous adapter » – alors que pour les étudiants c'est beaucoup plus le sentiment de liberté qui prédomine que le sentiment d'avoir une nostalgie du lycée.

Yves REUTER : Ayant travaillé sur un certain nombre d'entretiens j'ai l'impression que ce disent les étudiants c'est ce que tu dis des lycéens, c'est-à-dire ils parlent de nostalgie et ont l'impression d'une plus grande liberté...

Aziz JELLAB : En fait je pense qu'il y a plusieurs choses en jeu. Pour le cas des étudiants de tout à l'heure, si on raisonne, par exemple, sur le plan de la structuration du temps ils parlent un peu de nostalgie en disant « avant les profs étaient proches ». Par contre les mêmes peuvent te dire « bah finalement c'est bien le vouvoiement, la distance ». Donc c'est peut-être plus une expérience paradoxale mais – tu as raison – c'est vrai qu'on peut faire un lien sur ces moments de transition qui peut, effectivement, donner lieu à quelques homologues ou ressemblances.

Georgette DAL : Je participe, quand je réussis à venir à ce séminaire, normalement en tant que linguiste mais là ce n'est absolument pas en tant que linguiste que j'interviendrai mais avec mon autre casquette de Vice-présidente « Vie et réussite des étudiants » à Lille 3, en particulier en charge de la coordination et de la mise en œuvre du tutorat à Lille 3. Donc il y a des choses qui m'intéressent nécessairement dans ce qui a été dit. Également j'ai répondu pour Lille 3 en 2009 à un appel à projet lancé par le Haut Commissaire à la Jeunesse sur un travail sur, justement, les transitions entre lycée et université et je coordonne pour Lille 3 le projet de réussite en licence qui est mené en collaboration avec Lille 1 et Lille 2, donc là on travaille, on essaye de préparer, etc. Donc là c'est plutôt avec cette casquette-là que j'interviendrai. Tout d'abord je vous remercie parce que tout ce que vous avez dit est tout à fait intéressant. Par exemple la notion d' « échec », telle que vous l'avez présentée, est tout à fait intéressante. On déplore bien souvent l'échec à l'université, etc. Mais moi je crois qu'il faut vraiment différencier « échec » de « non réussite académique » ; c'est trivial ce que je dis mais je crois que c'est bien aussi de le dire. Moi j'ai des questions très précises sur l'enquête que vous avez menée et c'est sur cette partie de votre exposé que je réagirai. Vous avez dit que, contrairement à l'idée reçue, la majorité des étudiants est présente en cours. Je me demandais dans quelle mesure ce résultat n'était pas biaisé puisque là c'est la majorité des enquêtés et si les enquêtés sont enquêtables c'est parce qu'ils sont présents. Est-ce qu'on ne tourne pas un petit peu en rond ? Parce que là, actuellement, j'ai à peu près en tête les effectifs du L1 en Psycho et cette année les étudiants doivent être autour de 1600 inscrits dont plus de 50% bacheliers technologiques et professionnels (résultat au 1^{er} décembre 2010). Donc là on arrive dans une situation très compliquée pour le L1 de Psycho ce qui explique aussi qu'ils soient dans la difficulté. On a un saut absolument énorme cette année, on doit avoir plus de 130 étudiants titulaires d'un bac techno ou pro, par rapport à l'année dernière, qui se sont inscrits en première année de Psycho avec une grosse difficulté de la part de la gestion du L1 Psycho, parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui n'ont pas les prédispositions – on va dire ça comme ça plutôt que des prérequis – pour suivre des études de psychologie et donc on est dans la difficulté aussi à affilier des étudiants pour lesquels on ne peut pas faire grand-chose malheureusement. C'est assez cruel comme constat mais on ne peut pas faire grand-chose. Vous avez travaillé avec XXX et pour travailler aussi régulièrement avec XXX je sais qu'il ne compte ni son temps ni son énergie ni quoi que ça soit et parfois il est assez désespéré parce qu'on met en place des dispositifs, comme le tutorat qui est vraiment mis en place de façon très forte en Psycho, avec des résultats absolument désespérants parce que les étudiants ne

vont pas au tutorat, contrairement parfois à d'autres formations où le tutorat marche très bien ; c'est vraiment très variable, il y a des choses assez compliquées relativement à ça. Alors « majorité des étudiants présents », donc oui mais dans quelle mesure ce n'est pas biaisé ? Je dirai aussi : majorité de quoi ? Majorité des enquêtés. Je crois qu'il faut préciser toujours une majorité relativement à, pas par rapport aux inscriptions administratives. Si on raisonne par rapport aux inscriptions administratives (IA), là aussi je fais un peu approximativement – je n'ai pas révisé avant de venir – on doit tourner autour de 15% de réussite en première année de Licence. On fait un saut de plus de 40 points si on passe sur les IP (inscriptions pédagogiques) et encore plus fort si on passe sur les étudiants qui ont au moins un résultat et là on est autour de 60%. Donc je pense qu'il y a beaucoup de précautions à prendre par rapport à la population de L1 Psycho qui est vraiment très particulière aussi parce que je crois qu'on a des représentations très fortes relativement aux études de Psychologie qu'on n'a pas nécessairement, par exemple, en LEA où je ne pense pas qu'il y a un poids lourd sur LEA. Par contre, la Psycho – en lien avec ce que vous disiez – c'est quelque chose de nouveau, les lycéens n'ont pas ça dans leurs disciplines d'enseignement mais on n'a la psycho véhiculée par les médias, on vit une scène de crise on envoie un psychologue, on est sûr de la psychanalyse, on est sûr la représentation très forte. D'ailleurs on est en train de lancer un groupe de travail qui associe des enseignants du secondaire des lycées partenaires et du supérieur sur les représentations des études en Psychologie, pour travailler à une espèce d'outil à disposition des lycéens sur les prédispositions pour suivre des études, pas prérequis mais prédispositions. Et en ce qui concerne les stéréotypes en particulier : là vous avez frisé les stéréotypes, si je peux me permettre. Vous avez dit que les filières que vous aviez retenues étaient plutôt littéraires. Les psychologues ne diront pas que la Psychologie fait partie des filières littéraires. Avec l'échec des étudiants sur les Stats, sur la Neurobiologie on est pas du tout sûr du littéraire. Je voulais aussi demander comment ont été choisis les étudiants pour lesquels il y a eu une passation d'entretiens ; vous l'avez peut-être dit mais peut-être je n'ai pas été attentive. Est-ce que vous pouvez donner quelques petites précisions relativement à ça ?

Aziz JELLAB : Merci. Je vais rebondir sur votre remarque sur les stéréotypes. Il y a un débat. Ça serait intéressant, d'ailleurs, à étudier pourquoi les enseignants disent que c'est une filière scientifique. Je peux parler de mon expérience : moi j'avais commencé par faire des études de Psychologie et c'était aussi difficile qu'aujourd'hui, c'est-à-dire le contenu était Biologie et Statistiques mais il y a aussi d'autres contenus qui font qu'on peut très bien avoir un bac littéraire sans pour autant être condamné à l'échec scolaire. Par contre, ce qui est intéressant – et c'est pour ça que je parlais tout à l'heure des modalités d'évaluation – c'est qu'on ne demande pas aux étudiants la même chose quand l'évaluation se fait sur QCM que lorsque elle se fait dans les autres filières à travers la rédaction ou à travers les recherches bibliographiques etc. Je passe maintenant à vos autres remarques. J'ai dit tout à l'heure – vous vous en souvenez peut-être car c'était au mois de mars que j'ai fait passer le questionnaire – que j'avais fait passer le questionnaire en amphî avec des étudiants effectivement présents et donc c'est évident que c'est sur les présents, mais encore une fois en ce qui concerne les présents il y a présence et présence. C'est pour ça que les entretiens sont venus pour éclairer, justement, le rapport à la formation, le rapport aux études. C'est à cette occasion que j'ai demandé aux étudiants volontaires qui le souhaitent s'ils voulaient m'accorder un entretien ; en fait il y avait une petite question à la fin du questionnaire à ce propos. J'ai eu 500 questionnaires mais il y a eu 400 qui ont été exploités. Sur les 400 questionnaires il y a peut-être une centaine d'étudiants qui étaient volontaires donc je n'ai pas fait d'entretiens avec tous les étudiants. J'ai aussi une remarque sur le tutorat, parce que je sais que vous suivez l'affaire de près : c'est vrai que le tutorat pose un certain nombre de questions et notamment

« pourquoi il ne marche pas ? » – beaucoup d'étudiants disent que c'est une question d'horaire – ou la question de comment ça a été présenté, on a parlé un peu tout à l'heure de cette proximité. Et je pense aussi que une des pistes qu'on pourrait peut-être exploiter c'est que les étudiants considèrent que les tuteurs ne sont pas forcément aussi légitimes que les enseignants et sans doute parce qu'ils ne perçoivent pas toujours le lien entre ce que font les enseignants en cours et ce que les tuteurs proposent. Donc ça pourrait être intéressant de travailler un peu sur cette piste.

Daniel BART : J'ai trouvé votre exposé très intéressant parce que c'est rare, finalement, comme résultat et comme interrogation sur le public auquel on s'adresse, auquel on dispense un enseignement, qui sont les étudiants qu'on fréquente. Mais aussi par rapport aux difficultés auxquelles les étudiants se confrontent mais qui sont aussi celles auxquelles nous-mêmes, en tant qu'enseignants, on se confronte. Je me disais que l'université joue un rôle dans le fonctionnement scolaire ou social qui la dépasse dans le sens où, de toute façon, cette espèce de rôle d'accueil et d'espace d'accueil d'étudiants entre en conflit avec le fonctionnement et le cadre universitaire. On fait peut-être jouer à l'université un rôle de parking d'attente ou de stationnement. On est peut-être aussi confronté à ça. Voilà, c'est une question que je me posais. Ensuite je me suis posé la question des étudiants qui font l'enseignement à distance, dont il n'en est pas question ici. Vu qu'apparemment Lille 3 à un moment donné – je ne sais pas si c'est toujours le cas – il y avait un projet de développement de l'enseignement à distance très fort, qu'est-ce que ça va produire pour ces étudiants-là, s'il y a des nouveaux étudiants etc. ; c'est la question. Puis, je me suis aussi interrogé sur le terme de « prédispositions » que vous avez utilisé. Qu'est-ce que c'est que des « prédispositions » aux études de Psycho ?

Georgette DAL : Moi je dirai qu'on saura quand on aura établi le travail... « Pré-requis » est beaucoup plus brutal et on préfère utiliser d'autres termes. Pour la notion de « prédispositions », si on est sur des choses disciplinaires, par exemple, pour repartir sur le champ des Mathématiques : quelqu'un qui serait vraiment en très mauvais termes avec les statistiques et les mathématiques, on peut presque considérer qu'il n'a pas les prédispositions pour suivre, d'un point de vue disciplinaire, des études de Psychologie parce qu'il aura énormément de difficultés relativement à ces matières. Je réponds sur le disciplinaire mais il peut y avoir d'autres choses. En tout cas le travail va être mené et le groupe va être lancé entre les deux.

Aziz JELLAB : En plus le terme il est utilisé quand même par pas mal de sociologues. Surtout chez les sociologues dispositionnalistes, par exemple Bourdieu et Lahire. Le risque existe d'utiliser, peut-être, cette notion de « prédisposition », mais il faut lui donner un sens un peu plus qualitatif. Je n'ai pas eu le temps, j'ai fait des extraits notamment d'entretiens avec les étudiants. Je crois qu'on gagnerait au niveau de la recherche à essayer de croiser des informations avec des informations quantitatives comme, par exemple, le type de baccalauréat obtenu, l'origine sociale, mais aussi à faire des tableaux d'étudiants en fonction d'un certain nombre d'étapes et donc les étapes antérieures ne s'emparent en elles-mêmes, ne condamnent pas mais elles peuvent aussi permettre des ouvertures. La preuve : l'étudiant en L1 ou L2 en Histoire qui a fait tout un parcours et on se demande parfois comment ça se fait et il s'accroche. Du coup, une des questions qu'on doit se poser aujourd'hui c'est « qu'est-ce qui explique cette persévérance », qui est quand même assez compliqué, on ne sait pas comment faire. Donc je crois que ça serait intéressant de croiser des données quantitatives avec des données un peu plus qualitatives. Sur l'université, je pense qu'il n'y a pas que l'université, on demande au système scolaire – de façon plus générale – beaucoup de choses. C'est vrai qu'il

Il y a une forte demande et une forte attente. La question est de savoir à quel niveau l'université peut aller, jusqu'à quel point l'université elle peut faire pour accueillir des publics auxquels on n'était pas forcément habitués. Ce n'est pas toujours aussi radical mais ça veut dire qu'il est clair que là il y a plusieurs enjeux qui se dessinent. Par exemple une question qu'on n'a pas ici parce que ce sont des étudiants en Licence 1 – je n'ai pas pris l'AERES au hasard tout à l'heure – c'est que l'AERES est en train d'évaluer des contenus de formation, dans le plan notamment de validation de la crediditation etc., avec l'idée que les enseignants doivent aussi se préoccuper de l'insertion professionnelle. Donc il y a quand même des enjeux qui pèsent sur cette question et qui pourraient être intéressants. Sans doute qu'on n'aurait pas forcément les mêmes résultats si on avait des Licence 2 et Licence 3. Alors sur l'enseignement à distance, je n'ai pas vraiment travaillé là-dessus. Par contre, dans les ressources que mobilisent les étudiants ils disent beaucoup « on va aller sur Moodle », donc il y a quand même des enjeux à distance qui se jouent. Quand il y a un cours les enseignants disent « bah le schéma ça prend beaucoup de temps pour le noter ou pour le dessiner » donc ils préfèrent le faire chez eux à travers la plateforme.

Dominique LAHANIER-REUTER : Tout d'abord je voulais vous remercier pour l'exposé qui m'a vraiment intéressé. Je vais faire un lien – si vous voulez bien – avec la recherche ANR que nous avons menée avec Isabelle Delcambre qui repose aussi sur l'exploration des populations d'étudiants divers parce qu'on avait interrogé des étudiants de Psychologie, d'Histoire, de Sciences de l'éducation de Lille 3, d'Histoire à l'ULB à Bruxelles, de Lettres modernes à Créteil et de Sciences du langage à Grenoble, c'est-à-dire ça fait un petit peu un panel. Et ce qui était intéressant c'est que nous on a posé la question par rapport à des écrits, ce qui est un petit peu différent. Mais je crois qu'il y a un écho avec ce que vous avancez qui peut être intéressant. Tout d'abord la représentation très floue des étudiants de L1 ; pour nous c'est vraiment une population qui apparaît très significativement différente des autres, par exemple par la façon dont ils ont de désigner les types d'écrits qu'ils ont à produire où nous trouvons toutes sortes de désignations qui petit à petit s'unifient. C'est-à-dire qu'il y a vraiment une acculturation qui est, d'ailleurs, assez lente mais qui est tout à fait intéressante à suivre. Les étudiants de L3 n'ont pas du tout la même façon de décrire les types d'écrits que les étudiants de L1. Deuxièmement, toutes les difficultés que vous avez signalées nous les retrouvons : les difficultés à comprendre les consignes, difficultés à trouver des ressources et des références bibliographiques – mais ça c'est vraiment la même chose – la même répartition que vous avez citée sur les difficultés dans la prise de notes. Même si ce n'est pas représentatif, il y a quand même des tendances qui sont là. Et ce qui me paraît intéressant c'est que pareillement on a beaucoup travaillé sur les difficultés telles qu'ils les décrivaient et quand je fais un traitement statistique, il apparaît que ces difficultés ne sont pas les mêmes selon les différentes filières. Mais aucun d'entre eux n'attribue vraiment explicitement les différences qu'il rencontre à des contenus disciplinaires. C'est-à-dire qu'ils ne disent pas les mêmes difficultés selon les disciplines mais ce sont des difficultés qui ne sont pas référées à des contenus. Au fond, on avait dit que peut-être avec Isabelle Delcambre, que peut-être un premier travail – pourquoi pas bénéfique – dans chacune des filières considérées c'est de faire un travail spécifique auprès des étudiants en leur disant « c'est quoi les difficultés que vous rencontrez ? ». Ce n'est pas simplement du vocabulaire, ce n'est pas n'importe quelle sorte de vocabulaire. Autrement dit, un tutorat c'est un tutorat disciplinaire. Et je vais terminer par quelque chose : on a parlé beaucoup des transitions. Nous on a beaucoup travaillé aussi là-dessus. On avait une grosse hypothèse Licence-Master : les étudiants de Licence et les étudiants en Master sont deux populations complètement différentes sur tout ; c'est beaucoup plus important encore comme explication de la variation que la filière.

Aziz JELLAB : Je peux confirmer parce que je ne voulais pas vraiment parler de l'expérience des étudiants en Master et c'est vrai qu'il y a une proximité dans la manière de s'organiser, par exemple la manière de faire une recherche ou d'aller à la bibliothèque, qui réunit fortement les étudiants de Master alors qu'ils peuvent être dans des Master différents ; c'est Psychologie mais en même temps des Master différents. Et donc c'est intéressant ce que vous dites, c'est-à-dire qu'en fait la différence et la transition entre Licence 3 et Master est extrêmement marquante, alors qu'on reste à l'université. C'est effectivement à explorer. Est-ce qu'il y a moyen de mettre la main sur l'étude dont vous parlez ? Pour compléter un peu cette réflexion...

Yves REUTER : Je voudrais revenir un peu sur le maniement de la notion de « discipline » sur deux points. La discussion qui a eu autour de prédispositions est intéressante parce que, à mon avis, ce n'est pas par rapport à la discipline. Ce qui est intéressant c'est par rapport à ce que nous appelons « configuration disciplinaire » ; c'est en ça que la notion est éclairante. Pendant longtemps, par exemple, un grand nombre d'étudiants lillois qui voulaient faire de la Psycho allait à Amiens, c'était connu, parce que effectivement la Psycho était conçue différemment à l'université d'Amiens. Et dans d'autres pays c'est le cas où il n'y a pas le barrage par les maths et les stats. Donc ce n'est pas une disposition par rapport à la Psycho mais par rapport à des configurations disciplinaires qui est spécifique. Et si demain on fait sauter des stats et la place des stats dans l'enseignement de Psycho à Lille 3 – ce qui se justifie par rapport à d'autres courants que ceux qui sont majoritairement représentés – du coup le système change. Donc c'est en cela que la notion de « configuration disciplinaire » nous paraît éclairante et évite le monolithisme et la naturalisation de la notion de « discipline ». La deuxième chose qui m'a intéressé et ça renvoie aussi un concept que j'ai un peu travaillé pour entrer dans la discipline, c'est la notion de « conscience disciplinaire », la manière dont les acteurs se représentent la discipline. On l'a particulièrement étudié du côté des apprenants mais aussi du côté des enseignants. Alors je me faisais cette réflexion à propos de ce que tu as dit – que j'ai trouvé très intéressant – sur les enseignants de socio en faisant la remarque que quand même c'était curieux parce qu'ils n'avaient pas été enseignants de lycée, etc. Et je me disais si ça ne renvoyait pas, justement, à leurs représentations de la socio et la socio comme discipline critique par rapport au fonctionnement institutionnel classique.

Aziz JELLAB : Tu as raison. Ce qui montre, peut-être, aussi l'intérêt de croiser la notion de « conscience disciplinaire » du point de vue des étudiants et du point de vue des enseignants. Et c'est là où il y a effectivement un travail à faire, un travail un peu sur les représentations des enseignants.

Dominique LAHANIER-REUTER : On avait fait la même chose avec les enseignants. L'Histoire à l'ULB de Bruxelles évidemment n'est pas du tout la même qu'à Lille 3 et les enseignants de l'Université de Bruxelles expliquent les difficultés des étudiants qu'ils suivent par, justement, la différence de position avec les enseignants français ; ils ont une représentation de la discipline qui est totalement à l'opposé de celle des historiens de Lille 3.

Anne-Catherine OUDART : Dans la Psychologie t'as quand même une discipline qui est adossé à un métier que n'est pas la Sociologie. Dans les représentations la Sociologie n'est pas adossé à un métier.

Aziz JELLAB : Mais en même temps ça n'est pas suffisant. Est-ce que la Psychologie c'est plus adossée à un métier que l'Histoire, par exemple ?

Georgette DAL : Dans les représentations c'est plus adossée. On est dans les représentations...

Aziz JELLAB : Ce qui suppose aussi un niveau d'informations variable. Parce que comme tu disais sur la question de la configuration disciplinaire ça veut dire aussi que le niveau d'information qu'on peut avoir peut aussi être « prédisposant », dans un sens ou dans l'autre. Par exemple sur Amiens c'est intéressant, effectivement, on me disait « il y a trop de sciences, trop de biologie, à Amiens au moins c'est plus cool ». Ce qui explique, d'ailleurs que dans les questionnaires que j'ai vu la plupart disent « on va aller en Master parce que c'est Master Psychologie, pour être psychologue ».

Anne-Catherine OUDART : Je crois qu'il y a quelque chose autour du métier et de la discipline, je crois qu'il y a des moments interférés, mais il doit y avoir des liens, et qui doivent jouer également sur leurs projets d'intérêt ; tu as parlé d'intérêt à la formation ou plutôt...

Aziz JELLAB : Avec la question. Parce que sur les représentations il ne faut pas supposer que c'est les représentations qui déterminent aussi ce qu'on devient puisqu'on a des étudiants qui disent « ah je ne pensais pas que c'était comme ça mais bon finalement... ». Donc il y a des effets de recomposition mais on a aussi l'effet inverse : « je pensais que c'était la clinique et je découvre que c'est la psychologie du développement ou cognitive ».