

NOTE DE SYNTHÈSE

Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition

Séraphin Alava
Marc Romainville

INTRODUCTION

L'université en tant qu'institution sociale et structure scolaire est depuis longtemps l'objet d'un regard attentif de la part des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation. Dernier maillon du système éducatif, elle a aussi suscité de tout temps des débats politiques et citoyens quant à sa place au sein de la société et quant à ses missions. Depuis quelques années cependant, le regard des scientifiques se fait plus pressant sur ce niveau scolaire. L'échec en première année universitaire, la mutation des profils des jeunes qui entrent à l'université et les réformes structurelles qui y ont été entreprises conduisent les chercheurs à tenter de comprendre l'hétérogénéité des conduites d'étude et à mieux décrire les spécificités des pratiques d'apprentissage universitaire. D'abord confidentielle, la préoccupation pédagogique grandit dans les universités. L'introduction de nouveaux outils technologiques et l'expérimentation de nouvelles formes de relation aux étudiants suscitent interrogations et analyses.

Dans le cadre de ce numéro principalement consacré aux premiers cycles universitaires, la présente note de synthèse a pour objectif de faire le point sur la notion de pratiques d'étude (1) et de décrire l'émergence du champ de recherche qui s'est constitué autour de cette notion. Initiées par des travaux anglo-saxons en psychologie, ces recherches se sont d'abord développées aux États-Unis, au Canada et dans quelques pays nordiques. En francophonie, les recherches semblaient avoir pris une orientation plus sociologique et, au-delà des travaux aujourd'hui anciens sur les étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bourdieu, Passeron et de Saint-Martin, 1965), nous n'avons pas à notre disposition de synthèse des travaux dans ce domaine. Nous avons souhaité synthétiser les recherches, essentiellement celles de la décennie 90, sous l'angle plus particulier des pratiques réelles d'étude, en nous centrant sur les pratiques effectives des acteurs et sur la manière dont ils vivent leur expérience d'étudiant. En effet, il faut noter que les premières approches scientifiques des pratiques universitaires ont été, la

plupart du temps, centrées sur l'articulation entre une institution universitaire ayant en charge une mission sociale et des usagers souvent simples utilisateurs, déçus d'un système de formation. Une partie importante des recherches a d'ailleurs été consacrée à la question de savoir comment adapter les « nouveaux étudiants » au contexte réputé intangible de l'enseignement universitaire (Lea et Stierer, 2000). Par la suite, les recherches se sont davantage tournées vers une description minutieuse et sans *a priori* des conduites réelles des acteurs. Nous avons choisi de faire le point le plus exhaustif possible sur ces travaux qui cherchent à mieux comprendre l'activité de l'étudiant et son expérience concrète de l'université et de son enseignement. Cette approche prendra appui sur les premiers travaux anglo-saxons qui, profitant des acquis considérables de la psychologie cognitive des années 60 et 70, portaient sur les stratégies d'apprentissage à l'université. On tentera en particulier de montrer comment les orientations des recherches concourent à mettre en regard une approche psychologique, qui trouve son origine dans ces travaux anglo-saxons, et une orientation sociologique, plus présente dans les travaux français. Entre cognition et socialisation, l'activité de l'étudiant au sein d'un espace social codifié se révèle alors comme un élément déterminant de sa réussite et de son affiliation au monde universitaire.

LE « STUDENT LEARNING », ENTRE STRATÉGIE ET COGNITION

Jusqu'au début des années 70 et à quelques exceptions près, on peut sans exagérer parler de désert de recherche dans le domaine des pratiques d'étude au supérieur. Comme le souligne un des pionniers, W.G. Perry, dans sa préface au livre d'Entwistle et de Ramsden (1983), l'université est ce monde étrange où tout peut faire l'objet d'une réflexion intellectuelle rigoureuse, tout sauf l'université elle-même et particulièrement la manière dont elle s'acquitte de sa mission d'enseignement. En effet, les chercheurs se montrent jusque-là d'une prudence extrême en ne se risquant pas à soumettre, même indirectement, l'enseignement universitaire à la démarche type de l'investigation universitaire. Tout au contraire, certains problèmes, comme la sempiternelle rengaine sur la « baisse de niveau » des étudiants, restent traités de manière imprécise, sur la base d'*a priori*, et ne sont que rarement soumis à une analyse rigoureuse.

Cette note de synthèse ne nous permet pas d'interroger longuement les raisons qui pourraient expliquer cet état de fait assez étrange. Il nous faudrait évoquer le poids de la « liberté académique », notion centrale dans l'organisation universitaire, héritée de la conception humboldtienne de l'université moderne (Renaut, 1995) ; la dévalorisation dont fait l'objet la mission d'enseignement par rapport à la fonction de recherche dans le quotidien du métier d'enseignant-chercheur (Romainville, 1996) ; la crainte d'un effet ricochet, sur les méthodes d'enseignement, des études qui porteraient sur la qualité des apprentissages des étudiants ; une conception dominante du processus d'enseignement comme un long fleuve nécessairement tranquille, puisque défini comme la transmission de savoirs d'un expert vers un novice, conçu comme une « *tabula rasa* » et, plus généralement, la difficulté à prendre pour objet d'étude « un monde dans lequel on est pris » (Bourdieu, 1984).

Quelques oasis sont cependant à signaler dans ce désert de recherche pédagogique. Il faut notamment signaler la publication, dès les années 50,

de manuels méthodologiques qui se proposaient d'enseigner aux étudiants les techniques du travail universitaire. Ces manuels et les formations qui les accompagnaient ont sans doute contribué à ouvrir la voie à une recherche dans ce domaine pour deux raisons. D'une part, les conseils méthodologiques, assez normatifs il faut bien l'avouer, se basaient, en partie, sur des enquêtes ou des expériences de psychologie menées hors contexte, en laboratoire, bien souvent sur du matériel sans grand rapport avec le contenu des cours universitaires, comme les recherches de cette époque sur les courbes de l'oubli. Mais à la suite des critiques concernant le manque de validité écologique de ces expériences, on se met à recueillir des données sur le travail effectif de l'étudiant, en s'appuyant notamment sur les progrès considérables qu'enregistre à cette époque la psychologie cognitive (Martin et Ramsden, 1987 ; Marton, 1988). D'autre part, la plupart des évaluations de ces formations méthodologiques aboutissaient à un constat d'échec. Les étudiants ne transfèrent pas les acquis méthodologiques à leurs pratiques courantes d'étude. Des voix vont alors s'élever pour réclamer davantage de recherches écologiques sur les pratiques effectives des étudiants universitaires (Gibbs et Jenkins, 1981).

Dans les années 80, l'université connaît deux chocs essentiels par rapport à sa logique fonctionnelle et sociale. Premièrement, la démocratisation de l'enseignement du second degré et l'aspiration croissante des jeunes lycéens à poursuivre des études créent une forte demande d'enseignement supérieur. L'accroissement rapide du nombre d'étudiants entraîne une mutation des cursus et des pratiques universitaires, qu'il apparaît dès lors impératif d'étudier. Deuxièmement, l'université évolue aussi vers des horizons plus professionnels. En effet, la fin des années de prospérité et la croissance toujours plus grande de la courbe du chômage sont à l'origine d'une demande plus importante de réussite universitaire et poussent les institutions et les responsables d'université à faire évoluer le discours sur les missions de celle-ci. Même s'il reste dans les discours une de ses missions essentielles, l'accès à la culture et à l'esprit critique laisse alors la place à des objectifs de professionnalisation.

C'est dans ce contexte de bouleversement de la logique fonctionnelle et sociale de l'université que quelques valeureux pionniers commencent à s'interroger sur les pratiques d'étude de ces « nouveaux publics ».

Les pionniers

Les travaux de Perry, professeur d'éducation à Harvard, représentent incontestablement un tournant important. Il réalise des interviews d'étudiants tout au long de leurs études en s'intéressant à l'évolution de leur pensée. Il établit ainsi une échelle de développement intellectuel et éthique, comprenant 9 positions, entre deux pôles extrêmes qu'il nomme le dualisme et le relativisme. La pensée duale consiste à cliver le monde des idées en deux : d'une part, les connaissances correctes et certaines du savoir scientifique et, d'autre part, les connaissances fausses et mal fondées. L'engagement dans le relativisme est caractérisé, selon Perry, par une perception de la compréhension du monde comme activement construite par le sujet et soumise à révision permanente (Perry, 1970). Cette étude a ouvert la voie à un courant de recherche fécond, portant sur ce que l'on a appelé par la suite les croyances épistémiques des étudiants (Hofer et Pintrich, 1997). Nous y reviendrons.

Dans les mêmes années, une équipe de chercheurs de l'université de Göteborg en Suède (Säljö, Marton et Svensson) se propose de mettre en œuvre, sur les pratiques d'étude, une approche nouvelle, qualitative et d'inspiration phénoménologique. Ces chercheurs souhaitent aborder les manières d'étudier en contexte, en particulier lors de la lecture de textes universitaires. Ils observent les étudiants occupés à des tâches courantes du travail universitaire et réalisent des entretiens approfondies, sans grille préalable d'interprétation. Très tôt, ils observent que les étudiants ont des postures, des attitudes, des intérêts différents par rapport à leurs études, qui expliquent leurs différentes manières d'appréhender les cours. Ils cherchent aussi à savoir comment les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage universitaire guident leurs pratiques d'étude. En particulier, ils proposent une classification des approches d'étude en deux types, qui connaîtra un succès considérable : l'apprentissage en surface et l'apprentissage en profondeur (Marton et Säljö, 1984).

L'Angleterre compte aussi quelques chercheurs isolés qui consacrent leurs travaux au « student learning ». Dès le début des années 70, Pask étudie les différences de stratégie chez des étudiants universitaires (Pask, 1976). Entwistle, de son côté, travaille à Lancaster sur les facteurs de réussite à l'université selon une approche davantage psychométrique (Entwistle, 1988). Il jouera un rôle considérable dans la constitution d'un champ structuré de recherche en psychologie cognitive dès lors qu'il cherche à articuler des concepts d'origines différentes pour tenter de créer un cadre conceptuel cohérent (Entwistle, 1987).

Ces pionniers, chercheurs dans des départements d'éducation, sont grandement influencés par la psychologie cognitive qui connaît à l'époque un développement important (Kirby, 1984). Cette psychologie a modifié considérablement l'image de l'étudiant. En montrant comment tout apprentissage est une reconstruction active, elle a mis l'accent sur les stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire les opérations que l'étudiant met en œuvre pour capter, comprendre, retenir et mobiliser les informations nouvelles. L'étudiant n'est plus perçu comme un réceptacle passif mais comme un agent central de son apprentissage. Il traite activement des informations et utilise des stratégies pour construire ses connaissances.

Structuration du « student learning »

Durant les années 80-90, on assiste à la structuration conceptuelle et institutionnelle de la question de recherche du « student learning ». Les pionniers se rencontrent, multiplient les colloques, utilisent les résultats des uns et des autres, éditent des ouvrages de synthèse, comparent leurs approches, créent et valident des instruments, en particulier de nombreux questionnaires sur les pratiques déclarées d'étude. Les actes d'un colloque organisé à Lancaster en 1985 sont édités par Richardson et ses collègues sous le titre désormais générique de ces recherches : « Student learning – research in education and cognitive psychology ». D'autres chercheurs se sont joints au premier cercle, comme l'Australien Biggs, auteur lui aussi d'une typologie des approches étudiantes (Biggs, 1984). Entwistle incorpore, dans ses méthodes psychométriques, les concepts issus des recherches qualitatives de l'équipe de Göteborg. En 1988, il propose d'intégrer les connaissances acquises en trois approches : l'approche de surface (l'étudiant cherche avant tout à reproduire un discours en le mémorisant tel quel), l'approche en pro-

fondeur (mû par des enjeux personnels de recherche de sens, l'étudiant s'efforce de comprendre ce qu'il y a derrière les mots) et l'approche stratégique (l'étudiant cherche à réussir).

On se met aussi à étudier les effets du contexte sur les approches des étudiants : le pied est mis dans la porte. Ramsden (1988) surtout s'intéresse à cette question et commence à accumuler des données sur les éléments du contexte d'apprentissage qui incitent les étudiants à se tourner vers telle ou telle approche.

Diffusion et extension du champ de recherche

La décennie suivante peut être considérée comme une phase d'extension et de diffusion. D'un côté, les recherches continuent en effet à se multiplier. Par exemple, la revue *Higher Education*, centrée jusque-là sur le management de l'enseignement supérieur, publie désormais, avec une certaine régularité, des articles sur le « student learning ». Des chercheurs d'autres pays abordent dès lors la question à l'aide de ce cadre d'analyse. Certains proposent d'autres typologies, mais elles reposent sur les mêmes prémices. Les recherches anglo-saxonnes se diffusent vers le monde francophone, notamment par le biais des deux plaques tournantes traditionnelles que sont le Québec et la Belgique. Dans ces deux pays, le développement de la pédagogie universitaire est considérable : la question des pratiques d'étude et, en particulier, l'étude des stratégies de l'étudiant apprenant, y occupent une place importante (Boulet *et al.*, 1996 ; Romainville, 1993). D'un autre côté, une série d'extensions significatives du champ de recherche sont observées dans trois directions.

La question des croyances épistémiques des étudiants avait été quelque peu laissée dans l'ombre tant les concepts d'approche et de conception de l'apprentissage avaient dominé la décennie précédente. On s'aperçoit que ce qui explique les pratiques d'étude ne peut se réduire à la posture générale de l'étudiant face à l'apprentissage. On étudie de plus près sa conception de la science, des disciplines scientifiques et son affiliation progressive aux discours scientifiques. Ces recherches montrent que les étudiants expriment souvent des conceptions contradictoires quant à la nature de la science, sans d'ailleurs en percevoir le caractère antinomique. Ainsi, d'un côté, leur vision du savoir scientifique paraît très marquée du sceau du positivisme : les lois et les théories scientifiques leur semblent exister indépendamment des hommes ; ils considèrent la connaissance comme juste ou fautive. Mais d'un autre côté, ils affirment dans les mêmes proportions que la science est influencée par la société et qu'elle est basée sur des présupposés : ils rejoignent alors une position plus constructiviste (Hofer et Pintrich, 1997).

On se rend aussi compte que l'approche que développe l'étudiant n'est bien sûr pas de son seul ressort. Elle s'explique par ses habitudes personnelles d'apprenant – sans doute liées à ses expériences scolaires antérieures – mais aussi par le type d'enseignement auquel il est confronté. Autrement dit, tel étudiant n'est pas de nature « de surface » ou stratégique, mais aurait une prédisposition qui peut être soit renforcée, soit contrecarrée par le type d'enseignement développé à l'université. Ainsi, la première année universitaire, qui de facto est souvent une année de sélection, encourage sans doute la peur de l'échec et l'attitude servile de reproduction qui l'accompagne. La surcharge des programmes et les méthodes d'évaluation des

grands groupes qui consistent souvent en des mesures de restitution rapides et peu fréquentes renforcent la prédilection de certains étudiants pour l'apprentissage « par cœur ».

Des recherches se multiplient dès lors sur la relation entre les conduites d'étude des étudiants et les pratiques enseignantes. Ainsi, on cherche à savoir quelles sont les pratiques pédagogiques qui sont susceptibles de favoriser l'approche en profondeur. Hambleton et ses collègues (1998) montrent, par exemple, comment des étudiants impliqués dans un apprentissage actif et coopératif déclarent s'engager davantage dans une approche en profondeur que leurs pairs qui, pour la même matière, ont bénéficié d'un enseignement classique magistral. De la même manière que l'on était remonté, pour les pratiques étudiantes, des stratégies en action vers les conceptions, les recherches s'interrogent aussi sur ce qui pousse les enseignants à mettre en œuvre telle ou telle pratique pédagogique. Un des domaines les plus prolifiques traite des conceptions qu'ont les enseignants universitaires de l'enseignement. En effet, ces derniers gèrent en partie leur enseignement en fonction de leurs conceptions de l'acte d'apprendre et de celui d'enseigner. Des recherches visant à décrire en détail ces conceptions se multiplient alors. Très souvent, elles aboutissent à des typologies, comme celle de Kember (1997). Bien sûr, les mêmes recherches montrent aussi que les enseignants s'adaptent au contexte, par exemple à la taille des groupes et à la marge de manœuvre qui leur est laissée par l'institution. Ils se disent également influencés par leur propre expérience d'apprentissage : ils enseignent comme on leur a enseigné. En particulier, certains d'entre eux cherchent à imiter un enseignant qui les a marqués quand ils étaient eux-mêmes étudiants. Par ailleurs, il n'y a pas toujours de concordance stricte entre leur conception de l'acte d'apprendre et leur façon d'enseigner. Ainsi, des enseignants qui préfèrent apprendre de manière autonome, en lisant ou en réfléchissant seuls, persistent à privilégier les cours magistraux (Willcoxson, 1998).

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, la plupart des recherches sur le « student learning » ont été menées dans une perspective d'adaptation des pratiques étudiantes aux normes universitaires, en considérant les codes et conventions qui régissent l'université comme un donné intangible (modèle du déficit). Ainsi, on tentait de comprendre ce qui manque à certains étudiants pour qu'ils privilégient une approche en profondeur. On cherchait à isoler les méthodes susceptibles de les inciter à recourir à cette approche. Des recherches sur l'affiliation universitaire commencent alors à voir le jour, animées de prétentions moins normatives. Sans se prononcer sur le fait de savoir si elles sont à privilégier, les normes universitaires sont investiguées du point de vue de leur perception, tant chez les étudiants que chez les enseignants. Par exemple dans le domaine de l'initiation à l'écrit universitaire, on ne cherche pas tant à comprendre comment les étudiants se plient aux normes des discours académiques qu'à mettre en évidence les représentations peu compatibles qu'en ont les étudiants et les enseignants (modèle de la négociation sociale).

Ainsi, des recherches montrent que les lacunes langagières (modèles du déficit) des étudiants sont davantage le signe des difficultés qu'ils éprouvent à adopter les postures épistémologiques qui ont présidé à la création des textes académiques et qui sont dès lors indispensables à leur compréhension et à leur reproduction. Par exemple, quand il est demandé aux étudiants de « réagir à une thèse », est implicitement bannie la réaction spontanée, peu

analytique, fondée sur des croyances personnelles et exprimée sous la forme d'une conversation familière. Tout au contraire, ce qui est attendu et qui doit d'ailleurs devenir une sorte d'habitus langagier, c'est un décodage minutieux des arguments, une analyse serrée de leur énoncé et une évaluation motivée de leur pertinence. Si les étudiants novices échouent à cet exercice périlleux, ce n'est pas « parce qu'ils ne connaissent plus le Français », mais parce qu'ils découvrent de nouveaux rapports au savoir, parce qu'ils doivent encore s'initier aux attitudes épistémologiques qu'ils auront à prendre quand ils liront ou produiront des textes de type universitaire (Dejean et Magoga, 1999).

ENTRE REPRODUCTION ET EXPÉRIENCE, APPROCHES FRANCOPHONES DES PRATIQUES D'ÉTUDE

Parallèlement à cet essor des travaux anglo-saxons sur le « student learning », la France centre son attention sur les réformes structurelles et sur le développement d'une réflexion pédagogique spécifique aux pratiques universitaires. La réalité de l'essor des approches scientifiques francophones sur les manières d'étudier peut être située au début des années 90. Bien sûr, cela ne veut pas dire que la réflexion pédagogique sur le supérieur était jusque-là inexistante. La pédagogie universitaire ne se réduit pas à l'élaboration d'un champ de recherche, et *a fortiori* à la structuration d'une question particulière d'investigation sur les pratiques d'étude. Ainsi, l'École des Mines de Nancy réforme dès 1964 son enseignement sous l'impulsion de son directeur, B. Schwartz. Sur de nombreux aspects, cette réforme est étonnamment avant-gardiste, quant aux objectifs, aux méthodes et au type d'apprentissage visé. Ainsi, le travail collaboratif et la réduction des cours magistraux y sont déjà clairement prônés (Schwartz et Destival, 1964). De même, Bireaud publie un livre de synthèse sur les pratiques pédagogiques à l'université dès 1990. L'apprentissage des étudiants y est traité sous l'angle des pratiques d'aide au travail personnel. Mais il s'agit d'un recueil de pratiques innovantes, pas encore d'un champ structuré de recherche, avec ses théories et sa communauté de chercheurs.

Alors que les recherches anglo-saxonnes avaient été initiées au sein de cadres théoriques issus de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation, ces nouvelles approches francophones empruntent au départ quatre voies différentes, dont les trois premières sont d'inspiration sociologique.

Dans la tradition de la célèbre recherche de Bourdieu et Passeron sur les « héritiers » parue en 1964, des études en sociologie de l'éducation ont d'abord été initiées, au cours des années 90, dans le but de décrire, d'une part, le monde étudiant en tant que groupe social et, d'autre part, les mécanismes par lesquels l'université joue le rôle d'espace de sélection lié à la reproduction des inégalités (Erlich, 1999 ; Galand, 1995 ; Lahire, 1997). Ces approches macrosociologiques des « mondes étudiants » sont la plupart du temps menées par questionnaires. Les pratiques d'étude y sont abordées, mais n'en constituent pas l'objet unique puisqu'il s'agit de décrire plus globalement les conditions de vie des étudiants et le passage par l'université comme lieu de sélection et de socialisation.

Un deuxième axe de recherche macrosociologique consiste à s'interroger sur les déterminants de l'échec massif au premier cycle (Duru-Bellat, 1995). Les carrières individuelles sont alors étudiées comme la résultante d'une offre scolaire différentielle, d'un processus d'aide à l'orientation et de choix individuels d'études. La décision d'orientation marque en fait le résultat d'un processus d'ajustement des moyens et des fins qui devrait permettre de donner à l'étudiant les éléments d'une réussite universitaire. Mais l'étude des parcours scolaires montre que la carrière universitaire individuelle est construite par un jeu dialectique entre l'offre de l'institution d'enseignement et les comportements individuels d'étude (Duru-Bellat et Mingat, 1988).

Troisièmement, une approche microsociologique de l'expérience étudiante se développe en parallèle à l'évolution des analyses sociologiques théoriques sur l'école. Ces études refusent de réifier les structures sociales et soulignent qu'elles sont en définitive le produit de l'interaction entre individus. On s'intéresse alors à la manière dont les individus vivent leur expérience et à la subjectivité des acteurs. Ce sont sans doute les travaux de Coulon (1997) et son approche ethnométrologique du métier d'étudiant qui sont les plus représentatifs de cette tendance. Comme le soulignent Erlich et ses collaborateurs (2000), ces travaux s'inscrivent dans la perspective d'une sociologie des modes de vie et on y insiste sur la diversité des mondes étudiants, alors que la figure classique de « l'héritier » faisait l'hypothèse de l'homogénéité de cette catégorie sociale. Par ailleurs, on assiste également à un élargissement de l'objet d'étude : il ne s'agit plus seulement d'analyser les pratiques d'étude des étudiants mais aussi leurs pratiques plus informelles de travail scolaire et extrascolaire et, plus généralement, leur mode de vie, comme dans les travaux d'Alava sur l'artisanat des études (1999).

Quatrièmement, les sciences de l'éducation se sont aussi emparées de la question des pratiques étudiantes. Les points d'entrée sont multiples, nous n'en citerons que deux : l'approche du métier d'enseignant-chercheur (Fave-Bonnet, 1994, 1995 et 1999) et l'efficacité de dispositifs innovants tels que le tutorat, l'aide méthodologique et les nouvelles technologies de l'information (Alava et Clanet, 2000 ; Annot, 1998 ; Danner, Kempf et Rousvoal, 1999 ; Trinquier, Clanet, et Alava, 1999). Si elles n'ont que tardivement abordé l'enseignement supérieur, les sciences de l'éducation semblent s'y consacrer désormais assez massivement, comme le montrent le nombre et la diversité des publications scientifiques dans ce domaine et les colloques scientifiques qui lui sont actuellement consacrés.

Université de masse, université en miettes

L'explosion des effectifs débute en France dans les années 60, pour se poursuivre de façon moins nette dans les années 80 et s'accélérer à nouveau au début des années 90. Cette massification qui se prolonge entraîne une réflexion de plus en plus approfondie sur le rendement universitaire et sur l'évaluation des universités. Les rapports du Comité national d'évaluation de 1991, 1993 et 1995 insistent sur la dynamique évaluative des universités. Cette dynamique nouvelle de recherche et d'évaluation de la qualité de l'action universitaire touche la plupart des pays (Bernard, 1992 ; Gruson et Markiewicz-Lagneau, 1983 ; Radford *et al.*, 1997 ; Romainville, 1999). La préoccupation de la « qualité » est d'autant plus prégnante que les échecs sont toujours aussi importants dans les premiers cycles (Canceill, 1993 et 1996 ;

Fave-Bonnet, 1997 ; Felouzis, 1997a ; Jallade, 1991 ; Roda, 1996), malgré les recherches conduites pour comprendre ou anticiper cet échec (Dumora *et al.*, 1995 et 1997 ; Duru-Bellat, 1995 ; Louryan et Thys-Clément, 1999 ; Romainville, 1997 et 2000).

Pour pallier cette situation, les responsables politiques et académiques ont travaillé d'abord sur les structures elles-mêmes : plan de rénovation et de construction « Université 2000 », plan d'amélioration de la qualité de l'accueil (Université pour le III^e millénaire), en insistant surtout sur la mise en action d'une politique autonome d'établissements passant contrat avec l'État (Lipianski et Musselin, 1995). La centralisation des politiques universitaires est alors un peu écornée pour donner une priorité à la valorisation d'actions d'innovation et aux plans volontaristes permettant de lutter contre l'échec universitaire. De son côté, l'État modifie les formations de premiers cycles dans une volonté constante de privilégier une formation plus adaptée à l'hétérogénéité croissante des publics en DEUG : rénovation des DEUG en 1985, introduction du tutorat en 1990, création des modules en 1992, réforme du premier cycle en 1997 (Dubois et Raulin, 1997 ; Quéré, 1994). On retrouve ces orientations ailleurs en Europe et au Canada (Girod de l'Ain, 1997 ; Gruson et Markiewicz – Lagneau *et al.*, 1983 ; Rhéaume, 2000).

La figure même de l'étudiant a changé et ses préoccupations sont plus hétérogènes (Dubet, 1994 ; Lapeyronnie et Marie, 1992). En effet, la massification cache souvent une atomisation de l'université et de ses étudiants qui est source d'incompréhension (Dubet, 1994). Aujourd'hui, 95 % des bacheliers d'une même tranche d'âge poursuivent leurs études. L'université n'est donc plus le lieu privilégié pour une minorité de jeunes issus de milieux intellectuels ou des classes favorisées (Bernardet, 1999 ; Dubois et Raulin, 1997 ; Erlich, 1999 ; Galland, 1995). Plus réalistes que leurs prédécesseurs, les étudiants ont des demandes d'efficacité et recherchent des débouchés. Les « héritiers » d'hier allaient à l'université pour se socialiser sans réelle préoccupation d'emploi : leur avenir professionnel et social étant assuré, ils venaient y goûter à la culture libre et critique. L'activité intellectuelle était, en quelque sorte, à elle-même sa propre fin. L'arrivée de nouveaux publics et le marché de l'emploi plus concurrentiel ont entraîné l'émergence de stratégies plus pragmatiques. Le rapport au savoir est différent, plus utilitaire. Avec la crise, ce sentiment s'est sans doute amplifié. Aller à l'université n'est plus une ambition, mais une nécessité sociale (Philippe, Romainville et Willocq, 1997).

La crise économique et la montée du chômage ont ainsi sonné le glas de « la classe étudiante » en tant que structure unifiée (Baudelot, Bénoliel, Cukrowicz et Establet, 1981). L'université de masse est l'université de l'indécision et des difficultés d'intégration. L'université apparaît aujourd'hui, pour le chercheur et pour l'étudiant, comme une institution éclatée au faible pouvoir de socialisation (Erlich, 1999).

Transformation des conditions d'étude (2)

L'université de masse est aussi celle où les conditions d'étude vont devenir un élément essentiel de la vie universitaire. En effet, si l'étudiant n'est plus repérable à son origine sociale, il l'est à ses modes de comportement et d'étude qui le caractérisent dans sa présence à l'université. Initiées dès la fin des années 80 par les observatoires de la vie étudiante, les

enquêtes s'accordent à montrer l'apparition d'une nouvelle population étudiante aux conditions d'étude très diversifiées (Alava et Maydieu, 1998b ; Convert et Pinet, 1993 ; Dubet *et al.*, 1993 ; Galland et Oberti, 1996 ; Grignon, Bensoussan et Gruel, 1996). Ainsi, les étudiants se distinguent-ils par leurs pratiques sociales de travail rémunéré, de logement, de loisirs et de fréquentations (Galland, 1995) et par leurs différentes « manières d'être étudiant » (Dubet, 1994 ; Lahire, 1997). Dans ces modes parfois informels d'être étudiant, le niveau financier et l'origine culturelle restent des éléments déterminants mais c'est davantage dans la perception qu'ont eux-mêmes les étudiants de ces aspects qu'il faut en chercher le caractère réellement prédictif (Beaud, 1997 ; Chamboredon, 1991). Le rapport aux temps scolaires, les modalités de constitution et de négociation du projet d'études, le rapport construit aux pratiques universitaires (Beaud, 1997 ; Erlich, 1999 ; Lahire, 1997) sont constitutifs d'une pratique des études qui s'agrège en typologies d'étudiant souvent floues ou en devenir (Clanet, 1999b). Pour cet auteur, si l'étude des pratiques en cours montre l'homogénéité de la population étudiée, l'hétérogénéité est par contre effective, s'agissant des pratiques hors cours. Les grandes dimensions à partir desquelles s'organise la typologie des pratiques étudiantes 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 (3).

La liberté de l'organisation universitaire est perçue par certains étudiants comme un levier de nouvelles pratiques sociales (foyer, loisirs) ou, par d'autres, comme une rupture dans le cadre des données temporelles peu à peu construit dans la scolarité secondaire (Beaud, 1997). Pour d'autres encore, les modes de logement (cités universitaires ou quartiers) sont des modalités d'une socialisation universitaire qui ont des effets importants dans leurs projets d'études (Felonneau, 1994 et 1997 ; Gelly, 1993 ; Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996). Ces conditions d'étude pèsent lourdement sur la réussite des étudiants issus des milieux défavorisés. Ces dernières années, ces conditions sont en dégradation au point que certains peuvent parler aujourd'hui d'une aggravation de la pauvreté chez les étudiants en difficultés (Grignon, 2000). En effet, le maintien de plus en plus important des étudiants au domicile des parents crée souvent chez eux un sentiment de dépendance financière qui caractérise l'économie étudiante. De plus, les situations de précarité financière sont en progression et créent des différences notables dans les conditions de vie et de travail des étudiants, notamment en termes d'usage d'un véhicule, de possession d'un ordinateur ou d'un logement indépendant (Eicher et Gruel, 1996 ; Le Gall et Néelz, 1999). Ces éléments financiers conduisent les étudiants soit à abandonner prématurément leurs études soit à exercer une activité rémunérée qui se révèle être un handicap à l'assiduité aux cours, entraînant ainsi un allongement de leurs études (Clanet, 1999a).

Cette détérioration des conditions d'études amplifie la diversification du type d'études, des manières d'étudier et de vivre une vie scolaire après le lycée. Vivre son métier d'étudiant, c'est vivre sa vie de jeune en rupture avec une socialisation scolaire et en recherche d'une affiliation sociale nouvelle. C'est aussi se tracer une conduite d'étude où, malgré l'apparente égalité des étudiants, les conditions d'études produisent une différenciation silencieuse

qui se caractérise dans les manières d'étudier et de vivre. Ces écarts entre les conditions d'étude sont notamment observables entre les établissements d'enseignement supérieur et, plus encore, entre les différentes filières qui ne sont pas d'égale valeur universitaire et sociale (Eicher et Gruel, 1996 ; Lahire, 1997 et 1998). Il existe ainsi un éclatement du modèle universitaire et une atomisation des formations bien souvent vécus sur le mode concurrentiel (Dubet, 1994) et on peut assister à l'opposition entre études populaires/études bourgeoises, études courtes / études longues, établissements à fort encadrement pédagogique et à communauté étudiante restreinte / établissements à faible encadrement et à communauté étudiante massive. C'est finalement la variable « type d'études » qui devient déterminante pour comprendre les pratiques scolaires extra-universitaires (Lahire, 1997). L'université est souvent devenue une structure de second choix où la désillusion des enseignants fait écho à la lassitude et au désinvestissement des étudiants (Fave-Bonnet, 1997).

Métamorphoses de l'étudiant : la question des conduites étudiantes

Une manière d'établir une synthèse rapide des différentes recherches qui, durant les dix dernières années, ont tenté d'appréhender la figure de « l'étudiant » dans sa spécificité et dans sa permanence consiste à mettre en relation les différents termes que les chercheurs utilisent pour nommer cette période spécifique de la vie d'un jeune. En 1964, Bourdieu et Passeron annonçaient déjà la fin des « héritiers ». En 1970, on pouvait encore parler de « la condition étudiante » (Valabregue, 1970) comme d'une classe spécifique et homogène. L'hétérogénéité croissante et la diversification des pratiques nous conduisent, en 1986, à parler de « vie étudiante » et à tenter de décrire ces formes nouvelles et en mutation. Plus tard en 1992, on utilise alors le pluriel en parlant des « étudiants » (Molinari, 1992). En 1993, le parcours d'études étant devenu un investissement avec des buts de rentabilité, on peut lire un texte sur « la carrière étudiante » (Convert et Pinet, 1993). Plus récemment encore, cette activité est devenue un métier que l'on doit accomplir avec ses rites et ses codes sociaux (Coulon, 1997) ou un métier d'apprentissage et l'on parle alors d'étudiant-apprenant (Frénay, Noël, Parmentier et Romainville, 1997). Enfin en 1997, Le Bart et Merle nous décrivent les restes d'une « citoyenneté étudiante » qui est bien éloignée de ce que, dans les années 70, nous pouvions appeler « le mouvement étudiant ». Nous sommes passés peu à peu du singulier au pluriel, d'une identité commune et sélective à une hétérogénéité difficile à cerner (Trinquier, Clanet J. et Alava, 1999). Le « monde étudiant » a laissé la place au « monde des étudiants » (Galland, 1995), l'université des années 80-90 a contribué à la mise en évidence du rôle des conduites quotidiennes et des pratiques d'étude dans l'appréhension de l'univers estudiantin.

L'étudiant qui entre pour la première fois à l'université doit vivre une période importante de réorganisation de ses conduites sociales et cognitives. En effet, l'université propose un cadre temporel et pédagogique fortement en opposition avec les modalités structurelles du lycée. Le temps universitaire est un temps élastique (Beaud, 1997) où l'étudiant en autonomie doit construire lui-même son cadre temporel (Lahire, 1997). De ce point de vue, l'univers étudiant est inégal et les filières sélectives ou professionnelles offrent un encadrement qui est souvent perçu par les étudiants comme un cadre rassurant (Merle, 1997). C'est la maîtrise de ce temps « libéré » qui est une des premières sources de difficultés. La contrainte temporelle ayant été

assimilée durant les passages scolaires, les jeunes se trouvent en effet confrontés à une plurifonctionnalité du temps où, bien souvent, les activités de loisirs se trouvent en conflit avec les activités d'étude (Beaud, 1997). La non-utilisation de ce temps d'étude est alors vécue par l'étudiant sur le mode culpabilisateur et fait émerger des problèmes personnels qu'il doit résoudre (Lahire, 1997).

Étudier, c'est donc d'abord réorganiser sa relation au temps, faite des projets d'études et aussi des contraintes du présent. Le rapport au présent et à l'avenir et les contradictions qui naissent de cette mise en relation sont particulièrement visibles en ce qui concerne le niveau de satisfaction des études (Merle, 1997). Ce sentiment de satisfaction est lié au niveau de sélectivité de la filière (Berthelot, 1993). L'université est très souvent perçue comme un second choix et les sentiments de satisfaction sont plus flous (Duru-Bellat et Mingat, 1988). L'étudiant subit ainsi l'image sociale de la formation, image qui va médiatiser sa relation aux cursus et aux exigences des études. Ce rapport aux savoirs universitaires est aussi construit dans la perception de son orientation (Berthelot, 1989) qui capitalise un mécanisme à la fois objectif et sociétal. L'arrivée dans une filière universitaire est déjà le résultat d'un passé scolaire qui joue un rôle important et qui arme l'étudiant d'un capital confiance ou méfiance par rapport au monde de l'université (Berthelot, 1993). Son projet d'études, qui structure son avenir et son regard sur l'université, est en fait à la fois la résultante de son passé scolaire et des perceptions subjectives du monde étudiant et de ses difficultés (Coulon, 1997 ; Trinquier, 1999a). Enfin, certains étudiants se caractérisent par l'absence de projet. L'université est pour eux un espace de passage ou d'attente : ils vivent en moratoire le temps des études et trouvent son utilité par cette mise en arrêt du temps et des bénéfices (Galland, 1995). Les dimensions psychologiques sont aussi présentes dans ce rapport aux études (Pralong, 1997 ; Laterrasse et Alberti, 1997). L'étudiant sans projet serait un étudiant en renoncement de projet (Canceill, 1996), que l'étudiant soit en échec dans son orientation ou que celle-ci soit construite par défaut (Galland, 1995) ou encore que cette absence de projet soit la marque d'une coupure avec le choix familial (Laterrasse et Alberti, 1997). L'entrée à l'université marque, dans ce contexte, une rupture dans le rapport aux études. L'étudiant prend conscience que l'échec ou la réussite lui incombe (Laterrasse et Alberti, 1994). Il doit alors se trouver sa « vocation » et se forger une motivation lui permettant de pallier les difficultés de son intégration dans une université de masse. Cette mise en relation d'un projet d'avenir, d'un sentiment profond d'intérêt pour les études et d'une bonne insertion dans l'université caractérise l'expérience étudiante avec ses différentes facettes plus ou moins en harmonie avec les attentes universitaires (Dubet, 1994a et b). C'est dans cette mise en concordance des attentes individuelles et des attentes de l'institution que se jouera la principale sélection par l'abandon des étudiants (Duru et Mingat, 1988).

L'entrée à l'université est aussi une période de réorganisation de l'ensemble des sphères d'activité de l'étudiant. En effet, l'activité de l'étudiant ne peut se résumer à sa simple activité cognitive ou scolaire. L'ensemble des systèmes d'activité de l'étudiant se réorganise (Curie et Marquie, 1993 ; Curie, Hajjar et Roques, 1990) et constitue aussi une part importante de son expérience. À ce titre, la relation aux pairs (étudiants ou anciens amis) est ici fondamentale (Pralong, 1997). Cette relation est particulièrement sensible pour les étudiants en difficulté qui vivent la séparation des amis de lycée

comme une rupture, d'autant plus s'ils perçoivent leur orientation universitaire comme un non-choix (Canceill, 1996). Vivant les « scissions temporelles » de la cité ou de la vie familiale (Chamboredon, 1991), les étudiants venus des banlieues se laissent ainsi souvent prendre par cette rythmicité sociale qui a l'avantage de les maintenir encore dans la cité. Les amis jouent alors un rôle d'espace d'hébergement de cette activité non réglée que le jeune étudiant a du mal à construire (Beaud, 1997). D'autres tentent de construire une relation harmonique entre leurs activités de loisirs (sports, cultures, amis) et les activités d'étude. Ces étudiants « séculiers » tentent par là de construire une nouvelle façon de conduire leurs études (Lahire, 1997). Dans cette mise en place de réseaux de sociabilité au sein de l'université (Merle, 1997), des lieux informels ou non scolaires jouent un grand rôle : la salle d'étude et la bibliothèque constituent, par exemple, des espaces d'affiliation aux nouveaux modes de penser et d'agir universitaires (Clanet, 1999b ; Coulon, 1999 ; Alava, 2000).

La spécificité des études universitaires est perceptible dès l'entrée en amphithéâtre. Visible déjà dans l'architecture des bâtiments universitaires, la relation pédagogique universitaire est faite d'une inégalité de relation, très forte dans les premiers cycles universitaires, entre l'enseignant et la masse des étudiants (Pouzargue, 1998). Cette répartition de la parole et du silence est perçue par de nombreux étudiants comme une coupure du dialogue pédagogique qu'ils avaient construit avec leurs enseignants du secondaire. À l'absence de relation directe avec les « maîtres », s'ajoute le manque de relations avec les autres étudiants (Alava et Maydiou, 1998a). La capacité à établir une communication pédagogique avec des pairs ou avec les enseignants est essentielle pour la poursuite des études et elle est répartie de façon inégale chez les étudiants (Merle, 1997). Les différences de niveaux (1^{er} ou 3^e cycle), de filière (filière à fort effectif / filières sélectives) mais aussi les styles des étudiants sont fortement en jeu (Clanet, 1999a). Établir une relation directe avec l'enseignant en face à face est possible en T.D. mais presque impossible en cours magistral. Ce contact est pourtant existant pour les étudiants autonomes (Alava, 1999) comme pour les étudiants réguliers (Lahire, 1997) qui se reconnaissent très tôt dans ces modes de fonctionnement pédagogique. Pour d'autres étudiants au contraire, le cours magistral est un lieu d'échec où la différence entre leur culture et la culture savante est exacerbée (Beaud, 1997).

À cette difficulté pédagogique va s'ajouter la nécessaire organisation de son temps d'étude. Ce management des activités (Alava, 1999) permet à l'étudiant de compléter ou de prolonger le travail en cours et, dans ce domaine, les activités de lecture des étudiants sont de véritables matrices de socialisation universitaire (Lahire, 1998). Ces pratiques autonomes de lecture sont fortement en baisse si l'on se base sur les nombreuses enquêtes sur la lecture étudiante (Fraisie, 1993 et 1995). Lire et développer une pratique lectorale spécifique restent toutefois des compétences qui séparent fortement les pratiques des étudiants : la fréquentation des bibliothèques est un élément déterminant pour l'apprentissage des modalités cognitives spécifiques à l'université (Clanet, 1999a ; Coulon, 1999 ; Kehlmann, 1991 ; Lance, 1994). L'étudiant doit pouvoir à la fois acquérir des pratiques de lecture autonome et se construire des compétences informationnelles spécifiques (Bretelle – Demazieres, Coulon et Poitevin, 1999 ; Alava, 2000) mais aussi acquérir les niveaux de théorisation ou d'abstraction qu'exigent les études qu'ils suivent (Lapellerie, 1997). Dans cette perspective de formation des étudiants à la

méthodologie documentaire, la mise en place de formations spécifiques (Coulon et Poitevin, 1998 ; Laliberte-Lefebvre, 1996) et une adaptation des bibliothèques universitaires à ces publics de premier cycle semblent aujourd'hui porter leurs fruits (Roda, 1996).

Dans cette démarche d'affiliation et de découverte des « allant de soi » universitaires (Coulon, 1997), la participation à la vie universitaire a peu à peu régressé dans les pays européens (Hassenteufel, 1991). L'université comme lieu de participation démocratique ou comme espace d'engagement politique est aujourd'hui fortement en crise (Cluzel, 1994 ; Rozenblat, 1991). L'étudiant a peu à peu concentré ses efforts sur les pratiques d'étude stricto sensu en organisant sa journée selon un emploi du temps personnel qui le pousse parfois au surinvestissement d'activités de médiation (tutorat), même si parfois il n'en a pas le besoin (Alava et Maydieu, 1998b ; Danner, Kempf et Rousvoal, 1999). L'assiduité au cours est un critère déterminant pour expliquer sa réussite (Canceill, 1996) (4) et l'étudiant décode le sens du travail universitaire à fournir et gère de façon bien souvent individuelle ses conduites d'étude. La compréhension des attentes professorales et leur anticipation constituent cette « pédagogie invisible » qui régit l'activité de l'apprenant (Félouzis, 1997b). La perception et la compréhension de l'implicite du discours professoral qui structure les cours universitaires sont ainsi des éléments déterminants d'homogénéisation des groupes d'étudiants : les « décrocheurs » sont ceux qui n'ont pas pu ou su trouver les outils pour une bonne mise en communication pédagogique. La lutte contre cette « mortalité universitaire » passe à la fois par la clarification des attentes professorales et par la formation des étudiants à la vie et aux contraintes des études (Langevin, 1995 et 1996).

L'examen universitaire vient alors sanctionner à la fois une maîtrise des contenus d'enseignement et des manières de faire et de penser qui constituent l'agir étudiant (Félouzis, 1997b). Cette épreuve est l'occasion pour les étudiants en difficulté d'intérioriser une sanction qui synthétise leurs difficultés à appréhender les ficelles d'un métier non formulé (Coulon, 1997). La période de préparation aux examens constitue dès lors une période de doute et d'abattement propices à l'abandon (Beaud, 1997). La réussite universitaire est un indicateur qui nous informe à la fois sur un niveau intellectuel des étudiants et sur l'adaptation de leurs stratégies d'étude à des « allant de soi » et des « non-dit » de l'institution (Duru-Bellat, 1989 et 1995 ; Romainville, 1997 et 2000).

Des dispositifs d'aide à l'affiliation

Face à ces spécificités de l'apprentissage universitaire, l'université a mis en place, dès les années 80, des modalités d'accompagnement des étudiants dont l'objectif est de réduire l'échec durant les premières années d'études. Cet effort d'intégration des étudiants existait déjà fortement dans les pays anglo-saxons et se centre sur les aspects sociaux, méthodologiques et cognitifs des conduites d'étude (Langevin, 1996 ; Romainville et Noël, 1998).

Ce sont d'abord les journées d'accueil ou les pré-sessions universitaires qui ont, sur le mode des « Freshman seminars » américains, tenté de valoriser l'intégration de l'étudiant dans un campus et une communauté d'étudiants. Ces pratiques d'accueil ont donné lieu à des formations méthodologiques ou à des activités de mobilisation des capacités d'adaptation des

étudiants. Ces formes d'accompagnement à dominante psychologique visent la motivation de l'étudiant et ont pour but d'anticiper les problèmes de compréhension de la vie universitaire (Langevin, 1996). Une attention a aussi été portée au projet personnel de l'étudiant, parfois couplée à une aide à l'orientation ou à la mise en place de modalités pédagogiques spécifiques permettant de structurer ou de renforcer ce projet (Bireaud, 1990). L'aide à l'intégration des étudiants est aussi recherchée dans les actions conduites sous le principe du projet collectif grâce aux soutiens des associations ou à travers les fonds d'actions de la vie étudiante. Enfin, le développement d'activités culturelles dans les établissements d'enseignement supérieur, comme la valorisation des espaces intermédiaires (foyer, salle d'études, salles de bibliothèque), sont des outils qui contribuent à favoriser l'intégration et à éviter le décrochage universitaire.

La rénovation des premiers cycles universitaires a vu en France la mise en place, souvent à titre expérimental, d'un dispositif de tutorat centré sur l'intervention des pairs. Ce modèle est aussi utilisé ailleurs en Europe, parfois en parallèle avec une activité de mentorat assuré par les enseignants. Ces modalités d'accompagnement avec public ciblé ou non ont été l'objet de nombreuses recherches durant les 10 dernières années (Alava et Maydiou, 1998b ; Annot, 1998 ; Bonnichon et Martina, 1997 ; Danner *et al.*, 1999 ; Griffin et Griffin, 1997 ; Topping, 1996). L'impact de cet accompagnement sur la réussite des étudiants est souvent mis en relation avec les caractéristiques des étudiants qui le fréquentent et le rôle de ces pratiques dans leur autonomisation. Le mentorat, qui met en relation un enseignant et un groupe d'étudiants, est davantage intégré dans les pratiques pédagogiques. Il est soit inclus dans des dispositifs particuliers (Donnay et Cheffert, 1998), soit utilisé pour proposer à chaque étudiant un enseignant référent et donc lutter contre le manque de communication et la démotivation des étudiants (Romainville et Noël, 1998). Enfin, se développe dans certaines universités européennes un encadrement méthodologique des étudiants par des professionnels qui interviennent au sein de structures d'appui à l'apprentissage, telles que les services de pédagogie universitaire, les centres d'autoformation ou encore les services de vie étudiante (Romainville et Noël, 1998). Cette formule est pourtant assez généralement critiquée tant un lien très important semble devoir être maintenu entre la médiation pédagogique apportée et les problèmes disciplinaires posés (Biémar, Philippe et Romainville, 1999).

PERSPECTIVES : LES PRATIQUES, SOUS L'ANGLE DES SAVOIRS

De l'analyse des travaux les plus récents dans le domaine des pratiques d'étude, il nous semble qu'une voie d'avenir essentielle émerge assez nettement. Elle consiste à davantage tenir compte des spécificités des types de savoirs. Plusieurs raisons y contribuent.

D'abord, cette insistance nouvelle à envisager les conduites des acteurs sous l'angle des savoirs s'observe également dans les recherches sur les pratiques enseignantes. En effet, l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur est fondamentalement attachée à sa filière, voire à sa discipline de référence. C'est par son appartenance à un groupe de chercheurs d'un champ donné qu'il se définit prioritairement. Or, les études sur les pratiques

enseignantes ignorent bien souvent cette spécificité disciplinaire. Ainsi, les typologies des conceptions de l'enseignement sont établies sans référence aux domaines dans lesquels enseignent les enseignants interrogés. Dans le même sens, les questionnaires d'évaluation de l'enseignement par les étudiants font fi de cette dimension. Ils prétendent s'appliquer à toute situation et à tout type de discours scientifique. Une des critiques qui leur est adressée repose sur le fait que les questionnaires utilisés ignorent les types de traitement de l'information qui sont privilégiés par les différentes disciplines (Pratt, 1997). Peut-être en est-il d'ailleurs de même pour les méthodes d'enseignement : la quasi-religion transversale vouée actuellement à l'apprentissage par problèmes néglige, par exemple, les difficultés à adapter cette pédagogie à des filières ne débouchant pas sur des profils professionnels précis.

Ensuite, pour en revenir aux pratiques d'étude, les modèles actuels de la cognition réfutent l'efficacité accordée par les premières théories cognitivistes aux mécanismes généraux de la pensée (Reed, 1999). Si ces théories se proposaient de définir des modèles généraux, composés d'opérations intellectuelles larges et présumées transversales, les modèles actuels insistent au contraire sur le rôle des processus et des savoirs locaux dans les mécanismes de pensée (Glaser, 1984).

Enfin, l'analyse des modes de vie des étudiants a également montré ci-dessus que les différenciations internes selon les filières représentent une clé de lecture indispensable à la compréhension des nouvelles formes d'inégalité dans le supérieur et à la description fine et nuancée des manières d'étudier (Lahire, 1997).

Après avoir approché les pratiques d'étude dans leurs composantes cognitives ou sociales, les recherches semblent donc s'orienter vers la relation entre apprentissage universitaire et spécificités disciplinaires. Quatre directions actuelles de recherche confirment l'actualité de cette approche.

Premièrement, on a sans doute négligé, dans l'étude des approches d'apprentissage des étudiants, le rôle des genres de texte qu'ils sont invités à traiter. Des recherches sont actuellement consacrées à l'analyse de ces « genres académiques » particuliers auxquels les étudiants doivent se familiariser, tant en compréhension qu'en production. L'idée de genres de texte renvoie à l'observation selon laquelle chaque communauté élabore des types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive. Un des aspects du métier d'étudiant consiste à se familiariser sur le tas avec ces genres académiques pour en maîtriser progressivement les spécificités (Dejean et Magoga, 1999 ; Francis et Hallam, 2000 ; Pollet, 2001).

Deuxièmement, l'étudiant doit réussir son affiliation non seulement au monde universitaire en général mais aussi aux sous-cultures qui composent sa filière d'études. Chaque discipline possède en effet ses traditions de pensée et ses catégories conceptuelles qui assurent à ses membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter. Ces sous-cultures sont constituées essentiellement d'implicites, auxquels l'étudiant se socialise par imprégnation. Des travaux ethnologiques visent à expliciter ces fondements disciplinaires largement tacites (Becher, 1994). Un de leurs résultats les plus intéressants est de montrer que ces fondements ne sont pas seulement d'ordre intellectuel mais ont trait plus largement aux

conceptions du monde et de l'homme, voire aux valeurs. Le problème est encore plus crucial quand l'étudiant doit en même temps s'affilier à des sous-cultures différentes, comme c'est souvent le cas dans des filières appliquées où plusieurs disciplines dites contributives sont enseignées (Baynham, 2000).

Troisièmement, dans le domaine des croyances épistémiques, on se rend compte que les spécificités disciplinaires ont aussi été sous-estimées : les étudiants disposent de conceptions épistémologiques naïves non seulement sur la science en général, mais aussi sur les champs particuliers que constituent les disciplines enseignées. Ainsi, Crawford *et al.* (1998) distinguent deux types de conceptions contrastées de ce que sont les mathématiques chez des étudiants de première année. Pour les uns, les mathématiques se résument à l'étude des nombres et des formules dans une perspective de résolution de problèmes ; la discipline est perçue comme un vaste corpus de connaissances. Pour les autres, cette discipline représente davantage un système formel complexe qui développe une manière de penser le monde.

Quatrièmement, les recherches actuelles sur les stratégies d'apprentissage prônent aussi une plus grande prise en compte des spécificités liées aux filières d'études et aux types de savoirs qu'elles enseignent. Ainsi, les recherches sur les stratégies cognitives des étudiants montrent que la même stratégie (le recopiage d'informations spécifiques telles que les formules) est associée, dans une faculté, à la réussite et, dans une autre, à l'échec (Boulet *et al.*, 1996). La plupart des recherches qui avaient pour ambition de mettre à jour les stratégies cognitives liées au succès dans le supérieur indépendamment du type de savoirs ont dû y renoncer. Par ailleurs, les études qui portent plus globalement sur les pratiques étudiantes, y compris les pratiques extrascolaires et informelles, mettent également à jour l'importance de cette différenciation selon la filière. Ainsi, Lahire (1997) montre bien comment le type d'études (longues ou courtes, professionnalisantes ou non, bourgeoises ou populaires, etc.) produit un style de travail particulier, préfigurant d'ailleurs lui-même un futur style de vie (*cf.* ci-dessus).

Ces quatre directions de recherche s'inscrivent dans l'insistance mise actuellement par certains courants théoriques sur les rapports au savoir. Le rapport aux savoirs universitaires médiatise en effet la relation de l'étudiant aux cursus et aux exigences des études. La rencontre d'une nouvelle discipline nécessite des modes de pensée et de relation aux connaissances anciennes. Cette spécificité des disciplines entre alors en interaction avec le rapport aux savoirs construits. Les recherches futures sur les pratiques d'étude devront prendre de plus en plus en compte ce pôle du rapport aux savoirs (Bautier et Rochex, 1998 ; Charlot, 1999) susceptible d'éclairer d'un jour nouveau la spécificité des conduites d'études à l'université.

L'apprentissage en milieu universitaire est une activité cognitive spécifique qui se construit en contexte disciplinaire et institutionnel. C'est aussi une activité sociale qui s'élabore dans une culture universitaire donnée et qui nécessite la maîtrise d'un métier d'étudiant permettant affiliation et socialisation. L'étude des pratiques d'études universitaires ne doit pourtant pas se limiter à ces deux facettes, psychologique et sociologique, mises en avant dans la présente note de synthèse. Appréhender l'hétérogénéité de l'activité de l'étudiant, c'est aussi replacer celle-ci dans un contexte historique et disciplinaire qui donne sens à ses conduites. La nouvelle centration des

recherches sur le pôle des savoirs nous alerte sur la transdisciplinarité à construire pour décrire et expliquer ces conduites, afin de mieux comprendre l'activité d'apprentissage et d'affiliation de l'étudiant.

Séraphin Alava
Université de Toulouse-Le Mirail

Marc Romainville
Universités de Namur et Louvain (Belgique)

NOTES

- (1) Le terme « étude » doit être compris ici comme « l'activité d'étudier », d'où l'emploi du singulier.
 - (2) Nous avons volontairement écourté nos analyses des conditions de vie des étudiants pour renvoyer le lecteur à l'article de M.-F. Fave-Bonnet et N. Clerc « Des héritiers aux nouveaux étudiants, 35 ans de recherches », paru dans ce numéro.
 - (3) Ce point est également abordé dans ce dossier par J. Clanet
- et M.-P. Trinquier dans leur article « Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ? ».
 - (4) Voir, dans ce numéro, l'article de C. Michaut et J.-P. Jarousse « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », qui montre aussi l'impact des modalités d'organisation pédagogique sur la réussite en DEUG.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S. et MAYDIEU M. (1998a). – **Pratiques d'étude et métier d'étudiant**. Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Éducation, Formation, Insertion. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- ALAVA S. et MAYDIEU M. (1998b). – **Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG / OVE et Centre de recherche en Éducation, Formation, Insertion**. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- ALAVA S. (1999). – Médiation (s) et pratiques universitaires. In J.-P. Bécard et D. Grégoire (eds), **Apprendre et enseigner autrement – Actes du 16^e colloque international de l'AIPU**. Montréal : École des Hautes Études commerciales, p. 523-532.
- ALAVA S. (2000). – Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'étude en premier cycle universitaire. **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle**, 33 (1), p. 43 – 71.
- ALAVA S. et CLANET J. (2000). – Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. **Revue des Sciences de l'Éducation**, XXVI (3), p. 545-570.
- ANNOOT E. (1998). – Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 43, p. 59 – 72.
- BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H. et ESTABLET, R. (1981). – **Les étudiants, l'emploi, la crise**. Paris : F. Maspero.
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin.
- BAYNHAM M. (2000). – Academic writing in new and emergent discipline areas. In M. Lea et B. Stierer (eds), **Student writing in higher education**. London : Open University Press, p. 17-31.
- BEAUD S. (1997). – Un temps élastique : étudiants des « cités » et examens universitaires. **Terrain**, n° 29, p. 43-58.
- BECHER T. (1994). – The significance of disciplinary differences. **Studies in Higher Education**, vol. 19, n° 2, p. 151-162.
- BERNARD H. (1992). – **L'évaluation dans l'enseignement supérieur**. Québec : Études vivantes.
- BERNARDET S. (1999). – Les étudiants inscrits à l'université en 1998-1999. **Note d'information – MENRT**, n° 27, p. 1-6.
- BERTHELOT J.-M. (1989). – Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 18 (1), p. 3-22.
- BERTHELOT J.-M. (1993). – **École, orientation, société**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BIEMAR S., PHILIPPE M.-C. et ROMAINVILLE M. (1999). – L'initiation à la méthodologie du travail universitaire : la quadrature du cercle. **Res academica**, 17 (1 et 2), 7-22.
- BIGGS J. B., (1984). – Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success.

- In J.R. Kirby (ed.), **Cognitive strategies and educational performance**. New York : Academic press, p. 111-136.
- BILLING D. (1997). – Induction of new students to higher education. **Innovations in education and training international**, 34 (2), p. 125-134.
- BIREAUD A. (1990). – **Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur**. Paris : Les éditions d'organisation.
- BONNICHON G. et MARTINA D. (1997). – **Tutorat : méthodologie du travail universitaire**. Paris : Vuibert.
- BOULET A., SAVOIE-ZAJC S. et CHEVRIER J. (1996). – **Les stratégies d'apprentissage à l'Université**. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. et DE SAINT-MARTIN M. (1965). – **Rapport pédagogique et communication**. Paris : Mouton (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne).
- BOURDIEU P. (1984). – **Homo academicus**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BRETELLE-DEMAZIERES D., COULON A. et POITEVIN C. (1999). – **Apprendre à s'informer, une nécessité : évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises**. Saint-Mandé (Association internationale de recherche ethnométhodologique) et Saint Denis (Laboratoire de recherche ethnométhodologique) : Université de Paris VIII, Laboratoire de recherche ethnométhodologique.
- CANCEILL G. (1993). – Vers un enseignement supérieur de masse. In INSEE, **La société française. Données sociales**. Paris : Insee, 42-65.
- CANCEILL G. (1996). – La première année à l'Université. In INSEE, **La société française. Données sociales**. Paris : Insee, p. 80-85.
- CHAMBOREDON J.-C. (1991). – Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation. **Enquête**, n° 6, p. 24-32.
- CHARLOT B. (1999). – **Du rapport au savoir : éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CLANET J. (1999a). – Enseigner et étudier à l'Université : pratiques déclarées, pratiques effectives. In M. Trinquier, J. Clanet et S. Alava, **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement**. Toulouse : CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université de Toulouse 2).
- CLANET J. (1999b). – Pratiques de co-formation dans le premier cycle universitaire. In **Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : actes du 5^e colloque européen sur l'Autoformation**. Barcelone / Nantes : Universitat aberta de Catalunya / Université de Nantes.
- CLUZEL F. (1994). – **L'abstentionnisme électoral des étudiants : le cas des élections aux CROUS**. Maîtrise de science politique. Toulouse : Université de Toulouse I.
- CONVERT B. et PINET M. (1993). – **La carrière étudiante**. Lyon : OURIP.
- COULON A. (1985). – L'affiliation institutionnelle à l'université : les journaux étudiants. **Pratiques de Formation Saint-Denis, Imaginaire et éducation II, Pratiques et analyses cliniques de l'imaginaire : le journal dans la recherche et la formation**, n° 9, p. 137-147.
- COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- COULON A. et POITEVIN C. (1998). – **Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises, rapport à la Sous-direction des bibliothèques**. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et Université de Paris 8.
- COULON A. (1999). – **Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires : le cas de l'Université de Paris 8**. Saint-Mandé : Association internationale de recherche ethnométhodologique.
- CRAWFORD K., GORDON S., NICHOLAS J. et PROSSER M. (1998). – University Mathematics Students' Conceptions of Mathematics. **Studies in Higher Education**, vol. 23 (1), p. 87-94.
- CURIE J. et MARQUIE H. (1993). – Nouvelle contribution à l'analyse du système d'activité. **Le travail humain**, 56 (4), p. 369-379.
- CURIE J., HAJJAR V. et ROQUES M. (1990). – Proposition méthodologique pour la description du système des activités. **Le travail humain**, 53 (2), p. 103-118.
- DANNER M., KEMPF M. et ROUSVOAL J. (1999). – Le tutorat dans les universités françaises. **Revue des sciences de l'éducation**, 25 (2), p. 243-270
- DEAUDELIN C., DUSSAULT M. et LATOUR A. (1995). – La formation des enseignants d'expérience à l'accompagnement dans le cadre de programmes de mentorat. **RES ACADEMICA**, 14 (1 et 2), p. 42-54.
- DEJEAN K. et MAGOGA E. (1999). – **Maîtrise langagière et échec en première candidature. Rapport de recherche**. Namur : Facultés Universitaires de Namur.
- DONNAY J. et CHEFFERT J.L. (1998). – L'Apprentissage Par Problème (A.P.P.) dans la formation initiale d'enseignants à l'Université. In E. Boxus et al. (eds), **Actes du 15^e Colloque de l'AIPU** Liège : Université de Liège.
- DUBET F. et al. (1993). – **Les étudiants, le campus et leurs études**. Bordeaux : LAPSAC, Université de Bordeaux.
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Le Seuil.
- DUBET F. (1994a). – Monde étudiant et monde scolaire. **Revue française de sociologie**, 35 (4), p. 532-592.
- DUBET F. (1994b). – Dimensions et figures de l'expérience étudiante en université de masse. **Revue française de sociologie**, 35 (4), p. 511-532.

- DUBOIS N. et RAULIN E. (1997). – L'entrée dans l'enseignement supérieur : permanences et changements 1982-1996. **Education et formations**, n° 50, p. 11-19.
- DUMORA B., GONTIER C., LANNEGRAND L., PUJOL J.C., et VONTHRON A.M. (1995). – Les étudiants en psychologie : de l'histoire scolaire au projet universitaire. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 24 (2), p. 135-156.
- DUMORA B., GONTIER C., LANNEGRAND L., PUJOL J.-C. et VONTHRON A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de psychologie. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 26 (3), p. 389-414.
- DURU-BELLAT M. (1989). – Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université, **L'orientation scolaire et professionnelle**, 18 (1), p. 59-70.
- DURU-BELLAT M. (1995). – Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année universitaire. **Savoir, éducation, formation**, n° 3, p. 399-416.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988). – Les disparités des carrières individuelles à l'Université : dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. **L'année sociologique**, n° 38, p. 309-340.
- EICHER J.-C. et GRUEL L. (1996). – **Le financement de la vie étudiante**. Paris : La documentation française.
- ENTWISTLE N. (1987). – A model of the teaching-learning process. In J. Richardson *et al.* (eds), **Student learning**. Milton Keynes : Open University Press, p. 13-28.
- ENTWISTLE N. (1988). – Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (ed), **Learning strategies and learning styles**. New York : Plenum Press, 21-52.
- ENTWISTLE N. et RAMSDEN P. (1983). – **Understanding Student Learning**. London : Croom Helm.
- ERLICH V. (1999). – **Les nouveaux étudiants**. Paris : La documentation française.
- ERLICH V., FRICKEY A., HERAUX P., PRIMON J.-L., BOYER R., et CORIDIAN C. (2000). – **La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales**. Les dossiers de la Direction de la programmation et du développement (15). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- FAVE-BONNET M.-F. (1994). – Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? **Recherche et Formation**, 15, p. 11-34.
- FAVE-BONNET M.-F. *et al.* (1995). – Women in education management. **European journal of education : research development and policies**, 31 (14), p. 389-482.
- FAVE-BONNET M.-F. (1997). – Les mutations de l'Université. **Sciences Humaines**, n° 70, p. 12-17.
- FAVE-BONNET M.-F., (1999). – Les enseignants chercheurs et l'enseignement. **Cahiers de l'Association pour le Développement des Méthodes dans l'Enseignement Supérieur**, n° 12, p. 87-94.
- FAVE-BONNET M.-F. (1999). – The evaluation of teachers-researchers. **European journal of education**, 34, (3), p. 313-323.
- FELONNEAU M.-L. (1994). – Les étudiants et leurs territoires. La cartographie cognitive comme instrument de mesure de l'appropriation spatiale : monde étudiant et monde scolaire. **Revue française de sociologie**, 35 (4), p. 533-559.
- FELONNEAU M.-L. (1997). – **L'étudiant dans la ville : territorialités étudiantes et symbolique urbaine**. Paris : L'Harmattan.
- FELOUZIS G. (1997a). – Les étudiants et la sélection universitaire. **Revue Française de pédagogie**, n° 119, p. 91-106.
- FELOUZIS G. (1997b). – **L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique**. Paris : Presses Universitaires de France.
- FRAISSE E. *et al.* (dir.) (1993). – **Les étudiants et la lecture**. Paris : Presses Universitaires de France.
- FRAISSE E. (1995). – Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 21 (1), p. 25-33.
- FRANCIS H. et HALLAM S. (2000). – Genre effects on higher education students' text reading for understanding. **Higher Education**, 39, 3, p. 279-296.
- FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P. et ROMAINVILLE M. (1997). – **L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignement universitaire**. Bruxelles : De Boeck.
- GALLAND O. (dir.) (1995). – **Le monde des étudiants**. Paris : Presses Universitaires de France.
- GALLAND O. et OBERTI M. (1996). – **Les étudiants**. Paris : La découverte.
- GELLY L. (1993). – **L'amélioration du cadre de vie sur les sites universitaires : recherche sur la localisation et le contenu d'une « maison de l'étudiant » à Montpellier**. Thèse / Perpignan : Faculté pluridisciplinaire des sciences humaines et sociales
- GIBBS et JENKINS A. (1981). – **Teaching students to learn**. London : Open University Press.
- GIROD DE L'AIN B. (1997). – L'avenir des universités européennes : comment va-t-on diplômer les étudiants ? Neuf objectifs de rénovation. **Gestion de l'enseignement supérieur**, 9 (1), 93-113.
- GLASER R. (1984). – The role of knowledge. **American Psychologist**, 39 (2), p. 93-104.
- GRIFFIN B. W. et GRIFFIN M.-M. (1997). – The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety and academic self-efficacy. **The journal of experimental education**, 65 (3), 197-209.
- GRIGNON C. (dir.) (2000). – **Les étudiants en difficulté : pauvreté et précarité : rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation Nationale**. Paris : Observatoire de la Vie Étudiante.
- GRIGNON C., GRUEL L. et BENSOUSSAN B. (1996). – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : La documentation Française.

- GRUSON P. et MARKIEWICZ-LAGNEAU J. (dir.) (1983). – **L'enseignement supérieur et son efficacité : France, États-Unis, URSS, Pologne.** Paris : La Documentation française.
- GUIBERT R (1990). – Représentations sociales et pratiques rédactionnelles : étudiants-adultes en formation. **Éducation Permanente**, n° 102, p. 31-40.
- HAMBLETON I., FOSTER W. et RICHARDSON J. (1998). Improving student learning using the personalised system of instruction. **Higher Education**, 35 (2), p. 197-203.
- HASSEUTEUFEL P. (1991). – Pratiques représentatives et construction identitaire. Une approche des coordinations étudiantes. **Revue Française de Science Politique**, 41 (1), 5-27.
- HERMET I. (2000). – **Choix disciplinaires et rapport du sujet au savoir à l'université.** Thèse nouveau régime de psychologie. Toulouse : Université Toulouse II.
- HOFER B. et PINTRICH P. (1997). – The development of epistemological theories. **Review of educational research**, 67 (1), p. 88-140.
- JALLADE J.P. (1991). – **L'enseignement supérieur en Europe : vers une évaluation comparée des premiers cycles.** Paris : La Documentation française.
- KEHLMANN M. (1991). – Lisent-ils un peu, beaucoup, passionnément ? **Textuel**, 34/44, (2-3), p. 179-188.
- KEMBER D. (1997). – A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. **Learning and instruction**, 7 (3), p. 255-275.
- KIRBY J.-R. (1984). – Strategies and processes. In J. Kirby (ed.), **Cognitive strategies and educational performance.** New York : Academic Press, p. 3-12.
- LAHIRE B. (1997). – **Les manières d'étudier.** Paris : La Documentation française.
- LAHIRE B. (1998). – Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. **Bulletin des bibliothèques de France**, 43 (5), p. 58-61.
- LALIBERTE-LEFEBVRE C. (1996). – Le travail intellectuel en bibliothèque et le développement des structures mentales des étudiants du collégial. **ARGUS**, 25 (1), p. 29-39.
- LANCE K.C. (1994). – The impact of school library media centers on academic achievement. **School library media quarterly**, 23 (3), p. 167-175.
- LANGÉVIN L. (1995). – Formation pluridimensionnelle à une conception et à une pratique réfléchies de la relation d'aide en approche stratégique de l'enseignement. **RES ACADEMICA**, 14 (1 et 2), p. 89-98.
- LANGÉVIN L. (1996). – **Pour une intégration réussie aux études post secondaires.** Montréal : Les Éditions Logiques.
- LAPELERIE F. (1997). – Faut-il des livres pour les étudiants ? **Bulletin des bibliothèques de France**, 42 (5), p. 88-89.
- LAPEYRONNIE D. et MARIE J.-L. (1992). – **Campus blues : les étudiants face à leurs études.** Paris : Le Seuil.
- LATERRASSE C. et ALBERTI C. (1994). – Conditions de vie et de travail des étudiants d'après un questionnaire du SIMP. **Bulletin de psychologie**, XLVIII (421), p. 722-729.
- LATERRASSE C. et ALBERTI C. (1997). – Choix et projets des étudiants à l'Université. **Pratiques Psychologiques**, n° 1, p. 3-12.
- LEA M. et STIERER B. (2000). – **Student writing in higher education.** London : Open University Press.
- LE BART C. et MERLE P. (1997). – **La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation.** Paris : Presses Universitaires de France.
- LE GALL D. et NEELZ S. (1999). – **Les usagers du service social du CROUS de l'Université de Caen : population et caractéristiques de la demande, Rapport du laboratoire d'analyse socioanthropologique du risque.** Caen : Université de Caen.
- LEZIART J. (1996). – **Le métier de lycéen et d'étudiant : rapport aux savoirs et réussite scolaire.** Paris : L'Harmattan.
- LIPIANSKI M. et MUSSELIN C. (1995). – **La démarche de contractualisation dans trois Universités françaises : les effets de la politique contractuelle sur le fonctionnement universitaires, Rapport d'enquête du Centre de sociologie des Organisations.** Paris : CNRS.
- LOURYAN S. et THYS-CLEMENT F. (eds.) (1999). – **Enseignement secondaire et enseignement universitaires. Quelles missions pour chacun ?** Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- MARTIN E. et RAMSDEN P. (1987). – Learning skills or skills in learning. In J. Richardson et al. (eds), **Student learning.** Milton Keynes : Open University Press, p. 155-167.
- MARTON F. (1988). – Describing and improving learning. In R. Schmeck (ed), **Learning strategies and learning styles.** New York : Plenum Press, p. 53-82.
- MARTON F. et SÄLJÖ R. (1984). – Approaches to learning. In F. Marton et al., **The experience of learning.** Edinburgh : Scottish Academic Press, p. 36-55.
- MERLE P. (1994). – **La politique, les études, les loisirs. Enquête sur les formes d'intégration étudiante.** Rapport à l'Observatoire de la vie étudiante. Paris : La documentation Française.
- MERLE P. (1996). – « Prépa, fac ou IUT ? » Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation. **L'Année sociologique**, 2, p. 221-253.
- MERLE P. (1997). – Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 26, p. 367-387.
- MOLINARI J.-P. (1992). – **Les étudiants.** Paris : Les éditions ouvrières.
- PASK G. (1976). – Styles and strategies in learning. **British Journal of Educational Psychology**, n° 46, p. 4-11.
- PERRY W. (1970). – **Forms of intellectual and ethical development.** New York : Holt, Rinehart et Winston.

- PHILIPPE M.-C., ROMAINVILLE M. et WILLOCOQ B. (1997). – Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? **Revue des Sciences de l'éducation**, XXIII (2), p. 1-17.
- POLLET M.-C. (2001). – **Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université**. Bruxelles : De Boeck.
- POTTIER F. (1992). – L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. **CEREQ-BREF**, n° 82, p. 1-4.
- POUZARGUE F. (1998). – **L'arbre à palabres : anthropologie du pouvoir à l'Université**. Toulouse : William Blake and Co.
- PRALONG J. (1997). – Sur la notion de « rapport aux études » : une construction théorique et son illustration dans l'Université de masse. **Cahiers internationaux de psychologie sociale**, 4, p. 75-85.
- PRATT D. (1997). – Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. **Higher education**, 34 (1), p. 23-44.
- QUERE M. (1994). – **Vers un enseignement supérieur sur mesure**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche.
- RADFORD J., RAAHEIM K., DE VRIES P. et WILLIAMS R. (1997). – **Quantity and quality in higher education**. London : Jessica Kingsley Publishers.
- RAMSDEN P. (1998). – **Improving learning**. London : Kogan Page.
- RAMSDEM P. (1996). – **Learning to teach in higher education**. London et New York : Routledge.
- REED S. (1999). – **Cognition. Théories et applications**. Bruxelles : De Boeck.
- RENAUT A. (1995). – **Les révolutions de l'université**. Paris : Calmann-Lévy.
- RHEAUME D. (2000). – **L'université possible**. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- RICHARDSON J., EYSENCK M. et PIPER D. (1985) (eds). – **Student learning : research in education and cognitive psychology**. London : Open University Press.
- RODA J.-C. (1996). – La carpe et le lapin ou le difficile mariage des universités et des bibliothèques. **Bulletin des Bibliothèques de France**, 41 (2), p. 40-42.
- ROMAINVILLE M. (1993). – **Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université**. Bruxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE M. (1996). – Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université. **Gestion de l'enseignement supérieur**, 8 (2), p. 151-160.
- ROMAINVILLE M. (1997). – Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? **Revue française de pédagogie**, n° 119, p. 81-90.
- ROMAINVILLE M. et NOËL B. (1998). – Les dispositifs d'accompagnement pédagogique en premier cycle. **Gestion de l'enseignement supérieur**, 10 (2), p. 63-79.
- ROMAINVILLE M. (1999). – L'évaluation de la qualité de l'enseignement dans le supérieur. **Enseignement supérieur en Europe**, XXIV (3), p. 117-130.
- ROMAINVILLE M. (2000). – **L'échec dans l'université de masse**. Paris : L'Harmattan.
- ROZENBLAT P. (1991). – La forme coordination : une catégorie révélatrice de sens. **Sociologie du travail**, 33 (2), p. 211-224.
- SCHWARTZ B. et DESTIVAL B. (1964). – **La réforme de l'enseignement à l'école nationale supérieure de la métallurgie et de l'industrie des mines de Nancy**. Nancy : École des Mines.
- SEMBEL N. (1997). – **Le travail et le métier : les étudiants et leurs études dans les filières générales de l'Université de Bordeaux**. Thèse nouveau régime de psychologie. Bordeaux : Université de Bordeaux 2.
- TOBOLEM G. (dir) (1999). – **Demain, l'Université**. Paris : John Libbey Eurotext.
- TOPPING K. (1996). – The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. **Higher Education**, n° 32, p. 321-345.
- TRINQUIER M., CLANET J. et ALAVA S. (1999). – **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement**. Toulouse : CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion), Université de Toulouse Le Mirail.
- TRINQUIER M. (1999a). – Les conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement à l'université : la dimension représentationnelle. In M. Trinquier, J. Clanet et S. Alava (1999), **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement**. Toulouse : CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université de Toulouse 2), Université de Toulouse-Le Mirail.
- TRINQUIER M. (1999b). – **Représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'Université : quels enjeux ?** In Cd-Rom des Actes du 3^e congrès international d'actualités de la recherche en Education et Formation. Bordeaux : AECSE / Université de Bordeaux 2.
- VALABREGUE C. (1970). – **La condition étudiante**. Paris : Payot.
- WILLCOXSON L. (1998). – The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practices. **Studies in Higher Education**, 23 (1), p. 59-70.