

Laboratoire : CREFI

Département des Sciences de l'Éducation, UFR SES
Université Toulouse II le Mirail
5 Allée A. Machado
31058 Toulouse cedex.
adresse mail : crefi@univ-tlse2.fr

Titre du Rapport :

« HÉTÉROGÉNÉITÉ ET RÉUSSITE DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.
Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement. »

L'ÉQUIPE QUI A RÉALISÉ LES TRAVAUX.

L'équipe a réuni des enseignants-chercheurs appartenant au Centre de Recherche en Éducation, Formation et Insertion (CREFI, Université Toulouse II le Mirail) auxquels se sont ponctuellement associés des enseignants-chercheurs du Laboratoire d'Étude sur les Méthodes Modernes d'Enseignement (LEMME, Université Toulouse III).

Composition :

Membres actifs : M.P. TRINQUIER, coordination des enquêtes et de la rédaction du rapport (CREFI); S. ALAVA (CREFI); J. CLANET (CREFI);
Membres associés R. LEVEBRE (LEMME); A. TERRISSE (LEMME).

Sur la base des orientations définies par le CREFI et dans le prolongement des travaux antérieurs portant sur les niveaux d'enseignement primaire et secondaire, l'équipe a mis au point des protocoles et des procédures de recherche pour rendre compte des représentations des acteurs et des pratiques d'enseignement et d'études à l'université dans un contexte caractérisé par l'hétérogénéité des étudiants.

Ainsi, les travaux réalisés dans le cadre de la réponse à l'appel d'offres du CNCRE s'inscrivent dans la perspective descriptive, explicative et compréhensive adoptée au sein du CREFI; si la dimension praxéologique n'est pas absente, le but n'est pas d'établir ce qui doit être (orientation prescriptive) mais avant tout de chercher à connaître ce que sont les systèmes de relations qui, dans des contextes dynamiques, caractérisent les représentations et les pratiques des élèves ou des étudiants ainsi que celles des enseignants.

Les recherches actuellement développées s'organisent autour des principaux axes suivants :

- les pratiques des enseignants et des formateurs dans leurs rapports aux pratiques d'études et d'apprentissage,
- les relations entre les représentations des acteurs et leurs pratiques en contexte scolaire ou universitaire,
- les facteurs organisateurs et les modes d'organisation des pratiques enseignantes dans leur variabilité et leur variété temporelle,

- une approche critique et analytique de l'effet-maître (comment l'identifier et à quoi tient-il ?),
- les situations d'enseignement-apprentissage comme systèmes complexes,
- la professionnalisation des acteurs de l'enseignement et de l'éducation,
- le perfectionnement méthodologique par la mise au point d'instruments et de procédures afin d'accéder à une connaissance des *pratiques effectives* d'enseignement (rapprochement et comparaison avec les pratiques déclarées).

**Rapport de recherche
commandité par le
Comité National de Coordination de la Recherche en Education.**

Résumé du Rapport

HÉTÉROGÉNÉITÉ ET RÉUSSITE DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.

**Conditions perçues et effectives
des pratiques d'études et d'enseignement.**

Alava Séraphin, Clanet Joël, Trinquier Marie-Pierre.

Coordinatrice de l'étude : Trinquier Marie-Pierre

CREFI

**Laboratoire de Recherche en
Sciences de l'Éducation**

-Université de Toulouse II (Le Mirail)-

Novembre 1999.

CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE.

L'appel d'offres « hétérogénéité des élèves et des étudiants; unité et diversité de l'école à l'université » lancé par le Comité National de Coordination de la Recherche en Education, a permis à trois laboratoires de recherche (le CREFI -Université de Toulouse le Mirail-, le CREN - Université de Nantes-, et l'IREDU -Université de Bourgogne-) de s'associer pour étudier l'hétérogénéité et les conditions de la réussite en premier cycle universitaire.

Traiter la complexité de cette question nécessite de confronter les différentes dimensions participant de cette hétérogénéité : dimensions structurelles, sociologiques, scolaires, de projet professionnel, représentationnelles et pédagogiques. Ces dimensions rendent compte du contexte organisationnel et humain. Les liens qui les unissent sont autant de pistes explicatives de la réussite ou de l'échec.

Les trois laboratoires de recherche se sont intéressés plus particulièrement aux populations de première année de DEUG. En effet la massification de l'université a entraîné des interrogations sur la réussite, plus sensible dans ce secteur. Trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la Vie et de la Terre) ont été choisies pour leur diversité et la variété interne de leur public. Les laboratoires ont assuré la direction scientifique de la conception des outils d'observation, des travaux d'enquête sur les trois sites universitaires (Dijon, Nantes, Toulouse) et la synthèse des résultats. Ils ont éclairé l'objet d'étude selon leurs spécificités complémentaires.

Les laboratoires ont mis en place divers niveaux d'appréhension de la réalité : des questionnaires à destination des enseignants et des étudiants, des entretiens concernant les deux populations, des observations régulières de situations de cours, des questionnaires aux responsables des filières de l'ensemble des universités françaises, le recueil des résultats obtenus par les étudiants aux différentes sessions d'examens.

Le dossier permet une approche plurielle de l'hétérogénéité en première année de DEUG. Il se compose de trois rapports distincts (CREFI, CREN, IREDU). Ce mode de présentation privilégie la cohérence interne des résultats propres à chaque laboratoire. Il n'exclut pas cependant l'intégration d'analyses issues des laboratoires associés. Il présente une synthèse¹ finale qui interroge les points convergents et divergents de l'hétérogénéité étudiée et qui analyse ses caractères explicites et implicites.

OBJET D'ÉTUDE ET RÉSULTATS PROPRES AU CREFI.

¹ Nous ne mentionnons pas dans ce résumé la synthèse inter-laboratoires. Nous renvoyons le lecteur intéressé à la conclusion générale figurant à la fin du rapport original.

L'OBJET D'ÉTUDE.

PROBLÉMATIQUE ET BUT DE L'ÉTUDE.

Si l'on admet avec certains sociologues que la variable « type d'études » peut être « explicative » de l'hétérogénéité étudiante, la diversité peut-elle se réduire à une hétérogénéité interdisciplinaire ? Nous² pensons que l'hétérogénéité existe également à l'intérieur de chaque discipline et se décline en rapports différents aux études. Il paraît en effet peu probable qu'au sein d'une même discipline le rapport au travail universitaire se réduise à un stéréotype conditionné par le seul contexte disciplinaire.

Comment alors étudier le (ou les) rapport(s) aux études ? Quelles composantes participent de ce (ou de ces) rapport(s) ?

Elles peuvent être de plusieurs ordres : sociologique, structurel, scolaire, psychologique, psychosociologique, mais également pédagogique. En nous appuyant sur le modèle de « l'interaction enseignement-apprentissage contextualisée » (M. Bru, 1991)³, nous avons considéré que le degré de réussite des étudiants était en relation avec leur(s) rapport(s) aux études (analysé(s) à partir des profils d'autodidaxie, des pratiques, des représentations qui les sous-tendent), et nous avons estimé que le rapport aux études et le degré de réussite étaient eux-mêmes influencés par certains éléments de contexte, comme les pratiques et/ou les représentations enseignantes. Nous avons donc analysé les « conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement ».

Nous avons étudié :

- les pratiques déclarées et effectives d'études et d'enseignement,
- les représentations que les étudiants et les enseignants expriment à propos du contexte d'étude et d'enseignement, d'eux-mêmes évoluant dans ce contexte, et de leurs pratiques,
- les profils d'autodidaxie,
- certaines caractéristiques formelles (sociologiques...) des enseignants et des étudiants.

PROCÉDURE ET OBJECTIFS MÉTHODOLOGIQUES.

Nous avons privilégié les enquêtes extensives sous forme de questionnaires. Deux types d'enquêtes ont été effectuées : l'une à partir de **questionnaires généraux**, l'autre à partir d'un questionnaire conçu pour le dispositif « **étudiant-pilote** » présenté ci-après.

Au cours du deuxième semestre de l'année 1997-98, nous avons interrogé 1818 étudiants et 116 enseignants. L'échantillon des étudiants est conséquent, mais n'est cependant pas représentatif de la population fréquentant ces filières. En effet nous avons recueilli nos données au second semestre, or de nombreux étudiants de première année en difficulté, ont déjà quitté l'université à cette époque⁴. L'échantillon des enseignants est faible (malgré les relances effectuées). Il représente un peu moins de 20% de la population sollicitée. Il n'est donc pas représentatif des enseignants de ces filières. Il permet cependant d'avoir un aperçu des pratiques et des

² chercheurs du CREFI ayant produit le rapport

³ *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, in EUS, Toulouse.

⁴ pour plus de détails sur l'échantillon voir le rapport de l'IREDU.

représentations d'un public particulier : celui d'enseignants se sentant concernés par une telle étude.

Les **questionnaires généraux** adressés aux enseignants et aux étudiants, se composent de questions spécifiques à chaque population, mais également de questions identiques : celles relatives aux représentations de soi, du contexte, des situations d'enseignement-apprentissage et des modalités optimisant la réussite. Ceci afin de comparer point par point les divergences et convergences représentationnelles de ces deux populations.

Pour connaître les pratiques effectives en situation d'enseignement-apprentissage et leur évaluation, nous avons conçu le « **dispositif étudiant-pilote** », enquête sur 10 semaines effectuée par des étudiants (témoins de la situation pédagogique vécue) à partir d'un protocole adaptant l'outil OGP⁵ aux pratiques universitaires.

Dans les cinq minutes qui suivaient la fin de certaines séances (CM, TD, TP), deux étudiants de chacune des filières concernées, et ce sur les trois sites (Dijon, Nantes, Toulouse) devaient remplir un feuillet recto verso comportant des items portant sur leur perception évaluative du « climat » de la séance, l'organisation de cette dernière, et les interactions pédagogiques. Nous avons ainsi recueilli en léger différé des témoignages nous éclairant sur les pratiques enseignantes et les situations pédagogiques en milieu universitaire. En collectant en moyenne 60 observations par étudiant-pilote nous disposons au total de 1193 relevés de situations pédagogiques.

Les données ont été traitées statistiquement par différents logiciels (Question, Statlab, Alceste⁶, Excell, Statview II). L'approche exploratoire s'appuyant sur les analyses statistiques multidimensionnelles, a permis de dégager des typologies de sujets ou de pratiques. A des fins explicatives, ces dernières ont ensuite été caractérisées à partir des analyses bidimensionnelles.

FORME DU RAPPORT ETABLI PAR LE CREFI.

Il se compose de quatre parties⁷. Les deux premières étudient les populations enseignante et étudiante, la troisième uniquement la population étudiante.

La première présente l'hétérogénéité (la variabilité) des attentes et des **représentations** s'organisant autour des **attitudes** étudiantes et enseignantes. Elle analyse les réponses aux questionnaires généraux.

La seconde s'intéresse à l'hétérogénéité des **pratiques effectives et déclarées** des deux populations. Elle établit une typologie des pratiques déclarées, à partir des réponses aux questionnaires généraux. Elle analyse les pratiques effectives à partir des données du dispositif « étudiants-pilotes ».

⁵ L'outil OGP est une grille d'observation de l'Organisation et de la Gestion Pédagogique de la situation de classe. Il a été élaboré dans le laboratoire de recherche dirigé par Marc Bru à l'occasion d'une étude demandée par la DEP. Voir M. Altet, P. Bressou, M. Bru, C. Leconte-Lambert (1994) : *Les pratiques d'enseignement en CE2*. Rapport de recherche.

⁶ logiciel élaboré par Max Reinert, Université Toulouse-Le Mirail.

⁷ chacune d'elles est précédée d'un sommaire et se termine par une synthèse facilement repérable (sur feuillets bleus).

La troisième se focalise sur les étudiants. Elle examine la variabilité de leur rapport aux études sous l'angle des **styles d'apprentissage** s'opérationnalisant dans les « **profils d'autodidaxie** » (appelés également « profils d'autodirection »). Elle utilise les réponses étudiantes au questionnaire général.

Chaque partie confronte la (ou les) typologie(s) d'étudiants qu'elle a construite(s), avec les résultats qu'ils obtiennent en Juin ou au final, ce qui permet de « mesurer » l'efficience de certains profils. Mais après avoir fragmenté l'objet d'étude en trois axes d'analyse : les attitudes, les pratiques, les styles d'apprentissage, il reste à le recomposer.

Ainsi, en quatrième partie nous confrontons les trois typologies étudiantes afin d'affiner notre réflexion sur le rapport aux études et à l'enseignement et leurs conditions d'optimisation. Puis nous proposons en fin de rapport nos éléments de conclusion et de prospective.

LES RÉSULTATS.

De façon générale nous avons constaté que l'hétérogénéité étudiante ne se limite pas à des effets de filière, elle dépasse le cadre disciplinaire. Par exemple pour une filière donnée il existe de nombreuses pratiques informelles d'études, une diversification d'attitudes (et de représentations) face au DEUG, une diversité de profils d'autodidaxie. Nous montrons également que l'hétérogénéité étudiante n'est pas ou peu traitée par les enseignants.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES REPRÉSENTATIONS ET RÉUSSITE.

Nous avons abordé les représentations à partir des effets différentiels de l'attitude face au DEUG, orientant les opinions, les évaluations. L'attitude est en effet une dimension clef de la représentation d'un objet : elle peut être plus ou moins favorable ou défavorable à cet objet, et indiquer des prises de position plus ou moins catégoriques. Nous avons dégagé quatre profils-types étudiants : le profil enthousiaste polarisé dans l'attitude favorable, le profil réservé et le profil modéré (non polarisés), le profil détracteur polarisé dans l'attitude défavorable. Les deux tiers de la population se rapprochent des profils enthousiaste et modéré (respectivement 31% et 38% de la population), le tiers restant se répartit sur les deux autres profils.

Si nous pouvons globalement constater **une hétérogénéité interdisciplinaire** concernant l'attitude face au DEUG (de nombreux étudiants d'AES affichent leur optimisme, les scientifiques sont moins sereins et les psychologues sont divisés), **celle-ci se double d'une hétérogénéité intradisciplinaire**. Ainsi plusieurs profils coexistent dans la population d'étudiants d'une même discipline.

Trois profils participent de **rapports aux études clairement identifiables** : les profils enthousiaste, réservé, détracteur.

Les étudiants se rapprochant des deux premiers profils ont un rapport facile aux études. Ils suivent correctement, sont satisfaits de leur contexte de travail. Ils réussissent dès juin. On peut les qualifier d'étudiants « bons élèves ».

Les étudiants se rapprochant du dernier profil ont un rapport difficile aux études. Ils suivent mal, n'aiment pas apprendre, ne maîtrisent pas les méthodes de travail, sont insatisfaits du contexte universitaire. Ils échouent. On peut les qualifier d'étudiants « en difficulté ».

Le rapport aux études des étudiants se rapprochant du **profil modéré est plus hétérogène** et donc moins facilement caractérisable. Une majorité d'entre eux est globalement assez satisfaite du contexte universitaire et estime que l'investissement dans le travail est nécessaire pour réussir. Cependant si certains étudiants affichent une facilité dans leurs études (ils repèrent les points importants du cours, peuvent lire des livres théoriques), d'autres au contraire se sentent fragiles : ils manquent de confiance en eux, et/ou de méthodes de travail, doutent de leurs capacités de compréhension. Les « modérés » réussissent pourtant au final.

Les « détracteurs » et les « modérés » constituent deux populations fragiles nécessitant la vigilance des enseignants.

Nous avons ensuite élargi notre champ d'analyse aux opinions enseignantes afin de repérer une éventuelle hétérogénéité du rapport à l'enseignement pouvant faire écho à l'hétérogénéité du rapport aux études. **Nous avons constaté une certaine homogénéité du rapport à l'enseignement.** La différence entre les deux profils dégagés (celui d'un enseignant « volontaire » impliqué, et celui d'un enseignant « modéré » peu investi mais qui ne dénigre pas l'université) est peu marquée. Les analyses multi et bi dimensionnelles ne signalent pas (ou signalent peu) de différences entre ces deux populations. On constate simplement que les « volontaires » assurent davantage de cours en première année que ne le font les « modérés », et qu'ils ne sont pas forcément jeunes.

Enfin, la confrontation des représentations majoritaires des populations étudiante et enseignante indique les tendances suivantes

Les convergences représentationnelles des enseignants et des étudiants concernent le contexte de travail jugé globalement satisfaisant, la conception internaliste des conditions de réussite, le manque de perspective professionnelle des études. Par ailleurs, les étudiants actuels croient en leurs capacités (tout comme leurs prédécesseurs devenus maintenant enseignants).

Les divergences représentationnelles portent sur une demande étudiante de meilleur encadrement alors que celui-ci convient tel qu'il est aux enseignants. Elles concernent plus particulièrement **la perception de certaines modalités de l'interaction enseignant-étudiants.** Les étudiants, selon l'opinion enseignante, ne sont pas conformes aux attentes universitaires (manque de travail, de motivation, d'aptitudes), alors que les étudiants s'estiment en phase avec celles-ci. De même les enseignants pensent clarifier lors des cours leurs critères d'évaluation, leurs objectifs, or les étudiants ne perçoivent pas cette clarification. Par ailleurs les étudiants disent côtoyer des « transmetteurs de savoirs » alors qu'un tiers des enseignants se définissent ainsi et qu'un pourcentage important pense plutôt faciliter l'apprentissage.

Enfin **si l'on examine plus finement** les compositions des populations développant **des opinions divergentes ou convergentes** on remarque les faits suivants. L'éloignement des enseignants et des étudiants détracteurs à propos de modalités signifiantes comme par exemple la clarté dont les enseignants pensent faire preuve en cours, et le rapprochement fréquent mais non systématique des étudiants enthousiastes et des enseignants. Il s'exprime surtout à propos de la satisfaction concernant les conditions d'études. Par contre il n'est plus effectif lorsque les enseignants développent une image dépréciée de l'étudiant.

L'éloignement des représentations étudiantes et enseignantes lors des situations d'enseignement-apprentissage confirme les malentendus pédagogiques signalés par d'autres chercheurs (voir B. Lahire, 1997; A. Coulon, 1997; O. Galland, 1995). On peut penser que **les divergences représentationnelles relatives aux modalités de l'interaction enseignement-apprentissage n'aident pas les populations sensibles « détracteurs » et « modérés »** ayant un rapport fragile aux études.

Les représentations étudiantes participent de la réussite ou de l'échec des étudiants. La majorité des étudiants proches des différents profils réussit ses examens (à l'exception des « détracteurs »). Au niveau qualitatif, les profils « enthousiaste » et « réservé » semblent plus performants, puisqu'ils permettent une réussite dès Juin. Cependant ils ne présentent pas massivement des mentions de type « Assez bien ou au-delà », la valeur qualitative de la réussite ne renforce pas le caractère hétérogène du rapport aux études qui reste donc à nuancer.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES ET RÉUSSITE.

Par pratique nous entendons l'action que déploie un individu en contexte. Les données d'actions, de pratiques, ont été recueillies à partir des déclarations des enseignants et des étudiants aux questionnaires généraux, et des comptes-rendus d'observateurs ayant suivi divers cours (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques). Cette deuxième modalité d'observation, témoignant des pratiques effectives, alimente une part importante de notre analyse.

Notre objectif est double : présenter l'hétérogénéité des pratiques étudiantes et enseignantes, autrement dit décrire certains des éléments qui permettent d'appréhender leur variété, mais également montrer qu'il est possible de construire des familles de pratiques, de repérer des stabilités. Nous avons alterné les approches méthodologiques : analyse des spécifications interindividuelles, analyse des agrégations.

A partir de l'analyse des pratiques déclarées des étudiants en cours et hors cours nous avons montré qu'il était possible de repérer une **hétérogénéité des pratiques non formelles, hors cours**, mais que par contre, il existait une **homogénéité des pratiques déclarées en cours**. Le **peu de variété des formes pédagogiques proposées par les enseignants** et la période de l'année durant laquelle ont été effectués les recueils d'information (second semestre de l'année universitaire) sont les éléments qui peuvent expliquer cette homogénéité.

Les pratiques non formelles d'études

Les grandes dimensions à partir desquelles s'organise la typologie des pratiques hors cours sont:

- **le degré et la forme de vie sociale** (fréquentation de pairs, coopération, fréquence des rencontres, ...)
- **la motivation et le sentiment de réussite** (ou de difficultés)
- **le rapport à l'écrit**, la fréquence et les lieux de rencontre avec les livres, la qualité des lectures (en relation ou pas avec les cours)
- **l'investissement et la régularité dans le travail et l'assiduité aux cours**
- **l'utilisation et la fréquentation des structures universitaires.**

Nous avons, par construction, distingué sept classes de discours caractérisant les pratiques déclarées d'étudiants que nous pourrions considérer comme : 1. « les solitaires non affiliés » (5 %), 2. « les assidus » (11 %), 3. « les individualistes » (9 %), 4. « les culturels » (7 %), 5. « les sur-socialisés » (14 %), 6. « les sociaux » (27 %), 7. « les démotivés » (9 %).

La typologie construite à partir des pratiques des étudiants en dehors des cours est un des éléments discriminant de leurs résultats aux examens de fin d'année universitaire.

S'agissant des résultats scolaires et universitaires, nous avons relevé :

- qu'il existe une différence de moyenne au baccalauréat entre les sujets de la classe « démotivés » et les autres ($p = 0.03$) ; les résultats des « démotivés » sont inférieurs.
- qu'il existe également une différence de moyenne significative ($p = 0.0004$) des résultats aux examens généraux de fin de première année de DEUG. A titre d'exemple, les « démotivés » ont une moyenne significativement inférieure (9.30) à tous les autres alors que les « assidus » ont une moyenne significativement supérieure à tous les autres (10.95).

Nous avons affiné cette analyse en comparant les résultats des étudiants aux sessions de juin et de septembre en fonction de leur appartenance à telle ou telle typologie. Les « assidus » ont plus tendance que les autres à être reçus en juin. Les « démotivés » sont plus nombreux que prévu à être ajournés. Les « culturels » sont plus nombreux que prévu à être absents.

Les pratiques déclarées des enseignants

L'étude du discours des enseignants en matière de pratiques pédagogiques nous livre une variété dont l'empan est maximum. De ceux qui souhaitent que rien ne change à ceux qui réclament un changement radical dans tous les domaines abordés, nous avons rencontré une large palette de conceptions.

Les positions très tranchées, qu'il s'agisse du statut quo ou bien d'un changement radical en matière de pédagogie, à l'université, ne sont pas nombreuses. Elles sont le fait de moins de 20% des individus.

La grosse part des réponses des enseignants de la population étudiée exprime un accord à voir évoluer les dispositifs, les outils et les techniques pédagogiques pour in fine, que la réussite des étudiants en DEUG soit meilleure. Mais cet accord n'est pas enthousiaste, ils sont "plutôt d'accord".

La distinction des différentes familles de discours ne vient pas de positions différentes quant à des éléments de pratique mais plutôt de l'agencement de trois éléments qui illustrent des conceptions d'ordre téléologique et axiologique. Ainsi les enseignants, à l'université, se distinguent dans leurs déclarations à partir de la place que doivent occuper le contenu, l'enseignant et l'apprenant.

- Pour un peu plus du tiers des enseignants étudiés, il faut évoluer en matière de pédagogie. Cette évolution est souhaitable tant au niveau des dispositifs, des techniques, que des pratiques en cours.

- Pour les autres sujets (50 % de la population), le contenu et l'enseignant sont centraux. Contenu, enseignant et bien entendu maîtrise des contenus par l'enseignant sont les éléments à partir desquels on peut envisager de faire évoluer les pratiques. Dans cette famille de discours, les sujets se distinguent à partir de la place qu'il accordent aux étudiants. Certains d'entre eux (15 %) considèrent que tout le monde ne devrait pas avoir accès à l'université.

L'analyse multidimensionnelle a livré une typologie qui montre la variété des positions des enseignants de l'université en matière de pratiques pédagogiques. Cette typologie des pratiques déclarées n'est pas sans lien avec d'autres éléments contextuels caractérisant les individus : l'âge, la filière (AES, Psychologie ou SVT), la part des cours en DEUG, le jugement porté sur les évaluations.

Les pratiques effectives

L'étude des pratiques effectives a livré une masse importante de dimensions à partir desquelles il est possible de repérer une hétérogénéité. Qu'il s'agisse des pratiques des étudiants ou des enseignants, voici quelques uns des éléments caractéristiques concernant :

Les situations pédagogiques

L'ambiance générale des cours est véritablement détendue dans 66 % des cas. Si l'ambiance se tend et est désagréable c'est le plus souvent en cours magistral. L'ambiance générale des cours est moins souvent détendue en AES que dans les autres filières.

Le type d'activité des étudiants en cours est en lien statistique avec le type de cours. En résumé et pour ne présenter que ce que les étudiants effectuent fréquemment :

- en cours magistral : écouter ; prendre des notes
- en travaux dirigés : écouter ; démontrer ; résoudre ; mémoriser
- en travaux pratiques : questionner ; expérimenter ; résoudre ; lire ; mémoriser.

De façon générale les étudiants écoutent et prennent des notes (63% et 62% des situations).

Dans un peu moins de la moitié des situations les étudiants n'ont pas tout compris du discours de l'enseignant. Ce niveau de compréhension est en lien statistique avec le type de cours (on comprend moins en CM) et avec la filière (on comprend moins en AES).

L'ambiance générale du cours est plus souvent jugée détendue et agréable lorsque les étudiants ont tout compris du discours de l'enseignant.

Face au travail proposé par l'enseignant les étudiants réagissent avec intérêt et enthousiasme dans 34 % des cas (dans 52 % des cas les réponses ne sont pas polarisées). La réaction favorable a lieu plus souvent que prévu en travaux pratiques.

Dans deux-tiers des cas le cours suivi réclame de l'étudiant un travail personnel (c'est plus souvent que prévu le cas en TD et en psychologie).

La quantité et la difficulté de ce travail ne sont pas les mêmes suivant le type de cours et la filière.

L'organisation pédagogique et les pratiques enseignantes

Dans 20 % des cas l'organisation pédagogique s'appuie sur des activités de groupe. C'est plus souvent que prévu le cas en travaux pratiques et en SVT.

Pour faciliter la prise de notes l'enseignant adapte son débit oral et propose un plan écrit du cours. Dans un tiers des situations il ne fait rien de particulier. Ces pratiques enseignantes ne sont pas indépendantes des types de cours et des filières.

Pour maintenir l'intérêt en cours, dans plus de la moitié des situations, l'enseignant a posé des questions de réflexion. Il n'a rien fait de particulier dans 1/3 des cas.

Les différentes actions possibles, pour maintenir l'intérêt en cours, sont en relation statistique avec le type de cours et la filière.

L'enseignant a donné des références bibliographiques dans 15 % des situations observées.

La satisfaction des étudiants

Les étudiants sont très satisfaits de l'organisation pédagogique de la séquence dans un cas sur deux (pour 40 % des situations, l'avis n'est pas franchement polarisé). Ils ont plus tendance à être satisfaits de l'organisation pédagogique des travaux dirigés et des travaux pratiques que des cours magistraux. Cette satisfaction n'est pas la même suivant les filières (ils ont plus tendance à être satisfaits en SVT, moins en AES et ni plus ni moins en psychologie).

Dans 25 % des cas la prestation de l'enseignant n'a pas plu aux étudiants (c'est plus le cas que prévu en cours magistral et en AES).

L'interaction

Sur un effectif moyen de 75 étudiants, 4 étudiants en moyenne ont posé des questions.

Les effectifs des cours ne sont pas indépendants des filières et des types de cours.

Dans un cas sur trois se sont les mêmes étudiants qui posent des questions. Ce phénomène est plus fréquent que prévu en CM et en AES.

Lorsqu'un étudiant pose une question c'est pour demander une explication (37 % des cas), une simple précision (34 % des cas), pour demander à l'enseignant de répéter (17 % des cas) et pour débattre (12% des cas).

L'objet de la question est différent suivant le cours, l'effectif et la filière.

L'enseignant encourage les étudiants à s'exprimer dans 54 % des situations. Ceci est différent suivant le type de cours mais ça ne l'est pas suivant les filières.

Face aux questions des étudiants, l'enseignant ne réagit pas de la même manière, cette différence n'est pas indépendante du type de cours et de la filière. Sa réponse est également fonction de la question.

Le degré de satisfaction des étudiants n'est pas indépendant du type de réponse. C'est lorsque l'enseignant répond et précise de nombreux points tout en s'enquérant de la compréhension de tous que les étudiants sont le plus satisfaits.

La typologie des pratiques effectives permet de repérer des situations pédagogiques différentes au sein des même filières et des mêmes types de cours (CM, TD et TP). Toutefois des liens de parenté existent comme par exemple le fait que les cours magistraux se caractérisent par une conférence de l'enseignant avec ou sans interaction avec les étudiants, la part des situations variant de façon notable suivant les filières.

Les travaux dirigés se caractérisent à partir des conditions matérielles, du type d'interaction entre enseignant et étudiants, de la satisfaction des étudiants, de leur éventuelle résistance au travail demandé par l'enseignant, du type d'interaction à l'initiative de l'enseignant. Nous appréhendons une hétérogénéité beaucoup plus importante de situations en travaux dirigés qu'en cours magistral. Cette hétérogénéité, allant de la forme expositive au travail individuel ou en groupes, est traversée de stabilités qu'il est possible de construire autour notamment des filières.

Nous ne dirons rien des travaux pratiques, en dehors de la description des situations que seule la filière SVT organise.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PROFILS D'AUTODIDAXIE ET RÉUSSITE.

Dès son entrée à l'Université, l'étudiant doit être en capacité de gérer de nombreuses situations sociales spécifiques (inscription, recherche de modules, repérage des modalités d'examens). Il est également conduit à réadapter ses pratiques d'études à des formes variées de situations d'apprentissage (cours magistral, travaux dirigés, étude à distance, enseignement mutuel, etc.). Si les pratiques d'études qu'il développe dans « l'au-delà » du cours (et que nous appelons « pratiques informelles ») sont le résultat du passé scolaire de l'étudiant, ou en partie de son milieu social, elles sont également en relation étroite avec une capacité ou compétence à conduire de façon autonome des pratiques d'apprentissage. Le concept d'autodirection des apprentissages développé aux USA est un des composants de la galaxie des pratiques autoformatrices (d'autodidaxie). Les étudiants n'ont pas le même profil d'action autodidactique et leurs capacités ou leurs attitudes face à l'apprentissage sont différenciées. En nous appuyant sur les échelles de mesure de ces profils, nous avons voulu montrer en quoi les conduites informelles d'apprentissage universitaire émanent des conduites d'autodirection (Self Directed Learning)⁸.

Les pratiques d'autodirection et pratiques informelles d'études.

Les situations informelles d'études sont définies par A. Pain (1990)⁹ comme « *des situations de formation dont la source se trouve dans les rapports de l'individu avec son environnement, sans programme prévu et sans enseignant, parfois effet des circonstances ou de la volonté du sujet* ». La capacité à se mobiliser et à utiliser les ressources est ici essentielle. Le profil d'autodirection des apprentissages qui est autoconstruit par le sujet au fur et à mesure de ses différentes expériences d'autoformation est donc un élément indispensable pour définir les pratiques informelles du sujet. L'autodirection informelle est donc le passage de la potentialité d'une conduite autonome à la réalisation de celle-ci. Le tutorat, le monitorat et l'ensemble des situations « en dehors du cours » sont donc en puissance autoformatrices à condition que le sujet puisse mobiliser ces situations comme réellement formatrices. L'étudiant doit analyser les situations parfois occasionnelles, souvent répétitives de la vie pour agir de façon auto, co ou hétérodirigée afin d'utiliser cette potentialité d'apprentissage. La mobilisation de l'étudiant, sa capacité à être en alerte, à considérer chaque situation comme formatrice, à privilégier l'autoconstruction des savoirs est ici déterminante.

Les pratiques informelles d'études que chaque étudiant va développer indépendamment et sans contrainte jouent un rôle essentiel dans les parcours de réussite. Cet « au-delà » du cours est indissociablement impliqué dans ce qu'A. Coulon (1997) appelle « le métier » de l'étudiant, et qu'il faut situer dans des modalités différenciées de stratégies mathématiques. En effet, la notion de « métier » de l'étudiant ou de l'élève est à notre avis critiquable car elle suppose à la fois que la pratique mathématique serait modélisable de façon homogène pour des étudiants et qu'elle serait constitutive d'une pratique sociale repérable qui est celle de la période d'études. Nous ne pouvons pas suivre cette analyse et notre étude a montré qu'en ce qui concerne les stratégies

⁸ Voir les travaux de :

Carré Ph., *L'autoformation en formation professionnelle*, Paris : Documentation française, 1992.

Long H., Changing concepts of self directed learning. IN : Long H. and associates, *Advances in research and practice in self directed learning*, Norman, OK : University of Oklahoma, 1990.

Knowles M., *The modern practice of adult education : from andragogy to pedagogy*, New York : Follet, 1980.

⁹ Pain A., *L'éducation informelle*, Paris : L'Harmattan, 1990.

Pain A., Education informelle : les mots et la chose, In : Courtois B. et Pineau G., *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La documentation française, 1990.

d'autodirection des études, le type d'étude et les éléments contextuels de l'établissement ne jouent qu'un rôle mineur. En fait, il nous semble plus juste de montrer que l'ensemble des actions mathématiques constitutives des « pratiques d'études » est le résultat des négociations contextuelles d'un apprenant, possédant un profil d'action autodidactique (de type autonome, ou décrocheur, ou socio-apprenant pour reprendre les typologies de notre étude), avec un dispositif de formation toujours à critiquer. Nous pensons que les étudiants durant les premières années d'études doivent découvrir, négocier ou tenter de transformer les exigences des pratiques universitaires. Les pratiques d'études sont donc les résultats émergents de procédures de négociation et de recontextualisation des pratiques antérieures et sont soutenues par les conduites d'autodirection du sujet. Ces actions entrent alors soit en symbiose (cas des étudiants « autonomes »), soit en conflit (cas des « décrocheurs ») avec des exigences de l'institution ou des enseignants eux-mêmes. L'adaptation de ces profils aux nécessités sociales des études se perçoit enfin dans l'analyse des résultats obtenus par ces étudiants aux sessions d'examens.

Que ce soit en septembre ou aux résultats généraux, les « autonomes » réussissent plus que les autres. Les « socio-apprenants » ont un taux de réussite plus faible. Les « décrocheurs », même s'ils sont près de 75 % à échouer à la session d'examen de Septembre (leur irrégularité dans le travail et la démobilitation des vacances universitaires sont sûrement des raisons majeures de cet échec), réussissent pourtant à 58,4 % leurs examens. **Il existe donc des adaptations des pratiques d'études ou des processus d'organisation différenciés des pratiques informelles qui ont une efficacité sur le résultat.** Nos « décrocheurs » ne sont pas voués à l'échec comme les « autonomes » ne sont pas sûrs de réussir. Mais il faut indéniablement remarquer **qu'une pratique autodirigée et des pratiques informelles plus régulières et autonomes favorisent des réussites plus nombreuses.** En effet les « socio-apprenants » ont du mal à construire des pratiques informelles en harmonie avec les exigences de l'institution. Ils échouent globalement plus que les « décrocheurs » ou les « autonomes ». Leurs « façons d'apprendre » centrées sur la relation et l'entraide ne trouvent pas un écho dans les conditions d'études universitaires.

L'Université française valorise les conduites individuelles d'apprentissage, elle a du mal à répondre aux besoins exprimés par certains étudiants concernant des dispositifs de travail de groupe ou des espaces de constitution de savoirs collectifs. Elle n'est pas un espace de facile insertion. Au delà de la maîtrise de méthodes du travail intellectuel, l'université devrait prendre en compte cette hétérogénéité des profils autodidactiques et proposer des dispositifs de formation valorisant l'ensemble des apprentissages autodirigés.

CONFRONTATION DES TYPOLOGIES : ATTITUDES, PRATIQUES, PROFILS D'AUTODIDAXIE ET... RÉUSSITE.

Confronter les styles d'apprentissage (profils d'autodidaxie), les attitudes concernant le DEUG, et les pratiques permet de constater des liens deux à deux entre ces différentes dimensions. **Il existe des rapprochements entre les profils d'autodidaxie et les attitudes, ou entre les attitudes et certaines pratiques.**

Les rapprochements les plus congruents concernent les variables « Profils d'autodidaxie » et « Attitudes ». En effet ils permettent de caractériser facilement certaines catégories d'étudiants (les étudiants proches du profil « Autonome-Enthousiaste » sont de « bons » élèves, les étudiants

proches du profil « Modéré-Décrocheur » sont ceux ayant de la volonté mais quelques difficultés, enfin les étudiants proches du profil « Décrocheur-Détracteur » sont ceux qui ne suivent pas).

Le rapprochement des variables « Attitudes » et « Pratiques » est moins explicite. En effet les « Modérés » ne se distinguent pas par des pratiques particulières. De même le profil « Enthousiaste-Autonome » performant puisqu'il réussit dès Juin, n'est pas à l'abri de certaines pratiques (celles des « Socialisés ») limitant son efficacité.

Enfin, le croisement des variables « Pratiques » et « Profils d'autodidaxie » ne fournit pas de nouveaux éléments d'analyse.

CONCLUSION ET PROSPECTIVE.

L'effet filière constaté par les sociologues pour rendre compte de l'hétérogénéité étudiante ne suffit pas à définir celle-ci. L'analyse macrosystémique (influence des structures sur les performances) apporte des éléments intéressants pour discriminer les tendances générales, mais elle possède certaines limites. En effet, les pratiques développées par les acteurs et le sens qu'ils leur accordent ne sont pas stéréotypés selon les filières.

Ainsi par exemple les étudiants en Sciences de la Vie et de la Terre (et de façon moindre ceux d'AES et de Psychologie) déploient de nombreuses formes de pratiques informelles d'études. De même, à l'intérieur d'une filière donnée, les attitudes face au contexte d'études sont diverses. On trouve en AES un grand nombre d'étudiants « Enthousiastes » ou « Modérés », les Sciences fournissent plutôt des étudiants « Réservés » ou « Détracteurs », la Psychologie reste diversifiée. Enfin l'absence de lien statistique entre les profils d'autodidaxie (styles d'apprentissage) et les filières permet de constater une répartition homogène de ces profils (ou styles) dans chaque discipline.

De ce fait, nous relativisons l'effet filière. Nous optons pour une analyse plus fine de l'hétérogénéité étudiante en examinant le rapport que les sujets (étudiants et enseignants) entretiennent aux études et à l'enseignement. Ce phénomène complexe, se décline en termes de représentations, d'attitudes, de profils d'autodidaxie, et de pratiques.

Nous aboutissons aux constats suivants : on n'apprend pas de la même manière que l'on soit un « autonome », un « socio-apprenant » ou un « décrocheur ». De même on ne suit pas et on ne se représente pas le contexte universitaire de la même manière que l'on soit un « enthousiaste », un « réservé », un « modéré » ou un « détracteur ». Enfin on n'étudie pas de façon identique que l'on soit un « solitaire », un « assidu », un « socialisé », un « démotivé » etc.

Les pourcentages de réussite sont liés à ces profils. Certains réussissent plus que d'autres notamment à la session discriminante de Juin (cas des « autonomes », des « enthousiastes », des « assidus »). D'autres ne valident pas leur année (cas des « démotivés », des « détracteurs »).

L'hétérogénéité du rapport aux études existe bien, elle dépasse le cadre disciplinaire et peut encore s'affiner lorsque l'on constate par exemple des points communs entre les étudiants « autonomes » et les « enthousiastes », entre les étudiants « modérés » et les « décrocheurs », ou encore entre les « détracteurs » et les « démotivés »...

Cependant cette hétérogénéité possède certaines limites.

En effet malgré les différences de réussite, on remarque qu'il n'existe pas entre les divers profils des écarts qualitatifs extrêmement marqués. Par exemple dans chaque profil les mentions de type « Passable » ne sont pas exclusives mais sont souvent présentes. De plus les pratiques d'études se différencient en dehors des cours, mais sont homogènes lors des cours. Enfin les étudiants, tout comme les enseignants de notre échantillon sont assez satisfaits du contexte dans lequel ils évoluent. Celui-ci ne leur pose pas de véritables problèmes d'études ou d'enseignement. Cette perception du contexte n'est pas perturbée par les opinions divergentes des deux populations concernant certaines modalités de la relation d'enseignement-apprentissage relatives par exemple à la clarté des attentes ou des objectifs enseignants.

L'hétérogénéité du rapport à l'enseignement est également à nuancer.

La différenciation des profils d'enseignants est peu marquée, elle se décline en « modérés » et « volontaires ». Pratiquement tous, sont de « bonne volonté » pour que le contexte d'enseignement et d'études évolue. L'hétérogénéité se dessine plutôt dans le choix des moyens à mettre en oeuvre pour permettre cette évolution. Certains évoquent la pédagogie, d'autres le contenu ou les enseignants, quelques uns parlent de sélection...

Par ailleurs une « hétérogénéité nuancée » est également présente dans les pratiques d'enseignement. En effet celles-ci apparaissent plus diversifiées en Travaux Dirigés qu'en Cours Magistraux. Cependant lorsqu'on analyse les interactions enseignant/étudiants en situation pédagogique, on constate qu'elles sont infimes malgré les encouragements des enseignants sollicitant l'expression des étudiants.

A l'issue de cette étude on peut penser que l'hétérogénéité du rapport aux études n'est pas (ou est peu) prise en compte par les enseignants. La variabilité des pratiques semble davantage liée aux types de cours (Cours Magistraux, Travaux Dirigés et Travaux Pratiques) qu'au traitement volontaire de l'hétérogénéité étudiante.

En effet le travail de groupes par exemple est peu fréquent. Il concerne 21% des séances alors que 50% de séances observées sont des Travaux Dirigés et des Travaux pratiques. De plus dans chaque filière la part des TD riches en interactions reste minoritaire.

De même parmi les étudiants qui réussissent le mieux on trouve ceux développant des styles d'apprentissage de type « autonome ». Or, ce style est-il plus efficace car il permet d'intégrer de façon performante la connaissance ou est-il efficace car il rencontre un contexte qui le valorise ? La deuxième hypothèse sous-entend un contexte universitaire non adapté à certains étudiants, par exemple les « socio-apprenants » qui ont besoin des autres pour apprendre.

A partir de ces constats comment agir pour optimiser la réussite des étudiants éloignés des idéaux-types « enthousiaste », « autonome » ou « assidu » ? Doit-on développer des lieux consacrés à l'aide méthodologique du travail universitaire, doit-on former les enseignants aux pratiques pédagogiques ? Comment amener les étudiants à identifier et à combler leurs carences, leurs lacunes ? Comment revaloriser l'image de l'étudiant chez les enseignants ? Comment les aider à répondre pertinemment à l'hétérogénéité étudiante ?

Les réponses à ces questions peuvent s'appuyer sur les éléments suivants : les enseignants, plus réalistes que les étudiants, semblent conscients du flottement du fonctionnement universitaire en première année. S'ils attribuent d'abord aux étudiants la responsabilité de leur réussite ou de leur échec, quelques uns parmi eux sont prêts à s'investir pour que le contexte évolue.

Les dispositifs de formation universitaire (tutorat, aide à la recherche documentaire...) avaient pour objectif de traiter l'hétérogénéité des pratiques étudiantes. Les résultats de la recherche montrent que ces actions sont insuffisantes : ce ne sont pas les étudiants en difficulté qui fréquentent le tutorat, et les étudiants en général ne complètent pas les apports du cours par d'autres documents. Ces dispositifs ne répondent donc pas (ou répondent mal) aux besoins des différents styles d'apprentissage. Ils ne peuvent à eux seuls, compenser les effets de l'hétérogénéité étudiante. Ils laissent également en suspens la question des procédures à développer pour engager les étudiants à travailler dans un esprit universitaire nécessitant d'autres types de pratiques que celles familières de l'enseignement secondaire.