

ARTICLES**Entrer, étudier, réussir à l'université**
(dossier coordonné par Patrick Rayou)

- Patrick Rayou* – Introduction : Entrer, étudier, réussir à l'université p. 5
- Marie-Françoise Fave-Bonnet, Nicole Clerc* – Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches p. 9
- Corinne Mérini, Marie-Geneviève Séré* – Le module *Projet Professionnel* : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver p. 21
- Marie-Pierre Trinquier, Joël Clanet* – Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ? p. 31
- Jean-Pierre Jarousse, Christophe Michaut* – Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire p. 41
- Georges Felouzis* – Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur p. 53
- Stephen Ball, Jackie Davies, Miriam David, Diane Reay* – Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures p. 65
- Danielle Maurice* – Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole p. 77
- Stéphane Beaud, Michel PIALOUX* – Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse p. 87
- Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich* – L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages p. 97
- Marguerite Altet, Michel Fabre, Patrick Rayou* – Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire p. 107

Varia

- Bernard Sarrazy* – Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement p. 117
- Marcel Crahay, Geneviève Hyndryckx, Martine Lebe* – Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif p. 133
- Laurent Trémel* – Les jeux vidéo : un ensemble à déconstruire, des pratiques à analyser p. 147

NOTE DE SYNTHÈSE

- Séraphin Alava, Marc Romainville* – Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition p. 159

NOTES CRITIQUES

C. Barré-De Miniac – Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques (C. Fabre-Cols)	p. 181
A. Baudrit – Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones (M.-F. Fave-Bonnet)	p. 182
V. Cicchelli – La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études (L. Trémel)	p. 183
C. Grignon, L. Gruel – La vie étudiante (C. Coridian)	p. 184
J. Guichard, J.-L. Martinand – Médiatique des sciences (G. Rumelhard)	p. 186
C. Musselin – La longue marche des universités françaises (J.-P. Jallade)	p. 187
M. Pagoni-Andréani – Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique (F. Jacquet-Francillon)	p. 188
B. Poinssac – L'image éducatrice ? (A. Biancheri)	p. 190
M. Romainville – L'échec dans l'université de masse (C. Michaut)	p. 194

*
**

Gaston Mialaret – Gilbert de Landsheere (1921-2001)	p. 197
---	--------

LA REVUE A REÇU	p. 199
-----------------	--------

SUMMARIES	p. 201
-----------	--------

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

eteve@inrp.fr

rédacteur en chef

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

NDRL – Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes, espaces compris. Joindre un résumé en français, et si possible en anglais (fournir aussi le titre en anglais).

Pour être reconnue par les grandes bases de données, la RFP souhaite également que **chaque article soit désormais accompagné de 4 ou 5 mots-clés en français et en anglais**, définis par les auteurs eux-mêmes.

Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

Introduction : Entrer, étudier, réussir à l'université

Patrick Rayou

Les premiers cycles universitaires connaissent peut-être aujourd'hui, toutes proportions gardées, une situation analogue à celle du collège unique. Ce dernier, pour survivre à son succès, peine en effet à conjuguer l'intégration et la compétition qu'il a pour mission d'organiser (1). L'université, quant à elle, devenue « de masse », se voit contrainte de mettre en place au début de ses cursus des parcours qui assurent tout à la fois l'accueil de l'immense majorité des bacheliers (en tout cas de ceux des séries générales) et la formation d'une fraction d'entre eux aux savoirs issus de la recherche. Mais si les chercheurs en éducation ont été depuis longtemps sollicités pour analyser les conséquences sur les structures et les acteurs de réformes telles que la réforme Haby en 1975 (2), le renouvellement de leurs travaux sur l'université est assez récent, fortement lié à la montée en puissance des inscriptions en DEUG depuis le début des années quatre-vingt-dix.

C'est cette émergence que ce numéro essaie de saisir, car l'augmentation vertigineuse des effectifs étudiants s'est accompagnée de transformations qualitatives de leur population et a suscité, chez eux et chez leurs enseignants, des « stratégies », des pratiques dont les analyses classiques ne parvenaient plus à rendre compte. Il s'agit donc ici de s'intéresser tout à la fois aux changements qui ont affecté le monde universitaire et à ceux qui

sont nécessairement intervenus tant dans les méthodologies des recherches que dans la définition de leurs objets. Dans une université devenue plus duale qu'elle n'était, ces évolutions concernent surtout le secteur à recrutement « ouvert » des Deug ; les classes préparatoires aux grandes écoles, voire les Instituts universitaires de technologie recrutant les « meilleurs » étudiants s'accoutument vraisemblablement de comportements universitaires plus traditionnels. L'article de Marie-Françoise Fave-Bonnet et de Nicole Clerc essaie précisément de repérer, au cours des trente-cinq dernières années, les inflexions de la recherche en éducation sur les universités. Ces deux auteures proposent une périodisation qui montre le changement de regard des chercheurs sur des étudiants que ceux-ci ont successivement vus en « héritiers », en « acteurs », en individus confrontés au système universitaire et, dernièrement, comme un groupe social en constitution.

Un des résultats de cette investigation est de constater qu'il n'existe que peu de recherches consacrées aux pratiques d'étude. Or l'accès de nouveaux bacheliers de plus en plus nombreux à l'université n'a pas pu être sans conséquences sur leur rapport à un sens du travail universitaire et à des méthodes d'apprentissage qui ne vont plus de soi pour des jeunes dont la plupart des parents n'avaient jamais franchi les portes de la « Faculté ». Les difficultés à définir, enseigner et

évaluer les contenus d'apprentissage des Deug ont donc suscité très récemment des appels d'offre et des recherches, dont plusieurs articles de ce numéro sont issus (3), destinés à mettre en évidence la fin des « allant de soi » en la matière. Des modules spécifiques ont été ainsi introduits dans les cursus, destinés à tenir compte du nouveau profil des étudiants de premier cycle. Parmi ceux-ci, le « Module Projet Professionnel » mis en place à l'université Paris Sud XI, présenté et analysé ici par Corinne Mérini et Marie-Geneviève Séré qui montrent ce que l'idée de l'ouverture de l'université bouscule dans les habitudes de ses « acteurs centraux », administratifs et enseignants-chercheurs. Joël Clanet et Marie-Pierre Trinquier tentent quant à eux d'entrer dans des représentations et des pratiques d'études très diversifiées des étudiants, qui ne se déduisent pas directement de leur origine sociale. Ils proposent une typologie de leurs rapports aux études et de leurs façons de travailler en dehors des cours et se demandent si l'articulation des deux constitue un organisateur de la réussite ou de l'échec étudiant. Il nous a semblé que l'importance de cette thématique des pratiques d'études justifiait que la note de synthèse relative à ce dossier lui soit consacrée. Séraphin Alava et Marc Romainville proposent à cette occasion un parcours dans la littérature anglo-saxonne et francophone qui établit que, pour être analysées et comprises, ces pratiques doivent être reliées à la signification que les étudiants accordent à leur propre trajectoire, aux normes universitaires ainsi qu'aux savoirs particuliers constitutifs de la filière choisie.

La question plus traditionnelle des inégalités n'est évidemment pas absente de ce dossier, mais elle est reprise selon des perspectives assez nouvelles qui, si elles ne remettent pas en cause les travaux classiques consacrés notamment à l'accès aux diplômes ou à l'insertion des jeunes diplômés, ouvrent des voies pour une approche plus fine de l'hétérogénéité des trajectoires et des stratégies. S'intéressant aux modes d'organisation pédagogique en DEUG, Jean-Pierre Jarousse et Christophe Michaut mettent ainsi en évidence, entre établissements, entre filières et pour une même filière, d'importantes différences qui rendent difficile la mesure de la réussite. La multiplication d'universités décentralisées permet à Georges Felouzis d'approcher lui aussi la question de la disparité de l'offre : les lieux d'études, dans lesquels se manifestent des « effets de site », se

conjugent à l'origine sociale des étudiants pour dessiner les différentes trajectoires. Une autre façon de jeter un regard neuf sur un problème aussi ancien et important dans le débat sur l'école en France et dans les recherches qui l'éclairent consiste à solliciter les collègues étrangers. Stephen J. Ball, Jackie Davies, Miriam David et Diane Reay nous livrent ici les résultats d'une recherche conduite au Royaume-Uni où le taux de poursuite des études supérieures a également connu une très forte augmentation. Ces chercheurs analysent le fait que les choix d'études supérieures, bien que reflétant et reproduisant les hiérarchies sociales et universitaires, constitue aussi un processus complexe qui relève tout à la fois de la réalité objective et de sa représentation. Danielle Maurice aborde elle aussi cette thématique du choix des études en présentant le « projet Boussole » mis en œuvre à l'université de Genève dans l'intention de prévenir la période d'instabilité d'une première année universitaire génératrice d'échecs et de réorientations.

Une autre dimension des recherches contemporaines sur le monde des étudiants débutants concerne leur entrée et leur vie à l'université. Alain Coulon nous a appris toute l'importance, pour réussir ses études, d'une « affiliation » (4) qui ne met pas uniquement en jeu des compétences académiques. Nous ne sommes plus, en effet, dans une situation où les « héritiers » acceptaient l'irréalité caractéristique du monde universitaire (5). Bien que dotés d'un baccalauréat, les élèves issus des filières professionnelles sont ainsi souvent des intrus dans une voie de formation dont Stéphane Beaud et Michel Pialoux nous expliquent, sur un cas particulier, qu'elle peut n'être pour eux qu'une impasse. Par-delà ces cas poignants mais minoritaires, l'entrée à l'université constitue aujourd'hui, pour la plupart des étudiants, une difficile mise à l'épreuve identitaire. Régine Boyer, Charles Coridian et Valérie Erlich nous décrivent des jeunes aux prises avec de difficiles réaménagements de leurs temps et lieux de vie ainsi que de leurs réseaux de socialisation. Ils esquissent une typologie des transformations identitaires co-extensives à l'entrée à l'université. Car vivre à l'université, c'est apprendre à y faire cohabiter différents aspects de son existence qui ne s'accordent pas spontanément. On s'y trouve en effet souvent dans un état de dépendance économique vis-à-vis de sa famille, mais aussi devant la nécessité d'accéder

à une autonomie intellectuelle, ainsi que face à de fortes incertitudes quant à son avenir. Marguerite Altet, Michel Fabre et Patrick Rayou s'intéressent à ces différentes facettes de l'expérience étudiante, à la façon dont elles composent pour définir une présence très particulière dans les lieux

universitaires et construire avec les enseignants un monde certes pacifié, mais très sensiblement différent d'une représentation plus ancienne de l'université, encore bien ancrée.

Patrick Rayou
INRP

NOTES

- (1) Ayant conduit en 1999, pour le ministère, une consultation sur les collèges, F. Dubet et M. Duru-Bellat analysent notamment, dans *L'hypocrisie scolaire*, Paris, éditions du Seuil 2000, les difficultés liées à cette ambivalence.
- (2) On peut trouver dans Perspectives Documentaires en Education, n° 50/51, 2000, *Collèges sous tension* une présentation de recherches actuelles liées à ce changement de morphologie du collège.
- (3) C'est notamment le cas de l'appel d'offre CNCRE 1997-1999 « Hétérogénéité et réussite dans les premiers cycles universitaires », du congrès ADMES-AIPU « Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur », Nanterre, avril 2000 ou du colloque international de l'AECSE sur « *les pratiques dans l'enseignement supérieur* », Toulouse, octobre 2000.
- (4) Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Seuil 1997.
- (5) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les éditions de Minuit 1964.

Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches

Marie-Françoise Fave-Bonnet
Nicole Clerc

Cet article analyse, sur une période de trente-cinq ans, les conditions d'émergence et l'évolution des centres d'intérêt des chercheurs à propos des étudiants à l'université. Les étudiants ont toujours fait l'objet de nombreuses recherches en France, et particulièrement depuis quelques années. L'étude des différentes périodes éclairent les conditions de production de ces recherches : l'évolution des problématiques de la sociologie, le lien avec les mouvements sociaux et étudiants de chaque période et les possibilités de financements de recherche... Les étudiants sont aujourd'hui considérés comme un groupe social dont on tente de comprendre la diversité.

Mots-clés : étudiant, évolution des recherches, université, sociologie.

INTRODUCTION

Les étudiants sont depuis plusieurs décennies objets d'études privilégiés en France : d'une part le monde étudiant permet d'analyser les crises et les évolutions de l'enseignement supérieur, et d'autre part, ces recherches s'inscrivent dans le développement de la sociologie de l'éducation. Il semble même qu'au cours de ces dernières années, les publications se soient accrues. Est-ce un épiphénomène ? Les recherches sont-elles simplement mieux diffusées ? Les deux millions et demi d'étudiants sont-ils devenus un groupe social ? L'environnement institutionnel et les financements pour ce type de recherches sont-ils plus favorables aujourd'hui ?

Cet article a pour objectif de tenter de répondre à ces questions en analysant, sur une période de trente-cinq ans, les conditions d'émergence et l'évolution des centres d'intérêt à propos des étudiants. La question qui sous-tend ce travail concerne les conditions de production de ces recherches : s'inscrivent-elles dans l'évolution des problématiques de la sociologie ? Sont-elles liées aux mouvements sociaux et étudiants de chaque période ? Sont-elles tributaires des financements de recherche ?

Une bibliographie la plus exhaustive possible (près de 200 références) a été rassemblée dans un premier temps pour tenter de voir l'évolution des objets d'étude afin d'établir une périodisation.

Puis les textes les plus significatifs de chaque période ont été sélectionnés, en prenant comme critère la règle bibliométrique de la co-citation.

Sous le terme générique « d'étudiants », on désigne tous ceux qui sont inscrits dans un établissement post-secondaire (ou au niveau « tertiaire »), mais cela concerne, en France, des situations très diverses : élèves des Grandes Écoles, adultes en reprises d'études, étudiants en BTS, etc. Ces situations sont loin de correspondre à la représentation commune « d'un jeune inscrit à l'université ». Pourtant, le recensement bibliographique montre que l'essentiel des recherches porte sur les étudiants inscrits à l'université, en dehors de quelques travaux récents sur des filières spécifiques. De plus, depuis le début des années 90, les premiers cycles ont été privilégiés, ce qui correspond au thème du numéro de cette revue.

Le terme de « recherches », entendu au sens d'une analyse et d'une interprétation de données, a permis d'éliminer de la sélection bibliographique les enquêtes statistiques, c'est-à-dire les seules « descriptions » des populations étudiantes et les « essais » sur les étudiants. Dernier critère : les recherches retenues ne portent que sur les étudiants en France.

Un premier regard sur la production scientifique de la période fait apparaître nettement l'évolution des objets d'étude : les recherches des années 60 et 70, s'intéressent à des questions socio-politiques (reproduction des inégalités sociales par l'université, place des étudiants dans la société, etc.), questions qui seront débattues pendant les événements de 1968. Puis les recherches se centrent sur les aspects socio-économiques (insertion des étudiants, effets de la massification, etc.). Enfin, depuis le début des années 90, les chercheurs abordent des thèmes plus sociologiques (modes de vie, relations aux études, etc.)

Plusieurs sociologues de l'éducation analysent l'évolution des objets et des méthodologies selon la même chronologie. Lucie Tanguy (1992) par exemple, en retraçant le parcours de Viviane Isambert-Jamati, distingue la période de 1962 à la première moitié des années 70 avec une « *prégnance de la méthode et de la mesure* », puis une période où elle accorde « *une grande place à la compréhension du sens de l'action des acteurs* », pour terminer, dans les années 80, par se centrer

sur « *les multiples actions ordinaires* » des acteurs plus que sur l'institution scolaire. De même, dans la note de synthèse de A. Cunha Neves, J. Eidelman, P. Zagefka sur les *tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France (1975-1983)*, (Hassenforder, 1990), on constate, à partir du début des années 80, un mouvement vers l'étude des phénomènes spécifiques, une approche pluridisciplinaire, un retour à l'acteur. Même analyse de Duru-Bellat et Van Zanten (1999) dans leur chapitre sur l'évolution des analyses théoriques sur l'école...

Le choix d'une organisation par périodes successives fait prendre le risque de figer les évolutions, alors qu'il est clair que les objets de recherches et les perspectives évoluent lentement. D'autant plus qu'il y a souvent un décalage de plusieurs années entre les enquêtes proprement dites et leurs publications.

La plupart des sociologues considère que le livre de Bourdieu et Passeron de 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, a forgé pour longtemps une certaine image des étudiants. Notre périodisation débute donc en 1964 et s'organise en quatre périodes :

– 1964-1974 : l'étudiant « héritier », où les recherches sont centrées sur les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université, et où le « capital culturel » constitue une dimension essentielle ;

– 1974-1982 : l'étudiant « acteur », où commencent à apparaître des monographies et des analyses sur les choix plus ou moins rationnels des étudiants ;

– 1982-1990 : période pendant laquelle l'étudiant est essentiellement analysé dans sa relation avec le *système universitaire*, où apparaissent d'autres objets de recherche, d'autres variables ;

– 1990-2000 : où se développent des recherches sur les étudiants en tant que *groupe social*.

L'ÉTUDIANT « HÉRITIER » : 1964-1974

Les recherches de cette période se développent dans un contexte politique singulier. D'une part, elles s'inscrivent dans la mouvance marxiste de l'époque, d'autre part on note que les étudiants eux-mêmes bouleversent leur position traditionnelle, leur alliance ou leur opposition à des partis

politiques. Certains se rapprochent du mouvement ouvrier et dénoncent la société bourgeoise dans ses habitudes de consommation et ses formes de pouvoir et d'autorité.

La crise de mai 1968 éclate plus vite que ne l'avaient prévu sociologues, journalistes ou hommes politiques. Dans un contexte économique en expansion, l'Université apparaît comme inadaptée (Antoine, Passeron, 1966). Les diplômés commencent à être dévalués à cause de l'augmentation des effectifs : en moins d'une décennie, le nombre d'étudiants a plus que doublé, passant de 215 000 en 1960, à 500 000 en 1968. On assiste à une explosion de revendications qui sont autant d'ordre structurel que pédagogique.

De plus, cette croissance des effectifs à l'Université est diversement distribuée, avec une hausse plus forte en lettres qu'en sciences (Prost, 1988). De Saint-Martin (1971) étudie comment les origines sociales permettent d'accéder à des emplois de prestige, comment ceux-ci sont réservés en majorité aux étudiants des filières scientifiques, tandis que les étudiants des filières littéraires restent minoritaires dans les emplois privilégiés.

Les recherches s'inscrivent donc dans un contexte idéologiquement marqué où l'école en tant qu'institution est devenue un enjeu important. Il est intéressant de noter par exemple que le seul travail de recherche sur les étudiants issu de la psychologie, celui de Francès (1980), porte sur l'idéologie à l'université.

Les analyses socio-politiques de l'époque insistent sur les fonctions essentielles que l'école doit remplir. Partant du fait que l'origine sociale des étudiants (entendue ici au sens large) conditionne l'accès aux études, et que celles-ci déterminent les statuts sociaux et l'accès à l'emploi, la fonction reproductrice de l'université est une préoccupation qui va amener à s'interroger non plus seulement sur la fonction, mais sur le processus. Les chercheurs tentent alors de débusquer les mécanismes sociaux et pédagogiques qui construisent la différenciation, l'élimination, l'échec, en un mot la sélection universitaire qui perpétue un système social inégalitaire.

Les débats théoriques des chercheurs s'élaborent donc sur des problématiques nouvelles. Forquin (Hassenforder, 1990) explique clairement

l'évolution des mentalités : « *On sait que vers le milieu des années 60, des modifications profondes se sont produites dans la manière de poser le problème des rapports entre éducation et société. À l'optimisme « éducativiste » et « développementaliste », soutenu par l'idéologie de « l'égalité des chances », semble avoir succédé un certain désenchantement ».*

En effet, les théories économiques du « capital humain » qui voient dans l'individu une richesse de compétences au service de la société sont dépassées et remises en cause. La rentabilité supposée égalitaire de l'école n'est pas confirmée par l'étude de ses résultats. Le fonctionnalisme rigide d'après guerre, exacerbé par l'expansion des besoins de l'économie, perd de sa vigueur. Les notions d'« intégration » et de « différenciation » sont supplantées par celles de « domination » et de « contrôle social ».

C'est dans cette optique « conflictualiste » que paraît en 1964 l'ouvrage de Bourdieu et Passeron sur « *les héritiers, les étudiants et la culture* ». Sans renier le concept de rapport de domination des analyses marxistes, les auteurs vont défendre celui de « capital culturel », qui s'oppose au regard économique du « capital humain ».

Cet ouvrage met en évidence un « héritage culturel » déterminant dans le « capital scolaire ». Il va surtout analyser un mécanisme pervers qui perpétue et construit ce « capital culturel hérité » : l'habitus mis en place par le milieu familial. Les choix et les valeurs des étudiants diffèrent selon leur classe sociale d'appartenance. C'est ainsi que l'étudiant bourgeois enclin au dilettantisme et l'étudiant de classe défavorisée s'opposent dans leur vision du futur, leur rapport aux études et la gestion de leur cadre temporel. Les motivations des étudiants renforcent ainsi les inégalités culturelles.

Le développement des recherches de cette époque a été rendu possible par les outils d'analyse disponibles, en France, grâce à la mise en place d'un appareil statistique de l'État, et, en particulier, de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques). Les grandes enquêtes conduites par ces organismes font apparaître les inégalités sociales dans le système scolaire. Les comparaisons avec les statistiques internationales de l'OCDE, le rapport Coleman sur les données américaines en 1966, et celles concernant le rapport Plowden en Grande-

Bretagne permettent de mesurer l'efficacité du système scolaire français.

C'est sans doute l'enquête longitudinale menée par l'Institut National d'Études Démographiques entre 1962 et 1972 qui a été la source de données la plus importante pour plusieurs équipes de sociologues dont celles de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Baudelot et Establet (1971) et Boudon (1973) sont les plus connues. Cette enquête longitudinale, non seulement va mesurer l'importance de l'inégalité d'accès aux études, mais va, de plus, montrer une aggravation de cette inégalité au fur et à mesure de la trajectoire scolaire.

L'examen des recherches des années soixante effectué par Chapoulie (1992) lui permet d'affirmer que « *dès le milieu des années soixante, la sociologie de l'éducation avait à peu près conquis les sources de documentation et maîtrisé des modes de traitement de celles-ci qui sont encore aujourd'hui typiques de cette spécialité.* » Dans cette renaissance de la sociologie de l'éducation française, qui fait suite à une longue période de silence après Durkheim, les étudiants vont devenir des objets d'étude permettant de développer le modèle de la « reproduction » (Derouet *in* Berthelot, 2000).

L'intérêt pour l'enseignement apparaît aussi dans les recherches de la fin des années 60. Il témoigne de la volonté de penser autrement le système hiérarchique de l'enseignement supérieur (Grignon, Passeron, 1970). Bourdieu et Passeron (1970) dénoncent la violence symbolique d'un corps enseignant qui construit un rapport de domination inégal selon que l'étudiant connaît l'usage « lettré » de la langue et de la culture universitaire ou pas. L'étudiant utilise différemment des modalités de passation des examens et d'obtention des diplômes selon la représentation qu'il se fait de son avenir professionnel. Les auteurs proposent donc « *une théorie générale des actions de violence symbolique et des conditions sociales de dissimulation de cette violence.* »

Par ailleurs, Desauvay (1974) analyse le double déclassement que subissent les étudiants d'origine sociale modeste. Ils doivent, d'une part, quitter leur milieu d'origine et s'adapter à un code différent de leur code social ; d'autre part, leurs résultats ne leur permettent que rarement d'accéder au niveau auquel ils ont aspiré dans leur parcours universitaire. Car les obstacles rencontrés

sont nombreux : les enseignants utilisent un langage abscons pour la plupart des étudiants tout en restant indifférents aux difficultés rencontrées plus particulièrement par les étudiants des classes défavorisées. Les étudiants, de leur côté, pour se conformer au modèle dominant, montrent une aisance apparente qui dissimule un manque de compréhension.

Bisseret (1968), quant à elle, travaille sur la situation économique des étudiants. Ici, les variables explicatives sont questionnées différemment. Elle s'appuie sur une population d'étudiants en lettres de la région parisienne et montre que pour les étudiants, les barrages les plus difficiles à franchir sont économiques et non pas culturels. Alors que le fils d'un cadre a le seul souci de réussir ses examens, le fils d'ouvrier, lui, doit financer ses études. Les variables utilisées sont multiples : âge, mention, type de filière, option, emploi. Elles permettent de repérer les stratégies et les projets portés par les étudiants, mettant ainsi en avant l'effet de la variable économique.

Dans cette première période, les étudiants deviennent objets d'étude alors que leur nombre augmente et qu'ils entrent dans des mouvements de critiques et de contestation. Dans un deuxième temps, pour développer leurs analyses, les chercheurs vont aussi aller sur le terrain pour les interroger, sans pour autant délaisser les données statistiques.

L'ÉTUDIANT « ACTEUR » ? : 1974-1982

L'année 1973 est celle d'une crise économique grave suivie d'une forte augmentation du chômage. La majorité des étudiants découvrent que l'accès au monde de l'emploi n'est plus aussi facile et prennent conscience qu'ils ne peuvent plus prétendre désormais à de forts salaires.

Dans le même temps, les conditions de vie dans l'Université se dégradent, entre autres parce que les effectifs continuent à augmenter : 768 000 étudiants en 1975 dans les seules universités. Comme l'État et les familles ne peuvent pallier la baisse de pouvoir d'achat des étudiants, on observe donc un développement du salariat étudiant, phénomène qui va se poursuivre jusqu'à aujourd'hui. De plus, les relations avec les ensei-

gnants ne se sont guère améliorées, même si, après les événements de mai 1968, des réformes comme les groupes à effectifs réduits, le contrôle continu, les réorientations, ont été mises en œuvre.

Ce contexte difficile influence le choix des objets de recherches. Alors que la période précédente traitait avec abondance du thème de l'inégalité des chances à l'université, celle qui s'étend jusqu'au début des années 80 pose la question de la légitimité de l'enseignement supérieur en remettant en cause ses fonctions. Les recherches portent essentiellement sur l'inflation et la rentabilité des diplômes et sur l'insertion, alimentés par les données de l'Observatoire des entrées dans la vie active créé dès 1975.

Une des caractéristiques de la période est en effet l'importance des débats sur les effets de la démocratisation et de la massification de la décennie précédente. Levy-Garboua (1976) met en évidence la non adéquation entre les choix des étudiants et les réponses proposées par le système universitaire. Il s'attache à comprendre la stratégie des étudiants en lien avec l'analyse macro-sociale du système et s'étonne d'un paradoxe : bien que les conditions de vie se dégradent, bien que l'université produise des échecs importants et une sélection accrue, bien que les débouchés professionnels s'amenuisent, les étudiants préfèrent pourtant poursuivre leurs études à l'université. Trois paramètres sont étudiés par l'auteur pour expliquer les stratégies des étudiants. D'une part leur qualité de vie n'est pas dégradée. D'autre part, le revenu apporté par une activité salariée est déterminant. Enfin, les attitudes consuméristes du « juste nécessaire », ainsi que celles qui relèvent de la rentabilité du rapport aux études influencent leurs désirs de rester à l'université. Levy-Garboua distingue deux types de comportements selon le niveau social et le rapport au temps d'étude. Les étudiants de classes favorisées prennent moins de temps pour étudier puisqu'ils veulent obtenir des revenus fixes. Les étudiants de classes défavorisées, eux, ne peuvent réduire leur temps d'étude. L'obtention du diplôme a trop de valeur pour eux. Ce sont donc leurs loisirs qui seront sacrifiés. Leur seul point commun est sans nul doute le désir de rentabiliser leur temps et leur argent en utilisant la formation proposée par l'université dans le seul but d'acquérir un diplôme, ce qui dévalorise les études.

Passeron (1982) continue de travailler sur le lien entre le diplôme et le niveau social. La hiérarchie des filières se fait encore au détriment des classes les plus modestes. Car bien que le choix des filières soit fait avec stratégie, la réussite tient avant tout au choix de la « bonne » filière. Or, les étudiants des classes populaires y sont sous-représentés. Il est intéressant de noter que dans ce contexte, les filières « parkings » construisent un rapport désintéressé aux études.

Enfin, Jarousse (1984) montre, à l'aide des données statistiques du CREDOC, que sur la période de 1973 à 1982, le salariat étudiant a progressé. La vie active pourtant n'attire pas les étudiants qui constatent la chute des salaires et des offres d'emploi et préfèrent donc prolonger leurs études. Il étudie le temps partagé entre le travail et les études, et note que le temps consenti au travail universitaire est en baisse.

Plusieurs apports sociologiques vont faire émerger un étudiant « acteur » dans le système universitaire. Pour Boudon (1974), les inégalités sociales que l'on retrouve aussi dans l'école sont construites par l'agrégation de comportements individuels. L'individualisme méthodologique défendu par l'auteur s'intéresse au comportement réel des acteurs. L'agrégation de plusieurs individus a pour effet de produire des phénomènes d'émergence et des effets pervers (1977).

Dans le même temps, les approches conduites par Crozier et Friedberg (1977) vont ouvrir une perspective nouvelle dans les recherches sur les étudiants. Il s'agit d'appréhender dans l'observation de l'action individuelle, à la fois la présence permanente du pouvoir, mais aussi la dimension affective des choix des acteurs. Dans des rapports de force objectivés, l'acteur tente d'investir une marge de liberté, et donc de choix.

Enfin, Alain Touraine et son équipe (1978) ne restreignent pas leur étude à l'acteur lui-même, mais à son action. Le concept de « mouvement social » est compris comme une action conflictuelle pour le contrôle social des orientations culturelles d'une société. Les thèses de cette équipe se reconnaissent dans une « sociologie dynamique » qui voit dans la crise que connaît le monde étudiant un objet d'étude pertinent. Les études d'Alain Touraine ouvrent aussi à une perception d'un étudiant doublement acteur : par l'initiative qu'il peut prendre par rapport au système (jusqu'à l'« utiliser »), mais aussi par la force

de son engagement. L'ouvrage de Touraine « *Le retour de l'acteur* » en 1984 rend compte de cette nouvelle perception.

Les théories de l'action ne peuvent donc plus se contenter de données statistiques pour comprendre le sens visé par les acteurs. Il s'agit désormais d'associer l'objet de l'action et la signification donnée à cet objet par l'acteur. L'originalité méthodologique de l'équipe de Touraine est d'aller travailler sur le terrain avec les étudiants pour permettre au groupe « *d'accoucher du mouvement qu'il porte en lui* » (Touraine, 1978).

De fait, le rôle du sociologue se transforme : de chercheur distancié, il devient lui aussi un possible acteur par ses analyses. La compréhension du processus, et non plus seulement des résultats du système, participe à la transformation des faits sociaux. La sociologie affirme là une « utilité sociale » nouvelle.

LES ÉTUDIANTS ET LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE : 1982-1990

Dans cette période, les chercheurs commencent à décrire les différentes identités étudiantes qui dépendent des rapports que ceux-ci entretiennent avec les différentes filières universitaires. On découvre que le système universitaire est complexe et diversifié, et qu'en fait, on connaît mal les multiples facettes de la vie des étudiants : la revue *Autrement*, par exemple, propose en 1983 un numéro : « *913 973 inconnus : les étudiants* ». Les inégalités macro-sociales restent toujours des questions préoccupantes, mais d'autres aspects de la vie étudiante sont abordés.

Ce mouvement s'inscrit dans le développement de la sociologie de l'éducation des années 80 : Duru-Bellat (1998) repère autour de 1985 une évolution qui va de l'analyse du « centre » vers la « périphérie » (établissements, filières, disciplines). Certaines orientations ethnographiques et qualitatives permettent aussi des approches différentes.

Plusieurs événements vont amener à s'interroger sur ce que vivent les étudiants dans les différentes composantes du système universitaire.

La loi Savary de 1984 redéfinit l'autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur par la loi d'orientation de 1968. Mais c'est aussi une réponse institutionnelle aux difficultés d'orientation, de massification et de flux, en particulier avec la réforme des DEUG.

Toujours en 1984, l'Observatoire des Entrées dans la Vie Active engage une troisième enquête auprès d'une cohorte de diplômés, toutes filières confondues. On constate que les étudiants se trouvent confrontés aux mêmes difficultés de vie que dans la précédente période, mais que leurs choix d'orientation sont d'autant plus complexes que les structures d'accueil se sont diversifiées. Un autre choix est celui de la longueur différente des études entre les Grandes Écoles, l'Université et les filières courtes.

Cette période est également marquée par le projet d'Alain Devaquet en 1986 qui va entraîner des manifestations massives des étudiants et la démission du ministre : les droits d'inscription, dont la fourchette pourrait être librement fixée par les universités autonomes, créerait une sélection économique pour eux inacceptable. De plus, la possibilité, pour chaque université, de déterminer son contenu de formation et sa validation, remettrait en cause les diplômes nationaux.

Le système universitaire est questionné sur ses différentes missions (Berthelot, 1990). Celle de décerner les diplômes, celle de développer des compétences et des savoirs, celle d'organiser des formations et des filières susceptibles de répondre au projet personnel et professionnel de l'étudiant. On interroge la gestion de l'hétérogénéité du public étudiant, la composition et la taille des groupes par exemple.

Les chercheurs vont orienter leurs travaux essentiellement autour de deux thèmes : l'orientation et l'insertion professionnelle.

Berthelot (1987) examine comment l'histoire individuelle et les réactions affectives de l'étudiant interviennent dans les choix d'orientation. Il constate que l'orientation réellement effectuée par l'étudiant est le résultat de caractéristiques objectives et subjectives. L'auteur étudie comment l'étudiant réinterprète l'échec dans le cas où la décision d'orientation n'aboutit pas. L'orientation étant un ajustement entre ses désirs et la réalité, l'étudiant la construit selon sa connaissance du fonctionnement du système.

Alain Charlot (1988) se penche sur le rendement académique des premiers cycles (le rapport entre le flux annuel des diplômés et le flux des entrants en première année). Il note qu'un certain nombre d'étudiants délaissent leur filière en fin de premier cycle. Mais il relativise le taux d'abandon des études en mettant en avant le rôle de « sas d'orientation » du premier cycle. Ce dernier permet à l'étudiant de se réorienter ou de transformer son projet. En suivant une cohorte entre 1983 et 1986, l'auteur vérifie que les étudiants sont peu nombreux à sortir de l'université sans diplômes.

L'insertion professionnelle est étudiée par des approches longitudinales de cohortes par l'Observatoire des Entrées dans la Vie Active en travaillant spécifiquement les logiques de l'offre et de la demande (Coeffic, 1987). Pigelet et Pottier (1989) s'intéressent à l'importance du phénomène de pré-insertion dans la vie active offerte aux étudiants qui sont déjà salariés. L'insertion professionnelle est statistiquement satisfaisante pour les étudiants (Charlot, Pottier, 1987). Elle produit néanmoins des déclassements. Les étudiants acceptent en effet des emplois de qualification inférieure à leurs diplômes par crainte du chômage (Coeffic, 1987). Les chercheurs remarquent que même si la démocratisation progresse (Catz, 1986), c'est encore aux dépens des classes populaires et des filles. Plusieurs auteurs (Lamouré, 1983 ; Duru, Mingat, 1988) soulignent cette différence entre les sexes. Paradoxalement, les filles entreprennent plus souvent des études courtes. Guichard (1990) constate que le chômage atteint plus les filles que les garçons. Les filles ont donc une meilleure insertion universitaire mais une plus mauvaise insertion professionnelle. L'étudiante devient un sujet d'étude nouveau.

D'autres indicateurs commencent à être travaillés : la section du baccalauréat, la mention et l'âge sont les plus discriminants pour réussir à l'Université (Duru, Mingat, 1988).

Dans cette période, les auteurs changent aussi leurs méthodes d'enquête. Pour comprendre la socialisation étudiante, ils interrogent la vie quotidienne des étudiants, par l'étude des journaux étudiants, par exemple (Coulon, 1985). Les recherches sur les modes de vie des étudiants dans leur rapport avec le travail universitaire sont encore peu nombreuses (Perrot, 1986). Ce mouvement va se préciser dans la période suivante.

LES ÉTUDIANTS, UN « GROUPE SOCIAL » : 1990-2000

Un développement considérable des recherches, tant en quantité qu'en diversité, caractérise cette dernière période qui voit le nombre des étudiants atteindre 1 302 000 en 1999-2000 (2 126 000 pour l'ensemble du post-baccalauréat). Les travaux prennent en compte de nouvelles dimensions, mais répondent aussi aux demandes des pouvoirs publics. Plusieurs opportunités vont orienter les thèmes de recherche.

L'Observatoire de la Vie Étudiante, créé en 1989, publie son premier rapport en 1991. Cet observatoire réalise une enquête tous les trois ans : *les conditions de vie des étudiants* sont étudiées par Grignon, Gruel et Bensoussan (1996 et 2000), *les manières d'étudier* par Lahire (1997), *le financement de la vie étudiante* par Eicher et Gruel (1996), *la vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé* par Grignon (1998) *les parcours des étudiants* par Cam et Molinari (1998) et *la vie étudiante* par Grignon et Gruel (1999). En 2000, Grignon dirige le rapport sur *les conditions de vie des étudiants* à partir de l'enquête de 1997.

L'appel d'offre « Université et Ville », lancé en 1991, est une opportunité pour les chercheurs de proposer des enquêtes sur la façon dont les étudiants investissent l'espace et la ville. Cet appel d'offre est à l'origine de plus de cinquante recherches. Celles-ci ont été résumées dans une publication : « *Universités et villes* ». (Dubet, Filatre, Merrien, Sauvage, Vince, 1994) et ont permis de créer des équipes de recherches sur les étudiants dont certaines fonctionnent encore aujourd'hui.

Notons aussi que la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) commence à publier sur l'enseignement supérieur (Girod De L'Ain, Fave-Bonnet, Renard, 1994), (Beduwe, Espinasse, 1995), (Raulin, 1997).

Enfin, la réforme Bayrou (1997) fait se développer la mise en place du tutorat, des stages d'accueil, des ateliers méthodologiques, des groupes de remise à niveau, expériences qui commencent à être analysées.

Dans cette dernière période, les objets d'études antérieurs ne sont pas délaissés, mais au contraire approfondis. L'orientation, par exemple, avec le livre de Berthelot (1993) présente une syn-

thèse entre les déterminations du système et les parcours individuels, question reprise par Duru-Bellat (1995) sur les premiers cycles. Les travaux sur la démocratisation de l'enseignement supérieur (Euriat, Thelot, 1995 ; Langouet, 1993) montrent que malgré une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, les inégalités de succès entre les différents milieux demeurent selon les choix de filières et surtout selon le niveau d'étude atteint.

Les premiers livres de synthèse sur les étudiants apparaissent : d'abord celui de Molinari (1992), fortement marqué par la question de l'inégalité des chances, et celui de Lapeyronnie et Marie (1992) montrant la dégradation de la condition étudiante, la dévaluation des diplômes, le désordre pédagogique et l'éclatement de la vie étudiante. Puis les livres de Galland (1995) et Galland et Oberti (1996) tentant d'identifier les caractéristiques et les différences entre les étudiants, et enfin celui d'Erlich en 1998. Un article de Dubet en 1994, fait une typologie des dimensions de la vie étudiante selon la nature du projet poursuivi, le degré d'intégration à la vie universitaire et l'engagement dans une « vocation » intellectuelle.

Ces différents travaux débattent de l'unité du monde étudiant ou, au contraire, insistent sur sa diversité. Le monde des étudiants selon Galland (1995) se caractérise par « *une grande diversité tant des filières et des ambitions scolaires que par l'intégration à l'université et au "milieu" étudiant qui s'y constitue* ». Erlich (1998), quant à elle, défend dans la conclusion de son livre que « *les étudiants ont des traits qui n'appartiennent qu'à eux.* »

Si les nombreux travaux de l'Observatoire de la vie étudiante insistent sur la fonction socialisatrice par la vie culturelle, la restauration, les chambres universitaires..., d'autres, au contraire, comme Galland et Oberti (1996) montrent que le milieu étudiant se construit en dehors de l'université. Celle-ci « *est une institution faible du point de vue de l'engagement et de la participation des étudiants* », et Lapeyronnie et Marie (1992) parlent même d' « *expérience de désocialisation* ».

Dans le foisonnement des enquêtes de cette période, on commence à travailler sur les autres filières de l'enseignement supérieur : par exemple, François-Poncet et Braconnier (1998)

étudient les difficultés psychologiques des étudiants des classes préparatoires, Ferrand, Imbert et Marry (1997) analysent les trajectoires d'excellence des filles, Bouffartigue (1994) s'intéresse aux jeunes ingénieurs et techniciens. Les seules universités, en effet, n'accueillent que 1,2 million d'étudiants sur les 1,7 million de l'enseignement supérieur en 1900.

On s'intéresse à la religion des étudiants (Delestre, 1997), à leur citoyenneté (Le Bart, 1997), aux adultes à l'université (Fond-Harmant, 1996). Soulignons cependant la relative rareté des recherches liées aux études elles-mêmes : sur la lecture (Fraisie, 1993), les méthodes de travail (Lahire, 1997). Il faut attendre l'année 2000 pour que deux manifestations permettent de mesurer l'ampleur des recherches dans ce domaine : le congrès ADMES-AIPU (2000) sur « *Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur* » et le colloque de l'AECSE sur « *les pratiques dans l'enseignement supérieur* » (actes à paraître).

La notion de « *métier d'étudiant* » apparaît avec Coulon (1996). Comme dans tout métier, il faut acquérir les codes dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur, « *faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde.* » Cette approche va inaugurer un intérêt tout particulier pour la socialisation des étudiants débutants, comme par exemple la série d'enquêtes coordonnée par Frickey (2000).

CONCLUSION

Comme nous venons de le voir, les recherches sur les étudiants s'inscrivent dans un processus d'évolution des objets de la sociologie. Si la sociologie de l'éducation est aujourd'hui reconnue (Durand, Weil, 1997), on ne parle pas encore, malgré l'intense production dans ce domaine ces dernières années, de sociologie des étudiants, même s'ils sont devenus un groupe social important.

Les pratiques de recherche ont évolué tout au cours de ces 35 ans. L'analyse des statistiques, qui marque les années 60, reste une pratique constante dans toute la période considérée. Ces analyses restent donc limitées aux variables qui semblent pertinentes pour chaque époque : c'est

ainsi, par exemple, que l'origine sociale des étudiants est amplement travaillée pendant les décennies 60 et 70, alors que la variable « sexe » n'apparaît que dans les années 80. Dès les années 70, démarrent pourtant les premières véritables enquêtes de terrain avec les groupes d'auto-analyse d'étudiants initiés par l'équipe de Touraine en 1978, méthode reprise par Lapeyronnie et Marie en 1992. Les années 80 et 90 verront se multiplier les entretiens et apparaître l'observation. L'évolution des méthodes porte aussi sur l'ampleur des populations traitées : de simples monographies, on est passé à des enquêtes de grande ampleur au niveau national : 78 000 questionnaires ont été envoyés par l'Observatoire de la Vie Étudiante en 1994...

Notre article débute avec « *Les Héritiers* » (Bourdieu, Passeron, 1964), il se termine avec « *Les nouveaux étudiants* » (Erllich, 1998). Ce n'est pas seulement la transformation des origines sociales des étudiants qui peut expliquer, comme Monique de Saint-Martin (2000), la fin des « *héritiers* ». C'est aussi l'élévation générale du niveau des diplômés, l'allongement des études, la diversification des filières de l'enseignement supérieur... Comme nous avons pu le voir, le regard des chercheurs sur les étudiants a changé face à ces transformations importantes. On est passé, en quelques décennies, d'un intérêt pour les étudiants en tant qu'exemple de la reproduction sociale, à un intérêt pour la vie quotidienne d'un groupe social, à l'*expérience* étudiante (Dubet, 1994).

De ce fait, les chercheurs commencent à distinguer, comme le propose Galland (1997) la vie universitaire de la vie étudiante proprement dite : la « vie universitaire » est une conception tradition-

nelle et « *presqu'archétypale des étudiants comme groupe dont le principe d'unité est l'institution universitaire elle-même* », ainsi qu'on présentait l'étudiant de 1968. La « vie étudiante » correspond à l'Université d'aujourd'hui, au désintéret pour l'institution universitaire dans une Université de masse, ce qui n'empêche pas de se vivre comme un étudiant, avec des réseaux de socialisation, des loisirs, des modes de vie..., qui constituent un groupe social spécifique (Dubar, 1991). Cette identité étudiante est confirmée par un livre récent sur l'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours (Fischer, 2000).

Un dernier point mérite d'être souligné. Si l'on compare les recherches sur les étudiants avec celles sur les élèves du secondaire, on peut mesurer, en creux, les « manques » : on note ainsi, qu'en France, elles démarrent à peine sur l'apprentissage des étudiants, alors que ces recherches se sont développées ailleurs (Frenay et coll., 1998). Comme si l'apprentissage « allait de soi » au-delà de 18 ans, comme si, à ce niveau, il n'y avait plus de questions à se poser sur les méthodes et les relations pédagogiques... L'effet établissement ou les différences entre disciplines, amplement développés dans le secondaire, ne sont pas encore des objets de recherche pour le supérieur.

On pourrait multiplier les exemples... Les recherches sur les étudiants ont éclairé leurs relations à l'institution, leurs caractéristiques en tant que groupe social, mais elles commencent à peine à s'intéresser à ce qui spécifie aussi un étudiant, le fait qu'il fait des études...

Marie-Françoise Fave-Bonnet
Nicole Clerc
Université Paris X - Nanterre

BIBLIOGRAPHIE

Actes du Congrès ADMES-AIPU (2000). – **Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur**, Nanterre, 10-13 avril, <http://webdev.u-paris10.fr/SPUPX/SITESMGR.home>

Autrement (1983). – **913 973 inconnus : les étudiants**, n° 54.

ALTET M., FABRE M., RAYOU P. (1999). – **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants : représentations,**

pratiques et adaptation des métiers, rapport, appel d'offre CNCRE 1999, CREN, Nantes.

ANTOINE G., PASSERON J.-C. (1966). – **La réforme de l'Université**. Paris : Calmann-Lévy.

BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspéro.

BEDUWE C., ESPINASSE J.-M. (1995). – L'Université et ses publics. **Éducation et Formations**, n° 40, Paris, MEN/DEP.

- BERTHELOT J.-M. (1987). – De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. **Revue française de pédagogie**, n° 81, p. 5-115.
- BERTHELOT J.-M. (1990). – Les effets pervers de l'expansion de l'enseignement supérieur. Le cas de la France. **Sociétés contemporaines**, n° 4, p. 109-122.
- BERTHELOT J.-M. (1993). – **École, orientation, société**. Paris : PUF.
- BISSERET N. (1968). – La « naissance » et le « diplôme » : les processus de sélection au début des études universitaires. **Revue française de sociologie**, vol. IX, numéro spécial, p. 185-207.
- BOUDON R. (1973). – **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**. Paris : A Colin.
- BOUDON R. (1977). – **Effets pervers et ordre social**. Paris : PUF.
- BOUFFARTIGUE P. (1994). – **De l'école au monde du travail : la socialisation professionnelle de jeunes ingénieurs et techniciens**. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1989). – **La noblesse d'état : grandes écoles et esprit de corps**. Paris : Minuit, 569 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers : les étudiants et la culture**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Minuit.
- CAM P., MOLINARI J.-P. (1998). – **Les parcours des étudiants**. Paris : La Documentation Française (Cahiers de l'OVE ; n° 5)
- CATZ T. (1986). – La démocratisation à l'Université. **Revue française de pédagogie**, n° 77, p. 5-11.
- CHAPOULIE M. (1992). – Les débuts de la sociologie empirique en France (1945-1960). In E. Plaisance, **Permanence et renouvellement en Sociologie de l'Éducation**. Paris : L'Harmattan, 244 p.
- CHARLOT A. (1988). – Rendement des premiers cycles universitaires et réussite de jeunes bacheliers. **Formation Emploi**, n° 24.
- CHARLOT A., POTTIER F. (1987). – L'université et l'emploi : des relations stables entre deux milieux en évolution. **Formation Emploi**, n° 18, p. 82-100.
- CHARLOT A., POTTIER F. (1989). – Dix ans d'insertion des diplômés universitaires. **Formation Emploi**, n° 25, p. 3-18.
- COEFFIC N. (1987). – Les jeunes à la sortie de l'école : poids du chômage et risques de déclassement. **Formation Emploi**, n° 50, p.13-23.
- COULON A. (1985). – L'affiliation institutionnelle à l'université. Les journaux d'étudiants. **Pratiques de formation**, n° 9, p. 137-147.
- COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire**. Paris : PUF, 219 p.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). – **L'acteur et le système**. Paris : Seuil.
- DE SAINT MARTIN M. (1971). – **Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique**. Paris : Mouton.
- DE SAINT MARTIN (2000). – La fin des « héritiers ». **Pour**, n° 165, mars, p. 95-100.
- DELESTRE A. (1997). – **Les religions des étudiants**. Paris : L'Harmattan, 384 p.
- DESAUNAY G. (1974). – **Les déclassés : les étudiants pauvres à l'université**. Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux. Paris : Larousse, p. 195-206.
- DEROUET J.-L. (2000). – L'éducation, un domaine en quête de société. In J.-M. Berthelot, **La sociologie française contemporaine**. Paris : PUF, 274 p.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Colin, 276 p.
- DUBET F. (1994). – **Sociologie de l'expérience**. Paris : Seuil, 272 p.
- DUBET F. (1994). – Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. **Revue française de sociologie**, vol. XXXV, p. 511-532.
- DUBET F., FILATRE D., MERRIEN F.-X., SAUVAGE A., VINCE A. (1994). – **Universités et villes** (tome 1), **Annuaire des recherches** (tome 2). Paris : L'Harmattan.
- DURAND J.-P., WEIL R. (1997). – **Sociologie contemporaine**. Paris : Vigot, 775 p.
- DURU-BELLAT M. (1995). – Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1^{re} année d'Université. **Savoir, éducation, formation**, n° 3. (Paris : Sirey).
- DURU-BELLAT (1998). – L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. **Carrefours de l'éducation**, n° 5, p. 134-145.
- DURU M., MINGAT A. (1988). – Les disparités de carrières individuelles à l'Université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. **L'année sociologique**, n° 38, p. 309-340.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**, 2^e éd. Paris : Colin, 252 p.
- EICHER J.-C., GRUEL L. (1996). – **Le financement de la vie étudiante**. Paris : La Documentation Française (Les cahiers de l'OVE, n° 3)
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation**. Paris : Colin 256 p.
- EURIAT M., THÉLOT C. (1995). – Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans. **Éducatifs et formation**, n° 41, juin (Paris, DEP).
- FERRAND M., IMBERT F., MARRY C. (1997). – **L'excellence scolaire, une affaire de famille ? : le cas des normaliennes et normaliens scientifiques**. Paris : CSU (IRESCO-CNRS).
- FISCHER D. (2000). – **L'histoire des étudiants en France**. Paris : Flammarion, 611 p.
- FOND-HARMANT L. (1996). – **Des adultes à l'Université : cadre institutionnel et dimensions biographiques**. Paris : L'Harmattan.
- FRAISSE E. dir. (1993). – **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF.
- FRANCES R. (1980). – **L'idéologie dans l'Université**. Paris : PUF.

- FRANÇOIS-PONCET C.-M., BRACONNIER A. (1998). – **Classes préparatoires : des étudiants pas comme les autres**. Paris : Bayard Éditions/Fondation de France, 149 p.
- FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M. (1998). – **L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire**. Bruxelles : De Boeck.
- FRICKEY A. coord. (2000). – La socialisation des étudiants débutants : expériences universitaires, familiales et sociales. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 115, juin, DPD / MEN, 231 p.
- GALLAND O., dir. (1995). – **Le monde des étudiants**. Paris : PUF.
- GALLAND O. OBERTI M. (1996). – **Les étudiants**. Paris : La Découverte, 123 p.
- GIROD DE L'AIN B., FAVE-BONNET M.-F., RENARD F., (1994). – Étudier en mathématiques : prendre son temps pour réussir. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 38, DEP / MEN, 171 p.
- GRIGNON C. (1998). – **La vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé**. Paris : La Documentation Française (Les Cahiers de l'OVE ; n° 4).
- GRIGNON C. dir. (2000). – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF, 532 p.
- GRIGNON C., GRUEL L., BENSOUSSAN B. (1996). – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : La Documentation Française (Les Cahiers de l'OVE ; n° 1).
- GRIGNON C., PASSERON J.-C. (1970). – **Innovation dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968**. Paris : OCDE.
- GRIGNON C., GRUEL L. (1999). – **La vie étudiante**. Paris : PUF, 195 p.
- GUICHARD Jean (1990). – Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. **Revue française de pédagogie**, n° 91, p. 37-46.
- HASSENFORDER J. dir. (1990). – **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP ; L'Harmattan.
- JAROUSSE J.-P. (1984). – Les contradictions de l'université de masse, dix ans après. **Revue française de sociologie**, n° 25, p. 191-210.
- LAHIRE B. (1997). – **Les manières d'étudier**. Paris : La Documentation Française. (Les Cahiers de l'OVE ; n° 2)
- LAMOURE J. (1983). – Enseignement universitaire : orientation et scolarisation des étudiantes. **Éducation et Formations**, n° 2 (Paris, DEP).
- LANGOUËT G. (1993). – **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**. Paris : PUF.
- LAPEYRONNIE D., MARIE J.-L. (1992). – **Campus blues : les étudiants face à leurs études**. Paris : Seuil, 272 p.
- LE BART C. (1997). – **La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation**, Paris, PUF, 274 p.
- LEVY-GARBOUA L. (1976). – Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse. **Revue française de sociologie**, XVII, p. 53-80.
- MOLINARI J.-P. (1992). – **Les étudiants**. Paris : Éditions ouvrières, 141 p.
- PASSERON J.-C. (1982). – L'inflation des diplômes : remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue française de sociologie**, XXIII, p. 551-584.
- PERROT J. (1986). – **Mode de vie, emplois du temps et réussite universitaire**. Dijon : IREDU.
- PROST A. (1988). – **L'enseignement et l'éducation en France**. Paris : Nouvelle librairie de France.
- RAULIN E. (1997). – De l'entrée à l'Université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, n° 78, janvier, DEP, 186 p.
- TANGUY L. (1992). – Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation. *In* É. Plaisance (dir.), **Permanences et renouvellement en sociologie de l'éducation**. Paris : INRP, L'Harmattan, p. 13-25.
- TOURAINÉ A. (1984). – **Le retour de l'acteur**. Paris : Fayard.
- TOURAINÉ A., DUBET F., HEGEDUS Z., WIEVIORKA M. (1978). – **Lutte étudiante**. Paris : Seuil, 274 p.

Le module *Projet Professionnel* : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver

Corinne Mérini
Marie-Geneviève Séré

Depuis quelques années, les signes d'ouverture de l'université au monde socio-économique se multiplient. Parmi eux, le module de « Projet Professionnel », offert aux étudiants de premier cycle, occupe une place spécifique. C'est à travers la mise en œuvre d'un tel module à l'université Paris Sud XI (1996) que cette structure d'ouverture est étudiée. Des données ont été recueillies auprès des étudiants et auprès des enseignants intervenants. Par une analyse de contenu des écrits des étudiants, il est possible de décrire et caractériser l'articulation de l'intégration en université à l'orientation professionnelle. Le dispositif fait passer d'un projet imaginaire à un projet symbolisé. Par le « questionnaire intervenant », on caractérise sociologiquement les enseignants qui, majoritairement jeunes et femmes, réalisent une synergie des intérêts des individus et du système. Les rapports à l'institution montrent que l'équilibre du dispositif n'est pas encore atteint.

Mots-clés : projet professionnel, module d'ouverture, supérieur premier cycle, utilité singulière, insertion professionnelle.

L'OUVERTURE DES CURSUS UNIVERSITAIRES : IDENTIFICATION ET TENTATIVE DE DÉFINITION

S'il est de plus en plus fréquent de parler d'ouverture de l'université sur le monde socio-économique, la notion d'ouverture reste floue et mérite à la fois d'être caractérisée et interrogée. L'université peut être repérée comme un système – une organisation – une institution selon les approches théoriques. Il n'en demeure pas moins que ses ouvertures sur le monde professionnel se

multiplient sous des formes et à des niveaux divers. Ainsi parle-t-on de manière indifférenciée de structures, de module, d'action ou d'enseignement d'ouverture.

Identification des structures d'ouverture à l'université

On peut établir le constat d'ouverture de l'université à partir des échanges qu'elle instaure avec son environnement socioprofessionnel, le plus

souvent à propos de la recherche et du transfert de technologie, de la taxe d'apprentissage ou des diplômes professionnalisants, DESS – MSG – MST (1) ..., autrement dit, le plus souvent au profit des systèmes. Aujourd'hui, l'ouverture est inscrite au cœur des cursus d'enseignement, mais cette fois au bénéfice des étudiants, par le biais de la réforme du premier cycle (2) et la mise en place de modules spécifiques. Ni individualisation, ni différenciation, cette prise en compte de l'utilité singulière dans l'ouverture est, à notre sens, à associer aux problématiques semblables à celles qui, comme le tutorat et les modules de méthodologie, sont attentives au nouveau profil des étudiants du premier cycle universitaire. Nous pourrions avancer que si les structures habituelles d'ouverture de l'université sur le monde économique agencent le niveau « macro » de l'ouverture, il existe au cœur des cursus d'enseignement des niveaux plus « micro » peut-être moins repérables et moins structurés. L'ouverture en cause dans cette étude concerne le niveau micro et plus particulièrement l'insertion professionnelle des étudiants. Elle est actuellement inscrite dans les maquettes de premier cycle, par la mise en place d'une unité d'enseignement appelée *Module Projet Professionnel*, en DEUG1 (3). De façon variable selon les cursus (IUT (4) – pharmacie ou DEUG), elle entre ainsi dans les logiques certificatives que poursuivent les étudiants (Coulon, 1997).

Éléments de définition de l'ouverture

L'ouverture peut se définir dans un premier temps par rapport à ce qu'elle n'est pas, c'est-à-dire :

- une forme de sous-traitance qui confierait l'objet d'enseignement à d'autres,
- une délégation par laquelle l'université confierait à d'autres son pouvoir d'action et de décision afin qu'ils agissent à sa place.

Habituellement repérée à partir des limites institutionnelles, elle concerne les opérations organisées en direction de ce qui est externe au système considéré, ici l'Université. Elle est d'ailleurs le plus souvent repérée sous la notion de partenariat (Zay et Gonnin-Bolo, 1995, Mérini, 1999). L'ouverture s'applique à l'objet du module (le projet professionnel de l'étudiant) et introduit les logiques propres à une pratique sociale de référence (l'insertion professionnelle).

Par ses offres pédagogiques traditionnelles, l'université tente d'aider l'étudiant à instaurer un rapport au monde où le savoir tient le rôle de médiateur. En situation d'ouverture les objets d'études tendent à sortir du champ savant et se déplacent vers les pratiques sociales de référence (Mérini, 1995). Ce déplacement ré-interroge les liens qui s'établissent entre le savoir – la connaissance – l'action – la pratique et l'être, et inscrit le travail dans le champ des pratiques.

La question de l'identité et du sens singulier serait au cœur des problématiques d'ouverture. Il s'agit du sens dans sa triple signification : d'interprétation, de direction à prendre, mais aussi de domaine des affects. Le sens constitue le lien qui unit une histoire singulière, différentes catégories de réel (le monde socioprofessionnel – personnel – universitaire) et la réalité d'un sujet (étudiant du premier cycle universitaire) ayant à faire une série de choix dans un système de ressources/contraintes spécifique.

L'étudiant élabore son projet dans la confrontation de schémas, de logiques et de cultures par des mises en opposition autant que par des relations de voisinage. Cette construction est une sorte de « bricolage » singulier, cristallisation qui permet à l'étudiant de composer avec des univers instrumentaux (le contenu de séances de TD (5) spécifiques – le dossier réalisé en binôme – le poster de soutenance, etc.), des univers éthiques de valeurs et de logiques différenciées (ses aspirations – la réalité du marché de l'emploi – celle de l'entreprise, etc.) et des univers scientifiques constitutifs de ses parcours scolaire et universitaire.

LE PROJET PROFESSIONNEL : HISTORIQUE ET DÉVELOPPEMENT À L'UNIVERSITÉ PARIS-SUD (UPS)

Dès 1981-1982 quelques enseignants et personnels du SCUIO (6) de l'université Claude Bernard à Lyon, puis l'Association Trouver-Créer (7), conscients des problèmes d'orientation et d'insertion des étudiants, décident d'installer un module de formation d'une dizaine d'heures, le *Projet Professionnel*, dans le cursus des étudiants de première année.

Le dispositif amène les étudiants à prendre de l'information sur un métier de leur choix, à traiter cette information puis à la présenter sous une forme universitaire, installant dans le même temps la double question de l'insertion professionnelle et de l'intégration à l'université (Coulon, 1997). Ce travail est mené en petits groupes organisés à partir des projets de départ qui s'expriment le plus souvent par deux mots ou trois mots : « *ingénieur du son – juge pour enfant – l'intelligence artificielle – la création d'entreprise* ». Le module fait alterner, travail en groupe de TD sur des problèmes méthodologiques ayant trait à la recherche d'information (interviews-recherche documentaire), réflexion sur ses propres goûts et production de documents (dossier-poster).

Le *Projet Professionnel* a été mis en place à l'UPS lors de l'année universitaire 1996-97 suite à la réforme du premier cycle (8) qui a introduit une unité de méthodologie à l'intérieur de laquelle le module a été le plus souvent initié.

Le profil spécifique du dispositif introduit un ensemble d'effets et de situations nouvelles dans la culture universitaire qui sont plus ou moins bien acceptés, compris et faciles à instaurer, que ce soit pour les étudiants ou les acteurs de l'université (enseignants et personnels administratifs). Ne serait-ce que le problème des salles ou des listes d'étudiants qui sont difficiles à gérer. Par ailleurs, l'ouverture introduit des situations inédites qu'il est intéressant d'analyser pour saisir comment réagit le système dans lequel s'insère ce module. L'analyse comparative de la structure habituelle des enseignements à l'université et du projet professionnel permet de présenter les bouleversements que peut provoquer cette innovation.

RECUEIL DE DONNÉES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS ET INTERVENANTS : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODES

La compréhension des processus induits par le module dans la construction du projet professionnel de l'**étudiant** a fait l'objet d'un premier recueil de données en 96/97. Nous nous sommes servi des productions écrites qui ponctuent le déroulement du module : fiches réalisées au moment du choix du thème, mémoires de fin de module, sup-

ports de la soutenance finale. Nous avons développé une analyse qualitative de ces écrits pour une trentaine d'étudiants d'un groupe du centre scientifique, selon les techniques de L. Bardin (1991) (9), afin de repérer d'éventuelles phases de construction de projet et identifier ce qui peut faire obstacle à cette élaboration.

En parallèle, nous avons cherché à identifier comment le module s'inscrit dans le système universitaire et les effets de cette introduction sur le système. Cela a été l'objet d'un second recueil de données en 97/98 appuyé sur un questionnaire de type sociologique interrogeant les **intervenants** du module sur leurs motivations à contribuer à cette mise en place.

L'ouverture étant profondément inscrite dans le champ des pratiques, sa modélisation renvoie au champ de la praxéologie et impose une approche pluriréférentielle (Ardoino, 1993) qui permette d'interpréter les événements constitutifs de l'ouverture et d'apprécier les effets pluriels produits en perspective de leur régulation.

Nous dresserons donc tout d'abord une cartographie du processus d'élaboration du projet professionnel de l'étudiant, et identifierons ensuite les réactions du système universitaire à l'introduction du module.

FONCTIONS ET EFFETS DE L'OUVERTURE : ANALYSE DU PROCESSUS D'ÉLABORATION DU PROJET PROFESSIONNEL DE L'ÉTUDIANT AU SEIN DU MODULE

L'hypothèse fondatrice du module est d'aider l'étudiant à se positionner face à son avenir (sur un registre professionnel et personnel), tout en l'aidant à s'intégrer dans des logiques nouvelles (les logiques universitaires) différentes de celles du lycée. Le lien entre ces deux positions (étudiant/professionnel) est celui du sujet qui associe la réalité de son histoire à un temps présent fait d'échéances et de validations, dans la projection d'un temps imaginé : le futur. Le futur est fondé sur des schémas imaginaires qui doivent être examinés au regard d'un ensemble de ressources et de contraintes immédiates et à venir quand il s'agit de rendre compte de son projet. La succession de rencontres suscitées par le dispositif qui alterne travail sur le terrain et apports métho-

dologiques, travail de prise d'informations et production d'un écrit et d'un oral, est censée amener l'étudiant à élaborer et rendre compte d'une construction symbolique : son projet. Dans les textes analysés, le projet se traduit autant en termes de valeurs : « *J'aime être utile, j'aimerais, en tant qu'avocat être au service de...* » – de désirs et d'espérances : « *j'aimerais à terme créer mon entreprise* » – qu'en termes de réalité « *je ne pourrai pas aller au-delà de la licence* » ou « *je dois travailler pour payer mes études* ».

Faisant l'hypothèse que l'écriture et la langue sont les codes symboliques par lesquels le sujet entre en interaction avec l'autre et avec le contexte situationnel présent ou à venir, nous pensons que c'est par l'écrit que l'étudiant instaure de l'extériorité entre ce qu'il est, et ses choix professionnels. Cette mise à distance lui permet de préciser et de concrétiser une série d'intentions, de les interroger à l'aune des informations recueillies pour faire des choix, qu'ils soient de cursus ou professionnels. L'écrit est le moyen mobilisé pour spécifier le point de vue à partir duquel le sujet se positionne et se définit simultanément au sein d'un ensemble de « possibles » et d'aspirations. Il provoque aussi des constructions à partir desquelles on peut échanger et changer de cap.

Nous avons conduit l'analyse à partir des écrits et de l'utilisation des pronoms personnels, des pronoms réfléchis et des pronoms possessifs dans un corpus constitué par les textes produits au début et à la fin du module par un même groupe d'étudiants du centre scientifique d'Orsay. L'usage de ces pronoms reflète, à notre sens, la présence symbolique de la personne dans le discours tenu. De fait ils nous permettent de nous assurer de l'inscription du sujet dans les démarches de recherche d'informations ou dans le processus de construction de projet. Les chiffres qui suivent font la démonstration du discours d'extériorité tenu au début du module, nous retrouvons l'utilisation d'un de ces pronoms dans 17 % des fiches de choix de thème, et du discours d'implication (Ardoino, 1990) de fin de module où l'on retrouve 100 % d'utilisation de ces pronoms dans les dossiers de fin de module. L'analyse plus méthodique du dossier montre que l'étudiant utilise dans l'introduction les pronoms pour justifier ses choix, la plupart du temps au regard de ses passions ou de l'avenir du métier en question. Dans la présentation des méthodes

de recueil d'information qu'il a adoptées, l'étudiant rend compte de ses démarches et laisse entrevoir son implication et sa créativité pour obtenir un rendez-vous ou diversifier ses sources d'information. La présentation des résultats est sans doute la partie la plus pauvre en termes d'implication bien que les étudiants utilisent la forme réflexive pour rendre compte d'une série d'effets : « *Cela m'a permis de savoir qu'il fallait... ; il m'a dit... ; cette difficulté m'amène à...* » ou dans la forme « *j'ai pu, j'ai vu, j'ai appris* ». La partie qui suit, discussion des résultats, présente encore moins d'implication personnelle. Elle exprime soit la mesure entre « *ce que je pensais/ce que j'ai vu* », soit le constat « *contrairement à ce que je pensais* », « *je n'imaginai pas* », « *ce qui m'intéresse* ». Dans la conclusion, comme dans l'introduction, la présence du sujet est très forte, elle s'exprime au travers de trois perspectives, le futur, le champ des possibles ou de nouveau la mesure entre « *ce que je savais et ce que j'ai appris* ».

« *Pour conclure je dirai que ce projet m'a permis de prendre une décision sur ce que je voulais faire exactement et de mieux m'informer sur ce métier d'analyste financier. Je pense que maintenant je suis plus décidé car mon objectif est plus clair. Néanmoins le chemin est long et cher, si je n'y arrive pas je ferai de la gestion de portefeuille ou de la comptabilité.* » (10)

De manière générale, les productions écrites témoignent d'une évolution globale et de la construction du projet en trois temps. Dans un premier temps les fiches expriment en un ou deux mots ce qui pourrait être une forme imaginaire, quelque chose dont les étudiants ont une représentation très approximative exprimée à la manière d'un slogan en relation avec leurs passions. Puis la prise d'information, mais surtout les entretiens avec les professionnels provoquent des prises de conscience qui transforment la forme imaginaire en un projet imaginé c'est-à-dire plus précis, contextualisé et documenté mais dont les contours sont encore flous. Enfin, le temps de la rédaction et de la soutenance transforme la forme imaginée en forme symbolique (le dossier – le poster) à partir de laquelle il devient possible d'échanger, de confronter, d'analyser le projet avec d'autres, pour faire des choix dans un avenir plus ou moins proche.

Identifier ces étapes nous a permis de repérer au plan pédagogique qu'une série d'obstacles

peut interférer avec le processus et faire que l'étudiant ne soit pas en mesure d'inscrire son projet dans son histoire (et ceci même s'il rend un dossier en fin de module). Le premier obstacle serait l'absence de forme imaginaire au début du module, ou tout au moins sa non-convocation dans le processus proposé lors de la toute première séance. Cela se traduit par une absence de thème de départ ou une déclaration qui n'est pas l'expression d'une intention réelle. Une seconde série d'obstacles, comme l'impossibilité pour certains de traduire les figures imaginaires de départ en formes imaginées par manque de prise d'information ou absence d'échanges entre pairs dans les petits groupes de travail, intervient plus tardivement dans le module. En fin de processus, un troisième niveau d'obstacles peut intervenir, lié à des problèmes d'expression ou à la méconnaissance des qualités requises pour effectuer un dossier ou un poster de qualité universitaire. Il leur est alors difficile, voire impossible, de rendre compte de cette forme imaginée et de passer au niveau symbolique. On peut entrevoir des résistances très différentes, car, au début, les étudiants sont déstabilisés par la présence d'un module de formation à l'université ou par l'ouverture du module sur des préoccupations extérieures qui obligent à sortir des murs et des logiques universitaires. Ces résistances altèrent l'adhésion au contrat didactique (11) proposé, la validation du module dans le DEUG et les logiques certificatives contrebalancent alors cet état de fait.

Rappelons que ces enseignements d'ouverture sont moins à situer du côté de la « technique de l'insertion » (le CV – l'entretien, etc.) ou de l'orientation (repérage des différentes filières) que du côté identitaire et du travail sur le projet personnel de choix de vie. Il s'agit en effet de comprendre les logiques et les codes mobilisés dans une communauté spécifique, le monde professionnel, pour les partager à terme avec d'autres (les pairs, mais aussi les employeurs et les recruteurs), et agir efficacement en matière de choix et d'avenir professionnel. C'est impliquant, car il faut reconnaître qu'il n'est pas toujours confortable de se « livrer » aux yeux de tous. Dans ces situations d'ouverture, l'étudiant est invité à articuler différentes catégories de réel (le réel savant – le réel productif) pour être capable de le transformer en réalité (la sienne à l'université) et en une projection de soi dans le monde productif.

Ceci suppose le développement d'un processus de singularisation et d'élaboration d'un projet personnel au cœur d'un panorama socioprofessionnel, c'est ce problème que les acteurs de l'ouverture tentent de contribuer à résoudre.

UTILITÉ SINGULIÈRE/UTILITÉ COLLECTIVE. QUELLE ARTICULATION ?

L'année suivant l'introduction du module, nous avons élaboré un questionnaire à destination des **enseignants intervenants** (12). Ce questionnaire a été construit de telle sorte qu'il puisse apporter un ensemble d'informations relevant d'une sociologie classique (âge, sexe, statut institutionnel), mais aussi d'une sociologie qualitative cherchant à repérer les justifications (Boltanski et Thévenot, 1991) apportées par les intervenants à leur contribution, et à comprendre la nature des accords qui se nouent, les stratégies développées, et l'articulation des différents niveaux de décision (individuels – collectifs – institutionnels).

Le portrait robot de l'intervenant serait : plutôt une femme, jeune (de 20 à 30 ans) possédant un DEA, autrement dit le plus souvent « doctorante », ayant déjà eu une expérience d'enseignement, possédant un statut de chargé de TD ou de tuteur, et ayant eu connaissance de la mise en place du dispositif par le biais de réseaux formels (lettres du pilote, contact d'un enseignant responsable de division, de l'école doctorale, etc.).

On pourrait ainsi d'ores et déjà pointer que lorsque l'université introduit une innovation, elle fait appel à une catégorie de personnel qui, tout en étant acteur de l'université (en tant que doctorant), n'appartient pas pour autant au corps des enseignants chercheurs. De plus le jeune âge d'une majorité d'intervenants ou au contraire l'avancée prononcée dans la carrière de certains autres, démontrent que l'ouverture est l'œuvre d'acteurs périphériques à l'institution. C'est ce que Jamous (1969) décrit comme des acteurs « marginaux-sécants ». On peut faire l'hypothèse que les enseignants-chercheurs, peu présents dans le module, sont absorbés par leurs travaux de recherche ou ont des représentations de leur mission plus volontiers orientées par la production / transmission de savoirs. Les intervenants ont une connaissance toute relative du monde productif. Ils déclarent même parfois que c'est

une opportunité pour eux que d'être en contact avec les informations que les étudiants rapportent.

Intérêts pour les acteurs / pour les systèmes

La question ouverte présentée en fin de questionnaire cherchait à repérer ce qui a incité les intervenants à enseigner dans ce module. Elle a obtenu 197 justifications que nous pouvons associer au modèle théorique de Crozier et Friedberg (1977) de la sociologie des organisations. Les intervenants justifient leur contribution à la mise en place du module par son utilité ou son intérêt pour les acteurs (enseignants ou étudiants) voire pour les systèmes (l'université ou le monde professionnel). C'est d'ailleurs très majoritairement pour les acteurs (177/197) qu'ils déclarent participer au module. Les plus nombreux veulent aider les étudiants (94/177) mais cette aide se décline dans des registres variés comme ceux de l'orientation (44/177) ou de l'intégration à l'université (23/177).

Les intervenants sont donc réellement partie prenante des finalités fondatrices du dispositif. Les justifications ne concernent pas que les étudiants, elles sont en effet suivies de très près par des justifications relatives aux intérêts de l'enseignant (68/177). On peut y ajouter 13 réponses liées à l'idée de (re) motiver l'étudiant qui ont été classées dans la catégorie « *intérêts de l'étudiant* ». Le module serait une manière détournée de vaincre la démotivation des premiers cycles universitaires et donc indirectement de se faciliter la tâche dans les enseignements disciplinaires. À 37 reprises les enseignants du module justifient leur contribution par leur intérêt personnel pour les innovations, et considèrent donc le module comme une innovation, mais là encore, avec quelques variations : les plus jeunes s'enthousiasment pour quelque chose qu'ils n'ont pas connu et auraient aimé vivre, les plus anciens dans la carrière déclarent que c'est un moyen pour eux de se remettre en cause, de s'interroger, et d'essayer.

Il semblerait bien que l'innovation soit un élément de la construction identitaire (Cros, 1999, Marsollier, 1999). L'augmentation des contacts avec les étudiants et avec les collègues, associée au fait que l'enseignant devienne un « accompagnateur » du travail de réflexion (ce qui déscolarise la situation) sont les éléments reconnus

comme innovants dans le module. La situation est qualifiée d'« *originale* » et *sortant du cadre universitaire classique...* ». Elle permettrait « *plus de contacts, des contacts plus humains, voire privilégiés avec l'étudiant, mais aussi avec les collègues* ». 31 enseignants justifient leur contribution par l'intérêt qu'ils portent à la pédagogie. De même 11 enseignants définissent ce module comme étant l'occasion d'offrir un temps aux étudiants pour « *réfléchir à leurs goûts, leurs intérêts, apprendre à se connaître, se découvrir par rapport au monde du travail, envisager l'avenir et vérifier leurs choix* ». Enfin, une frange d'enseignants (20/197) légitiment leur participation au module à partir de justifications prenant en compte les intérêts des systèmes (l'université et le monde du travail). Les uns argumentent de manière formelle (4/20) : « *Le module est l'occasion de montrer que l'université s'intéresse au monde du travail et d'encourager cette ouverture – cela permet de s'informer* ». Les autres avancent des justifications plus fonctionnelles (16/20) : « *C'est l'occasion de créer des synergies entre le système éducatif et le système productif* » ou « *Le module permet d'aider les étudiants à repérer les logiques appartenant à deux mondes différents* ».

À partir de ces résultats, nous pouvons avancer que, quand l'université introduit une innovation, elle le fait grâce à l'appui d'acteurs « marginaux-sécants » qui partagent et adhèrent à l'idée de l'utilité du module et de ses objectifs, mais trouvent aussi à cela un intérêt personnel.

L'originalité du contrat didactique

Au fil des justifications avancées, on voit combien ce qui est du registre des intérêts personnels (comme l'importance accordée à la pédagogie) – des croyances individuelles (les bénéfiques potentiels pour l'étudiant) et de l'utilité collective ([re]motivation des étudiants) peut s'articuler aux nécessaires évolutions des systèmes (mise en place de nouvelles synergies). On aperçoit en quoi ce qui est de l'ordre de la croyance individuelle comme les effets imaginés du module sur les étudiants et sur le système, s'articule au projet collectif d'orientation réfléchi et de méthodologie du *Projet Professionnel*.

Ainsi pourrait-on avancer que la mise en œuvre du module n'a été possible que parce que ses acteurs (enseignants – pilotes – étudiants) ont pu articuler leurs visions singulières des effets pro-

duits, aux formes instituées qui leur étaient proposées. Un contrat d'action (13) se noue et avance « sous le manteau » de manière informelle, et sans que jamais il ne soit explicité, à la manière dont Brousseau (1986) a pu décrire le contrat didactique.

Mais à l'inverse, la forme instituée (le module) ne peut se développer que s'il y a maintien d'un équilibre acceptable entre l'application de règles collectives d'organisation (semestrialisation – période et structure des examens), et le respect des intérêts et croyances individuelles. Ainsi pourrions-nous avancer que les processus de singularisation constatés au départ sont le témoignage de la manière dont les acteurs investissent les règles collectives d'organisation.

Les relations avec l'institution

Agir de concert (Rousseau, 1963) engendre de nouvelles solidarités et de nouvelles forces d'action qui se manifestent dans ce cas de façons diverses. S'est ainsi institué un concours de posters où les étudiants présentent le résultat de leurs recherches et leur projet professionnel en équipe à la manière des posters scientifiques présentés en colloque par les équipes de recherche. Ces posters « Projet Professionnel » sont primés par les entreprises et les collectivités territoriales partenaires de l'UPS, dans le même temps des rencontres nationales des pilotes du module ont été elles aussi instituées.

Plus localement, au niveau de l'UPS, la mise en place du module a supposé des formes d'organisation nouvelles comme la banalisation de créneaux horaires conjoints pour plusieurs filières, l'échange d'outils (guides méthodologiques du module), de structure d'organisation des groupes ou de soutien des activités liées au projet professionnel (informatique – recherche documentaire), réunions d'enseignants intersites.

La masse des étudiants concernés (environ 2 450), associée à l'ensemble de ces effets connexes, a contribué à rendre le module visible et lisible aux yeux des autres membres de l'université, et provoqué de fait un ensemble de réactions et d'effets parfois inattendus, susceptibles d'interroger le développement de l'innovation. L'effet majeur dont nous pouvons rendre compte à partir de notre recueil de données, c'est la faible adhésion des enseignants maîtres de

conférences ou professeurs de 30 à 50 ans, mais aussi l'absence relative des hommes. La résistance ou la condescendance de certains collègues ne peuvent que laisser présager des tensions. Indirectement les stratégies d'évitement de quelques étudiants à l'égard du module, ressenti comme étant un « *module pas comme les autres* » confortent l'effet produit par le manque d'adhésion de certains « ténors » de l'université aux problématiques du module, et à l'idée de l'ouverture au monde productif. Seule l'épreuve du temps pourra confirmer, ou non, l'ouverture de l'université sur son environnement économique et social.

CONCLUSION : UN ÉQUILIBRE DYNAMIQUE DES TÂCHES ÉDUCATIVES RESTE À TROUVER

En conclusion on peut dire que, si le devenir de l'étudiant a toujours été au cœur de la problématique d'ouverture de l'université, cette ouverture a été longtemps (et l'est parfois encore) comprise en termes d'ajustement au système productif. La mise en œuvre du *Projet Professionnel* laisse entrevoir de nouvelles formes d'ouverture plus orientées par la préoccupation de leur « utilité singulière » et de la multiplication des « possibles ».

Pourtant l'ouverture bouscule les accords pré-existants et suppose un partage de responsabilité. Jusqu'où peut-on imaginer le partage de responsabilité pédagogique entre les enseignants-chercheurs et des acteurs « marginaux-sécants » ? La stabilisation du dispositif passe par l'enracinement du contrat d'action qui unit l'établissement et les règles d'organisation du module, mais aussi par l'affermissement de la chaîne de volontés politiques. Ceci suppose une sorte d'équilibre entre les systèmes d'intérêts, qu'ils soient individuels, collectifs, ou institutionnels. Le développement du module impose de trouver les enseignants qui accepteront de perdre la maîtrise d'un contenu disciplinaire, au profit de la mise en œuvre d'une ingénierie de formation tournée vers l'accompagnement à la construction de projets d'étudiants, en acceptant des séries de ruptures comme l'alternance de travail en grand groupe / travail en sous-groupe – mise en regard des informations émanant de la recherche documentaire / interviews de professionnels – confrontation exigences méthodologiques / logiques professionnelles...

Les processus de singularisation que nous avons identifiés au début du travail sont donc le témoignage de la manière dont chacun investit le module et ses objectifs et agence un ordre local (Friedberg, 1992) articulant intérêts propres et intérêts collectifs, qui soit collectivement acceptable. L'analyse des tensions qui s'installent entre utilités singulière et collective nous permet de repérer les conditions qui sont favorables à l'ouverture, mais aussi les résistances, les obstacles et ruptures potentiels du contrat. On ne peut nier que l'ouverture expose les acteurs à des formes de prises de risque individuelles ou collectives, et que l'organisation elle-même peut être soumise à de nouveaux systèmes d'intérêts, parfois extérieurs à l'université.

Au terme de l'analyse, l'ouverture apparaît comme étant l'œuvre d'un ensemble de volontés impliquant conjointement chef d'établissement, enseignants et étudiants, dans une dynamique d'anticipation et d'aide à l'insertion professionnelle qui solidarise en partie les systèmes éducatif et productif. Installer un module d'ouverture revient à prendre en compte l'existence de ce qui

est « ailleurs » dans un autre temps, le futur. Cette approche peut être reçue comme une effraction par les acteurs centraux de l'université dont la culture dominante est plutôt de se poser la question de ce que les étudiants ont pu faire avant d'arriver à l'université, leur avenir s'imposant à leurs yeux comme un « allant de soi » : c'est le troisième cycle. Ces acteurs centraux sont par ailleurs absorbés par les objets savants et la reconnaissance scientifique entre pairs. Ils sont donc plus volontiers tournés vers les missions habituelles de l'université comme lieu de production de savoirs, et peut-être moins attentifs à la question de l'insertion professionnelle des étudiants. Si l'utilisation singulière de l'ouverture suppose et provoque des changements identitaires et organisationnels, la question de la capacité de l'université à investir et absorber ces changements reste encore en suspens, là où elle a su faire la preuve pourtant de sa capacité à imposer l'utilisation collective de l'ouverture.

Corinne Mérini
Marie-Geneviève Séré
Groupe DidaScO, Université Paris Sud XI

NOTES

- (1) Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées – Maîtrise de Sciences de Gestion – Maîtrise des Sciences et Techniques.
- (2) Nous faisons référence ici à la réforme dite « réforme Bayrou » – 1996.
- (3) Diplôme d'Études Universitaires Générales 1^{re} année.
- (4) Institut Universitaire de Technologie.
- (5) Les séances de Projet Professionnel sont appelées Travaux Dirigés (TD), car le groupe, encadré par un enseignant intervenant, y a sensiblement la même dimension que dans les TD disciplinaires.
- (6) Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation.
- (7) Association de recherche et de formation en orientation – sciences de l'éducation.
- (8) Réforme de 1996 qui a introduit la semestrialisation des cursus et la répartition des modules en unités capitalisables et en particulier a distingué unité d'enseignement / unité méthodologique.
- (9) Nous référons en particulier aux liens qui unissent procédures qualitatives permettant l'interprétation d'un événement, ici l'utilisation (ou non) d'un pronom personnel ou réfléchi et procédures quantitatives où il s'agit de repérer la fréquence et le contexte de leur utilisation. *L'analyse de contenu*, pp.146-149.
- (10) Conclusion extraite d'un dossier du DEUG d'économie-gestion.
- (11) L'expression « contrat didactique » est utilisée en ce sens que le contrat de formation est étroitement dépendant de l'objet d'étude, ici : l'insertion professionnelle.
- (12) 91 questionnaires ont été distribués, nous avons recueilli 79 réponses soit environ 86 %.
- (13) Comme nous l'avons déjà évoqué nous faisons référence à la notion de contrat didactique pour la spécificité des interactions qui se nouent entre l'enseignant – l'étudiant – l'objet d'étude. Si les mécanismes sont assimilables (l'implicite du contrat), il ne s'agit pas d'acquérir un corps constitué de connaissances mais de travailler sur la dimension identitaire – les logiques et les codes d'action sont plus proches en ce sens de la formation que de l'enseignement. C'est pour cela que nous parlons de contrat d'action.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1990). – L'analyse multiréférentielle des situations sociales. **Revue de psychologie clinique**, n° 3.
- ARDOINO J. (1993). – L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Revue Pratique de Formation**, n° 25-26, avril 1993, Université de Paris VIII, p. 15-34.
- BARDIN L. (1991). – **L'analyse de contenu**. Paris : PUF, 288 p.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1994). – **De la justification. Les économies de la grandeur**. Paris : Gallimard, 483 p. (NRF-essai).
- BROUSSEAU G. (1986). – **Fondements et méthode de la didactique des mathématiques**. Paris : La Pensée sauvage/CNRS, vol. 7-2, p.15-33.
- COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant**. Paris : PUF, 219 p.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). – **L'acteur et le système**. Paris : Le Seuil, 498 p.
- CROS F. (1999). – Innovation et formation des enseignants. **Recherche et formation**, n° 31, p. 5-10.
- FRIEDBERG E. (1992). – Les quatre dimensions de l'action organisée. **Revue française de sociologie**, vol. XXXIII, p. 531-557.
- MAGGIO F. (1997). – **Le Projet Professionnel ou comment inscrire un projet singulier au sein d'une pluralité de projets**. Mémoire de DESS, Paris VIII, dir. C. Mérini, 124 p.
- MAGGIO F., MÉRINI C. (1998). – **Communication n° 268, IV^e Biennale de l'Éducation et de la formation**. Paris : La Sorbonne, CNAM, avril 1998.
- MASOLLIER C. (1999). – Innovation et formation des enseignants : Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. **Recherche et formation**, n° 31, p. 11-25.
- MÉRINI C. (1995). – Entre Savoirs scolaires et pratiques sociales : le partenariat à l'école. **Spirale**, n° 16, p. 169-184.
- MÉRINI C. (1999). – **La formation en partenariat, de la modélisation à une application**. Paris : L'Harmattan, 229 p.
- ROUSSEAU J.-J. (1963). – **Du contrat social ou principe du droit politique**. Paris : Folio, 371 p. (coll. 10/18).
- ZAY D. (dir.) (1994). – **La formation des enseignants au partenariat**. Paris : PUF, 335 p.
- ZAY D., GONNIN-BOLO A. (dir.) (1995). – **Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque de janvier 1993**. Paris : INRP, 457 p.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 – SEPTEMBRE 2001

Numéro spécial :

JUGER ET ÊTRE JUGÉ : PERSPECTIVES PSYCHOSOCIALES

Pascal PANSU

Juger et être jugé : présentation

Eric DÉPRET et Laurence FILISETTI

Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement
aux compétences sociales

Barbara JOLY-POTTUZ, Olivier DESRICHARD et Serge CARBONNEL

Difficultés de réinsertion sociale des traumatisés crâniens graves :
une altération des auto-présentations normatives

Gérard GUINGOUAIN

La clairvoyance normative : métacognition sociale ?
Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative

Pascal BRESSOUX et Pascal PANSU

Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire

Cyril TARQUINIO et Pascale TARQUINIO

Norme d'internalité, attractivité physique et évaluation scolaire

Nicole DUBOIS et Jean-Léon BEAUVOIS

Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes
dans l'évaluation sociale

Jacques CURIE

Le goût des autres : compte-rendu de lecture

Abonnement (4 numéros par an) : 2001 France : 290 FF (44,21 Euros)
Étranger : 360 FF (54,89 Euros) – Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ?

Marie-Pierre Trinquier
Joël Clanet

Nous analysons l'hétérogénéité étudiante en première année de DEUG, sous l'angle général du rapport aux études. Nous confrontons différents types de variables : formelles, factuelles, représentationnelles, afin de répondre aux questions suivantes. Qui sont ces étudiants ? Comment apprennent-ils ? Comment perçoivent-ils leur contexte d'études ? Quelle image d'eux-mêmes développent-ils ? Réussissent-ils ? Leur hétérogénéité se décline-t-elle en sous-populations homogènes ? Cette dernière question amène notamment à confronter les dimensions pragmatique et représentationnelle. Nous montrons ainsi comment la liaison de certaines représentations – à partir des attitudes qui les fédèrent – avec certaines pratiques d'études constituent un organisateur de la réussite ou de l'échec étudiant. Nous montrons également que ce lien n'est pas systématique, et que la réussite de certains étudiants reste difficile à expliquer.

Mots-clés : représentation, attitude, hétérogénéité, réussite, organisateur des pratiques, supérieur premier cycle.

INTRODUCTION

La forte croissance des effectifs universitaires a entraîné des difficultés de fonctionnement qui n'ont pas manqué d'interroger les différents responsables institutionnels. Certaines questions ont alors émergé : comment améliorer les dispositifs de formation, les conditions d'études, les taux de réussite... Ces préoccupations ont amené à considérer la réussite ou l'échec comme des phénomènes complexes (1), relevant à la fois des caractéristiques

des acteurs, des conditions d'études, de l'organisation des cursus, des cadres réglementaires et des choix politiques. Le but de notre article n'est pas d'étudier de façon exhaustive les nombreux facteurs contribuant à la réussite ou à l'échec, mais d'éclairer un aspect de cette complexité en relation avec l'hétérogénéité étudiante. Un tel projet nécessite de se questionner sur cette hétérogénéité. Possède-t-elle des caractéristiques conduisant à une vision ordonnée ou à l'inverse est-elle sans ordre repérable ?

Si l'origine des étudiants s'est diversifiée, leur hétérogénéité ne se réduit pas pour autant à des différences sociologiques. Certains sociologues (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Grignon et Gruel, 1999) pensent que l'hétérogénéité de la population étudiante relève peu de l'origine sociale et qu'il existe une réelle difficulté à finement caractériser les étudiants par des variables sociologiques « déterministes » classiques face aux propositions universitaires multiples et fragmentées (2). L'hétérogénéité se définirait plutôt par différents types de rapports aux études et par un investissement inégal dans les études (ARESER, 1997), qui seraient dus notamment à la discipline choisie (Galland, 1995 ; Lahire, 1997).

Si l'on admet que la variable « type d'études » rend compte globalement de la diversité des étudiants, leur hétérogénéité, manifestée dans différents rapports aux études, ne peut par contre se réduire à une simple variation interdisciplinaire. Cette hétérogénéité existe également à l'intérieur de chaque discipline. Nous avons constaté dans une récente recherche (Trinquier, Clanet et Alava, 1999) que, pour une filière donnée, il existe de nombreuses pratiques informelles d'études, une diversification de représentations, une diversité de profils d'autodidaxie. Ces trois dimensions qui, selon nous, participent du rapport aux études (3), sans le circonscrire totalement (4), rendent compte de certains aspects de l'hétérogénéité étudiante.

Dans cet article, nous examinons plus particulièrement deux de ces dimensions : les pratiques d'études et les représentations de la formation (5). Les questions qui nous préoccupent sont en effet les suivantes. Si l'hétérogénéité suppose différents rapports aux études, comment peut-on caractériser ces derniers, en termes de représentations, puis de pratiques, référées séparément à la réussite ou à l'échec aux examens ? Peut-on par ailleurs cerner plus finement ces rapports aux études par une mise en relation des dimensions représentationnelles et des dimensions de pratiques d'études, relation elle-même en rapport avec la réussite ou l'échec aux examens ?

Deux hypothèses sous-tendent notre recherche :

- l'hétérogénéité étudiante apparente pourrait être « ordonnée » en familles de représentations et de pratiques différenciées, respectivement associées à une réussite ou un échec plus ou moins significatifs ;

- l'hétérogénéité étudiante pourrait, de plus, être affinée, si certaines familles de pratiques étaient statistiquement liées à certaines familles de représentations, et si ces nouvelles familles définies en termes conjoints de représentations et de pratiques étaient elles-mêmes associées à la réussite ou à l'échec.

Les deux hypothèses testent l'existence d'îlots d'homogénéité dans l'hétérogénéité étudiante.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES ET DES REPRÉSENTATIONS : LEUR LIAISON AVEC LA RÉUSSITE

Cadre méthodologique

Au cours du deuxième semestre de l'année 1997-98, nous avons interrogé (6) 1 818 étudiants inscrits en première année de DEUG dans les filières (7) d'AES, de Psychologie, et de Sciences de la Vie et de la Terre, de trois sites universitaires : Dijon, Nantes, et Toulouse.

Le questionnaire adressé aux étudiants portait sur leurs caractéristiques scolaires, socio-démographiques, leurs conditions de vie, leurs projets professionnels, leurs styles d'apprentissage, leurs pratiques d'études en cours et hors cours, leurs attitudes concernant le DEUG, leurs représentations du contexte universitaire organisationnel et humain, leurs représentations des situations d'enseignement-apprentissage et des modalités optimisant la réussite, leurs représentations d'eux-mêmes évoluant dans ce contexte. Nous avons également recueilli les résultats de ces mêmes étudiants aux examens. Ces résultats ont été utilisés dans leur forme globale (résultat à la session de juin, à la session de septembre, et résultat final).

Les données ont été traitées statistiquement par différents logiciels (Statlab (8) pour les données de pratiques, Alceste (9) pour celles de représentations, Statview II (10) plus systématiquement pour le croisement de deux variables).

Alors que la dimension représentationnelle a été étudiée à partir d'une variable attitudinale évaluant le DEUG, un choix méthodologique différent a présidé à l'étude des pratiques. Il s'agit d'une orientation n'utilisant pas de variable provoquée (de postulat) pour étudier cet univers particulier.

Ayant en effet montré, dans une autre recherche (Clanet, 1997), l'intérêt d'une telle méthodologie pour l'étude des pratiques, nous l'avons appliquée au champ de recherche des pratiques d'études dans le supérieur. Elle permet d'éprouver l'existence d'un (ou plusieurs) organisateur(s) endogène(s) des pratiques, donc de dégager parmi les pratiques d'études, une (ou plusieurs) pratique(s) particulière(s) qui les fédèrent.

Pour éprouver les hypothèses présentées plus haut, nous avons procédé par étapes.

La première a permis d'établir deux typologies : une typologie d'attitudes, et une typologie de pratiques, à partir d'analyses multidimensionnelles de type Classifications Hiérarchiques. Chaque typologie se compose de différentes classes, constituant autant de profils-types (11) particuliers, desquels se rapprochent ou s'éloignent les étudiants de notre échantillon. À partir de l'activation de la variable d'attitude, une classification automatique (12) a scindé l'échantillon des 1 818 étudiants en sous-populations se distinguant par leurs représentations spécifiques. Une autre classification automatique (13) a repéré dans ce même échantillon des sous-populations caractérisées cette fois par des pratiques spécifiques se regroupant entre elles, selon leur proximité statistique. Il a ensuite été facile de vérifier (14), à partir d'analyses bidimensionnelles (15), la réussite ou l'échec, à la première ou à la deuxième session, de telle ou telle sous-population d'étudiants se rapprochant des profils-types représentationnels ou pragmatiques. Ceci a montré le degré d'efficacité de certains profils-types et l'existence d'un ordre dans l'hétérogénéité.

Dans un second temps, nous nous sommes uniquement appuyés sur des analyses bi-dimensionnelles. Afin d'éprouver notre deuxième hypothèse, l'existence dans l'hétérogénéité étudiante d'une homogénéité s'exprimant en termes conjoints de représentation/pratique liés à la réussite – ou à l'échec –, nous avons d'abord testé les liaisons statistiques entre les dimensions de représentations et de pratiques, puis les liaisons statistiques des sous-populations définies selon ces deux dimensions, avec la réussite ou l'échec.

Hétérogénéité des représentations

Pour rendre compte de l'aspect subjectif du rapport aux études, nous avons particulièrement analysé les représentations du contexte universitaire

organisationnel et humain, les représentations des situations d'enseignement-apprentissage et des modalités optimisant la réussite, les représentations d'eux-mêmes que les étudiants développent dans ce contexte et ces situations. Les réflexions psychosociales concernant l'influence sur les conduites des représentations de soi, de la tâche, des autres, et du contexte (Abric, 1994) ont particulièrement influencé ce choix de variables. Nous avons abordé ces représentations à partir des effets différentiels de l'attitude face au DEUG. L'attitude exprimant la fonction évaluative de la représentation d'un objet (Moliner, 1997) est en effet une dimension-clé de cette représentation : elle peut être plus ou moins favorable ou défavorable à cet objet, et indiquer des prises de position plus ou moins catégoriques. Nous avons examiné l'attitude à partir d'une adaptation du différenciateur sémantique (16) construit par C.E. Osgood.

Lors du traitement statistique de type multidimensionnel, nous avons considéré les variables d'attitudes (17) issues des échelles du différenciateur sémantique comme des variables actives (18), alors que nous avons conservé un caractère illustratif complétant les dimensions attitudinales, aux variables de représentations évoquées ci-dessus, à certaines variables formelles (caractéristiques socio-démographiques, appartenances disciplinaires...), et à d'autres variables caractérisant les pratiques d'études.

L'analyse statistique a indiqué quatre classes d'attitudes permettant de construire quatre profils-types d'étudiants : le profil « enthousiaste » polarisé dans l'attitude favorable au DEUG, le profil « détracteur » polarisé dans l'attitude défavorable, et deux profils non polarisés, évoquant une attitude mitigée, neutre, concernant le DEUG. Malgré une filiation attitudinale identique, le traitement informatique a pourtant dissocié ces deux derniers profils. Nous les nommons respectivement : « modéré confiant » et « modéré » car l'analyse révèle une différence entre ces deux profils à propos d'une représentation particulière : l'estime de soi. Elle est affirmée avec le profil « modéré confiant », et reste fluctuante pour le deuxième. Nous décidons de ne pas octroyer de qualificatif particulier à ce profil « modéré » plus hétéroclite.

Les deux tiers de la population se rapprochent des profils « enthousiaste » et « modéré », le tiers restant se répartit sur les deux autres profils.

Dans un second temps, à l'aide d'analyses bidimensionnelles, nous avons affiné les caractéristiques des étudiants réels se rapprochant des quatre profils-types présentés ci-dessus. Nous indiquons entre parenthèses les pourcentages d'étudiants réels se rapprochant de ces idéaux-types. Les liaisons statistiques entre les affirmations indiquées ci-dessus et leur classe d'appartenance sont très significatives. Les seuils de probabilité sont pour chacune de l'ordre de $p(19) = .0001$ ou $p = .001$, et les contributions de ces modalités aux χ^2 sont également supérieures à 1,96 (seuil significatif de liaison) (20).

– Les « enthousiastes » (21) aiment étudier à l'université (31 %).

Selon leurs estimations, ils suivent facilement, adorent apprendre, travaillent régulièrement. Ils sont satisfaits de leur contexte de travail, veulent avoir le DEUG dans les temps. La population des « enthousiastes » se compose d'un tiers d'étudiants d'AES (leur participation est statistiquement significative), d'un tiers d'étudiants de Psychologie et d'un tiers d'étudiants de Sciences. Les trois disciplines sont donc concernées par un tel profil.

– Les « détracteurs » n'aiment pas étudier à l'université (16 %).

Ils disent avoir de grandes difficultés à suivre, à maîtriser les méthodes de travail. Ils n'aiment pas apprendre. Ils sont insatisfaits du contexte universitaire, possèdent une vision négative des méthodes enseignantes, ont de mauvaises relations avec leurs professeurs. La majorité des détracteurs sont des étudiants de Sciences, et/ou des étudiants pour lesquels la filière choisie est une filière de repli car ils n'ont pas été retenus ailleurs.

– Les « modérés confiants » ne sont pas mécontents du contexte universitaire et croient en leurs capacités (15 %).

Ils veulent obtenir leur DEUG en deux ans. Ils déclarent suivre correctement, sont relativement satisfaits du contexte universitaire, mais dénoncent la déficience de l'encadrement. Les « modérés confiants », dans leur majorité, sont des étudiants de Sciences, l'autre partie se compose d'étudiants de Psychologie. Les « modérés confiants », en grande partie, ne sont pas issus de milieux populaires.

– L'aspect subjectif du rapport aux études des étudiants de type « modéré » est plus complexe (38 %).

Cette complexité peut être repérée statistiquement. En effet, certains pourcentages majoritaires ne font pas l'objet d'une contribution au χ^2 , alors que des pourcentages minoritaires peuvent par contre être significatifs au sens du χ^2 . Nous indiquons donc entre parenthèses les simples pourcentages et/ou les seuils de signification.

La majorité est globalement assez satisfaite du contexte universitaire et estime que l'investissement dans le travail est nécessaire pour réussir ($p = .0001$). Les « modérés » veulent réussir dans les temps (67 %). Par ailleurs, alors que certains « modérés » affichent une facilité dans leurs études (ils repèrent les points importants du cours (52 %), peuvent lire des livres théoriques (53 %), maîtrisent les méthodes de travail (54 %), d'autres au contraire se sentent fragiles : ils manquent de confiance en eux (47 %, $p = .0001$), doutent de leurs capacités de compréhension (29 %, $p = .0001$), ne maîtrisent pas les méthodes de travail (46 %, $p = .0001$).

La population des « modérés » se compose d'un petit tiers d'étudiants d'AES ($p = .0001$), d'un tiers d'étudiants de Psychologie et d'un tiers d'étudiants de Sciences. Les « modérés », souvent issus de milieux modestes (51 %), souhaitent une insertion professionnelle rapide : une majorité d'entre eux prépare un concours ($p = .02$) et regrette que l'université ne soit pas davantage tournée vers l'insertion professionnelle ($p = .0001$).

L'hétérogénéité étudiante peut être ordonnée en termes de représentations (modalités subjectives du rapport aux études). Les attitudes les plus catégoriques présentent de rapports aux études plus facilement identifiables.

Hétérogénéité des pratiques

Nous ne traitons pas ici des pratiques en cours, dont nous avons montré ailleurs (Clanet, 2000) qu'elles étaient homogènes. Nous présentons celles qui relèvent du « métier d'étudiant » en dehors des cours. Celles qui renvoient l'étudiant plus directement à sa responsabilité (M. Frenay *et al.*, 1998).

À partir de l'analyse des réponses aux questionnaires, nous avons repéré les stabilités et les divergences des pratiques d'études que les étudiants déclarent mettre en œuvre. Nous avons, par interprétation de la construction statistique, distingué sept classes de discours (22) caractérisant les pratiques déclarées d'étudiants que nous pourrions considérer comme « les peu – ou pas – organisés », « les mobilisés », « les individualistes », « les lecteurs décalés », « les coopérants conviviaux », « les coopérants bûcheurs », « les démobilisés » (23). 18 % d'étudiants ne sont pas classés.

L'objectif de cette classification est de repérer des familles de discours sur les pratiques, à partir de la proximité statistique entre les modalités. Comme nous l'avons précisé par ailleurs, de telles classes définissent des profils de sujets épistémiques. Nous indiquons entre parenthèses les pourcentages d'étudiants réels se rapprochant de ces idéaux-types.

– Les « peu – ou pas – organisés » (5 %).

Ces sujets n'ont pas renseigné les items traitant de leurs lectures (répartition et durée), de la durée du travail en semaine, et pendant le week-end. Lorsqu'ils fréquentent les structures de l'université (bibliothèque universitaire, bibliothèque d'UFR, salle d'étude), c'est pour y travailler seuls. Ils ne participent pas au tutorat, ne prennent pas de cours payant et ne rencontrent pas l'enseignant. Il ne leur arrive qu'occasionnellement de s'entraider avec d'autres étudiants.

– Les « mobilisés » (11 %).

Ils assistent à 100 % des cours, déclarent travailler régulièrement, et ont le sentiment de suivre facilement. En moyenne ils consacrent plus de 2 heures par jour à leur travail universitaire, et plus de 5 heures le week-end (durées moyennes maximum). Ils se rendent tous les jours à la bibliothèque de leur département, et une fois par semaine à la bibliothèque de l'université.

– Les « individualistes » (9 %).

Ce qui caractérise fortement cette classe, c'est le fait que les sujets déclarent ne pas coopérer avec d'autres étudiants.

– Les « lecteurs décalés » (7 %).

Ces sujets déclarent fréquenter la salle informatique tous les jours, ils y travaillent seuls. Ils pré-

parent des questions à poser à l'enseignant au sujet des passages du cours mal compris. Ils travaillent plutôt à partir de demandes de l'enseignant. En moyenne ils consacrent moins d'une heure par jour à leur travail, ils ont le sentiment de ne pas assez travailler. S'il leur arrive de manquer un cours c'est parce que la manière de faire de l'enseignant ne leur convient pas. Ils ne mémorisent pas le cours, et ne lisent aucun ouvrage en relation avec le cours. Plus de 60 % de leurs lectures sont par contre consacrées à d'autres domaines de leur culture générale sans rapport avec les cours.

– Les « coopérants conviviaux » (14 %).

Ils coopèrent souvent à l'extérieur de l'université avec un groupe d'amis, en moyenne plus de 4 heures par semaine (durée moyenne maximum). L'effectif de ce groupe d'amis peut être supérieur à 4. Ils ont le sentiment de suivre facilement et disent travailler régulièrement. Leur fonctionnement social déborde le cadre des études.

– Les « coopérants bûcheurs » (27 %).

S'ils n'assistent pas au cours c'est parce qu'ils sont malades ou parce qu'ils échangent leurs prises de notes avec des copains. Ils fréquentent la bibliothèque de l'université (en moyenne une fois par semaine) pour emprunter des ouvrages, pour y travailler seuls ou en groupe. Ils coopèrent occasionnellement avec des amis, en moyenne moins de deux heures par semaine. C'est souvent pour réaliser un exposé. Ils se retrouvent deux ou trois fois par semaine. Leur groupe d'amis compte entre 2 ou 3 personnes. Ils ont le sentiment de suivre facilement. Leur comportement social est au service de leurs études.

– Les « démobilisés » (9 %).

Ce qui caractérise le plus fortement cette classe, c'est l'absence de motivation déclarée. Il ne leur arrive jamais de préparer des questions à poser à l'enseignant au sujet de passages du cours mal compris. De plus les étudiants déclarent ne travailler qu'avant les examens. Ils échangent leurs prises de notes avec des camarades, ce qui leur permet de manquer les cours. Lorsqu'ils travaillent seuls ils ne lisent jamais. Ils travaillent moins d'1 heure par jour, et moins de deux heures le week-end. S'il leur arrive de fréquenter la bibliothèque universitaire ce n'est ni

pour travailler seul, ni pour lire. Ils ont le sentiment de suivre plutôt difficilement. Ils ne fréquentent ni la ou les salles d'étude, ni la bibliothèque d'UFR.

Nous trouvons deux organisateurs des pratiques : la forme de coopération avec autrui, et l'investissement plus ou moins important dans le travail universitaire. Ces organisateurs s'actualisent à partir de pratiques contrastées allant, pour le premier, de l'individualisme à la coopération studieuse ou conviviale et, pour le second, de l'organisation obscure ou de la démobilisation à la mobilisation dans le travail ou la lecture.

L'hétérogénéité étudiante peut donc être classée en termes de pratiques. Cependant certains profils de pratiques sont plus explicites que d'autres. Ainsi les profils « mobilisé », « démobilisé », « coopérant bûcheur », peuvent présager de rapports aux études facilement identifiables. Par contre on connaît peu de choses sur les pratiques des profils « peu ou pas organisé », « individualiste », « coopérant convivial ». De plus, 18 % de la population étudiante ne rentrent dans aucun de ces cadres.

Quelles réussites pour chaque dimension ?

Représentations et réussite

Trois profils participent de rapports aux études nettement identifiables : les profils « enthousiaste », « modéré confiant », « détracteur ».

Les étudiants se rapprochant des deux premiers profils réussissent majoritairement dès juin. Ils ont un rapport facile aux études, et sont plutôt des étudiants « bons élèves ». On remarque la réussite importante ($p = .0008$) des « enthousiastes » à cette époque.

Les étudiants se rapprochant du troisième profil échouent ($p = .0001$). Ils ont un rapport tendu aux études, et sont plutôt « en difficulté ».

Le rapport aux études des étudiants se rapprochant du profil « modéré » est moins facilement caractérisable, car plus hétérogène. Certains expriment leurs difficultés, d'autres disent ne pas en avoir. Il semble pourtant que les « modérés » finissent par réussir (24).

Les « détracteurs » et les « modérés » constituent deux populations fragiles, nécessitant la vigilance des enseignants. Et ce, d'autant plus

qu'ils composent la majorité de la population étudiante (respectivement 16 % et 38 %).

Pratiques et réussite

Les analyses bidimensionnelles ont permis de tester le niveau de réussite des étudiants réels se rapprochant des typologies de pratiques. De façon générale (selon une probabilité de $p < .05$) nous constatons une majorité de reçus dans toutes les classes à l'exception de celles des « démobilisés » et des « étudiants non-classés », ainsi qu'une réussite particulièrement significative des « individualistes » et des « mobilisés » (contributions respectives au χ^2 de 2,3 et 15). De plus, si les « mobilisés », les « coopérants conviviaux », les « peu organisés », les « individualistes » réussissent dès juin, on remarque surtout à cette époque, la réussite particulièrement significative des « mobilisés », et l'absence significative aux examens des « lecteurs décalés » ($p < .05$).

À la suite des réflexions développées dans le paragraphe sur les pratiques, quatre profils nous intéressent plus particulièrement : les profils « mobilisé », « individualiste », « démobilisé », « coopérant bûcheur ». La réussite des deux premiers, et l'échec du troisième sont particulièrement saillants.

Les étudiants se rapprochant du profil « mobilisé » réussissent significativement dès juin. Ils s'investissent dans le travail. Ils développent un rapport aux études de type studieux.

Les étudiants se rapprochant du profil « individualiste » réussissent significativement au final. Leur rapport aux études se caractérise surtout par l'efficacité d'un travail solitaire.

Les étudiants se rapprochant du profil « démobilisé » échouent significativement. Ils ne s'investissent pas dans le travail. Leur rapport aux études est désengagé, superficiel.

Les étudiants se rapprochant du profil « coopérant bûcheur » réussissent au final, mais leur réussite n'est pas saillante.

Les deux premiers rapports expriment une dimension relevant du sens commun, confirmée cependant par un traitement statistique : l'investissement dans le travail facilite la réussite, le non investissement l'échec. Le troisième rapport montre l'efficacité dans le contexte universitaire du travail solitaire. Le quatrième, par contre,

amène à se questionner sur l'efficacité du travail en groupe.

Après avoir mis en évidence des profils-types, représentationnels et pragmatiques, permettant d'approcher la variabilité du rapport aux études, peut-on, en croisant ces deux profils, repérer des sous-populations homogènes (objets de notre deuxième hypothèse) se caractérisant par des rapports aux études plus précis, plus ou moins performants, intégrant les deux dimensions ?

CONFRONTATION DES TYPOLOGIES ET RÉUSSITE

Qu'indique le croisement des profils d'attitudes et de pratiques ? Il montre un lien significatif (à $p = .0001$) entre les étudiants « enthousiastes » et les « coopérants bûcheurs » (25), d'une part, et les « détracteurs » et les « démobilisés » (26), d'autre part. Par contre, les profils « modéré » et « modéré confiant » ne sont pas liés aux profils de pratiques.

Les représentations sont donc en relation avec les deux organisateurs des pratiques que sont le degré de coopération et l'investissement dans le travail. Mais ces liens significatifs concernent très peu d'étudiants : les étudiants « enthousiastes-coopérants bûcheurs » représentent 10 % de la population totale des étudiants, les « détracteurs-démobilisés », 2 %. Cette dernière population ne valide pas son année ($p = .01$). Les représentations négatives de soi, du contexte de formation, de la tâche d'étude, associées à des pratiques superficielles effectuées dans l'urgence (moins d'une heure de travail par jour, travail juste avant les examens, peu ou pas de lecture, très peu ou pas de fréquentation de la bibliothèque, etc.) constituent un rapport aux études générateur d'échec mais qui reste heureusement marginal.

La première population l'est moins. Elle constitue 1/10^e de la population totale. Les représentations très positives de soi, du contexte de formation, de la tâche d'étude, associées à des pratiques de collaboration dans le travail, constituent un rapport aux études générant un pourcentage de réussite de l'ordre de 56 % (27). Les pratiques de groupe ne nuisent pas à la réussite des étudiants très satisfaits de la formation, mais elles ne les servent pas non plus particulièrement. Le

contexte doit-il remédier à cet état de fait ? Nous avons, dans d'autres écrits (Trinquier, 2001 ; Clanet, 2001 ; Alava, 2000), présenté certains éléments permettant un débat sur cette question, que nous ne pouvons pas développer ici.

RETOUR SUR NOS HYPOTHÈSES ET CONCLUSION

La méthodologie exploratoire descriptive a montré que l'hétérogénéité étudiante pouvait être décrite de deux manières : en termes de classes de représentations, puis de pratiques. La méthodologie inférentielle référant ces classes aux résultats obtenus aux examens, a permis de caractériser facilement certains rapports aux études. Nous avons ainsi nettement repéré, dans l'hétérogénéité, des formes d'homogénéité : les rapports aux études organisés soit par la variable subjective (rapports aux études des « enthousiastes », des « modérés confiants », des « détracteurs »), soit par la variable pragmatique (rapports aux études des « mobilisés », des « démobilisés », des « individualistes », des « coopérants bûcheurs »). Par contre d'autres rapports aux études sont moins nets : par exemple, en termes de représentations, celui des « modérés », puis, en termes de pratiques, ceux des « peu ou pas organisés », des « coopérants conviviaux », et des 18 % de « non classés ».

Nous avons ensuite voulu caractériser plus finement les rapports aux études, définis en termes conjoints de représentations et de pratiques, référés à la réussite (ou à l'échec). Les deux rapports aux études « enthousiaste/coopérant-bûcheur », « détracteur/démobilisé » ont à nouveau mis en évidence la présence d'homogénéité dans l'hétérogénéité étudiante. Cependant cette homogénéité n'est pas conséquente. La faible fréquence de rapports aux études approchés en termes conjoints de représentations/pratiques référés au niveau de réussite ne permet pas de montrer que l'hétérogénéité étudiante se décline systématiquement en sous-populations homogènes, telles que nous les avons définies dans la deuxième hypothèse. La limite de l'hétérogénéité s'exprime peu en termes de rapports bien identifiés aux études. Ainsi, il existe des sous-populations définies à partir d'une dimension donnée (celle de représentation) qui possèdent plusieurs caractéristiques de la deuxième dimension (celle des pra-

tiques). Une sous-population homogène selon une dimension ne l'est pas selon la deuxième. C'est le cas des « modérés confiants » et des « modérés », dont les pratiques doivent relever d'investissements plus ou moins importants dans le travail et/ou de sociabilités plus ou moins studieuses. Dans une optique d'amélioration des résultats universitaires, ce constat n'est pas préoccupant pour la population des « modérés confiants » (28), qui réussit dès juin et ne représente que 15 % de la population totale. Par contre ce constat interroge, lorsque l'on souhaite aider la population fragile et nombreuse des « modérés » (38 %). Sur quel levier doit-on agir pour optimiser sa réussite ? On ne peut répondre à cette question. Ceci nécessiterait une autre approche méthodologique. Il faudrait par exemple dissocier les étudiants qui réussissent de ceux qui échouent, et observer les caractéristiques de pratiques de ces deux partitions.

Notre lecture de l'hétérogénéité, en termes de rapports aux études, dégage des secteurs de

cohérence, mais l'ordre que nous repérons reste partiel. L'interrogation concernant le regard scientifique porté sur l'hétérogénéité en termes de rapports aux études demeure donc entière. Doit-on alors considérer qu'il existe une part d'hétérogénéité irréductible, qu'il est vain de vouloir ordonner, ce qui laisserait une prise aux discours de sens communs et aux convictions personnelles sur ce thème ? Doit-on, au contraire, considérer qu'il faut perfectionner la lecture scientifique que nous en donnons, soit en utilisant d'autres voies méthodologiques pour en rendre compte, soit en recherchant d'autres organisateurs des rapports aux études qui la composent ? À l'heure actuelle, nous explorons ces deux dernières pistes.

Marie-Pierre Trinquier
Joël Clanet

Centre de Recherche
en Éducation Formation Insertion
Université Toulouse-Le Mirail

NOTES

- (1) Voir les trois tomes (CREFI, CREN, IREDU) du Rapport de recherche : « Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire » élaboré par M.-P. Trinquier *et al.* (CREFI), M. Altet *et al.* (CREN) et C. Michaut *et al.* (IREDU), décembre 1999.
- (2) C. Michaut (1999) souligne cette diversification dans la contribution de l'IREDU au Rapport de recherche ci-dessus cité.
- (3) Car elles concernent des données factuelles et subjectives : les manières d'apprendre, les sens et significations que les étudiants accordent aux études.
- (4) Nous appuyant sur le modèle de « l'interaction enseignement-apprentissage contextualisée » (M. Bru, 1991), nous considérons que le rapport aux études peut également être influencé par certaines variables de types sociologique, institutionnel, psychologique, et pédagogique.
- (5) De nombreuses études notamment psychosociales établissent en effet un lien entre ces deux dimensions (voir par exemple J.-C. Abric, 1994).
- (6) En collaboration avec le CREN et l'IREDU.
- (7) Concernées par la massification universitaire.
- (8) Le logiciel Statlab de SLP est utilisé pour effectuer les CAH (Classifications Ascendantes Hiérarchiques). Cette analyse consiste à construire des classes homogènes d'individus selon un groupe de variables. La métrique sous-jacente est le chi-carré. La CAH livre un dendrogramme illustrant l'agrégation progressive des individus et des classes d'individus selon leur proximité de réponses aux questions retenues. La troncature du dendrogramme en un nombre donné de classes (dans cet article, 7 concernant les pratiques) relève du choix du chercheur.
- (9) Logiciel (version 2.0) élaboré par M. Reinert (1986, 1990). En fonction du plan d'analyse choisi ce logiciel permet de traiter des corpus textuels mais également des données de questionnaires. Il permet d'effectuer des traitements statistiques multidimensionnels notamment de type CHD (Classification Hiérarchique Descendante) qui rangent dans des classes les individus en fonction du degré de ressemblance de leurs caractères. La CHD effectuée ainsi des partitions parmi la totalité des modalités des variables analysées (en utilisant la métrique du chi-carré), et ce, en fonction d'une variable particulière (dite « active ») choisie par le chercheur.
- (10) Logiciel qui permet d'effectuer des traitements bi-dimensionnels afin de tester statistiquement le degré de dépendance de deux variables.
- (11) Le profil-type correspond à un étudiant épistémique qui posséderait toutes les caractéristiques de la classe.
- (12) Traitement statistique de type Classification Hiérarchique Descendante (CHD), qui scinde l'échantillon en partitions, puis les partitions en partitions successives et ainsi de suite.
- (13) Traitement statistique de type Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) qui regroupe les caractères en classes, puis les classes obtenues en classes plus conséquentes et ainsi de suite, jusqu'à reconstituer la totalité des données.
- (14) Nous avons transformé chaque typologie en variable, dont les modalités de classe ont été traduites en valeurs numériques. Nous avons ainsi attribué pour une typologie donnée, un code spécifique aux étudiants se rapprochant de telle ou telle classe (modalité).
- (15) Utilisant le test du chi-carré.

- (16) V. Alexandre (1971) indique que le différenciateur sémantique est une méthode de mesure de la valeur connotative qu'une personne ou un groupe de personnes attachent à un objet.
- (17) Le différenciateur permet de discriminer les attitudes extrêmes s'exprimant dans des jugements très favorables ou très défavorables relatifs à un objet donné (elles se traduisent par des connotations polarisées), des attitudes mitigées (non polarisées) concernant cet objet. Le différenciateur est un outil qui stimule les réactions affectives.
- (18) Celles qui orientent le traitement statistique.
- (19) En statistique, on considère que les liaisons entre modalités nominales ne relèvent pas du hasard, lorsqu'elles renvoient à un seuil de probabilité $p < .05$.
- (20) Le logiciel Statview II permet d'appréhender les contributions à la valeur du χ^2 , de chaque case d'un tableau de contingence croisant deux variables nominales. Ces contributions sont significatives lorsqu'elles dépassent le seuil de 1,96.
- (21) Pour faciliter la lecture nous parlerons tour à tour « d'enthousiastes », de « détracteurs », de « modérés »...
- (22) C'est le choix de troncature du dendrogramme de la CAH que nous avons retenu. Pour nommer les sept agrégations de sujets, agrégations construites à partir de la force des liens entre les modalités de réponses qui les caractérisent, nous avons sélectionné les modalités contribuant le plus (statistiquement parlant) à la classe.
- (23) Pour les sept classes, il s'agit d'étudiants réels possédant de nombreuses caractéristiques de leurs profils épistémiques respectifs sans pour autant réunir la totalité des caractères typant le profil dont ils se rapprochent.
- (24) On peut se demander si la réussite finale des « modérés » (55 % de reçus) n'est pas due à un biais d'échantillonnage (enquête menée au second semestre). Leur réussite par ailleurs, n'est pas significative au sens du χ^2 .
- (25) La contribution au χ^2 des modalités « enthousiaste /coopérant bûcheur » est de 3,5 (> à 1,96, seuil significatif).
- (26) La contribution au χ^2 des modalités « détracteur/démobilisé » est de 4.
- (27) L'intervalle de confiance appliqué sur ce pourcentage ne différencie pas le pourcentage de réussite de cette population du pourcentage moyen de réussite de la population totale.
- (28) Composée majoritairement d'étudiants inscrits en deuxième année de DEUG qui suivent certains modules de première année qu'ils n'ont pu valider dans les temps (voir le Rapport de recherche cité plus haut).

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1994). – **Pratiques sociales et représentations**. Paris : PUF.
- ALAVA S. (2000). – Les profils d'autodirection et les pratiques d'études des étudiants en première année d'Université. **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 33, n° 1 (Cerse, Université de Caen).
- ALEXANDRE V. (1971). – **Les échelles d'attitude**. Lille 3 : Éditions Universitaires.
- ALTET M., FABRE M., RAYOU P. (1999). – **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants. Représentations, pratiques et adaptation des métiers**. Rapport de Recherche. Paris : INRP, CNCRE.
- ARESER (1997). – **Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril**. Paris : Éditions Liber-Raisons d'Agir.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : EUS.
- CLANET J. (1997). – Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte. **Thèse de Doctorat Nouveau Régime** en Sciences de l'Éducation sous la direction du Pr Marc Bru. Université de Toulouse II-Le Mirail. Non publiée.
- CLANET J. (2001). – L'hétérogénéité des pratiques enseignantes à l'université. Éléments descriptifs des pratiques enseignantes en contexte. **In Actes du Colloque International de Sciences de l'Éducation : Les pratiques dans l'enseignement supérieur**, Université du Mirail, Toulouse, octobre 2000. (CD-Rom à paraître)
- DUBET F. (1994). – L'étudiant en université de masse. **Revue Française de Sociologie**, octobre-décembre, XXXV-4, p. 511-531.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation**. Paris : Armand Colin.
- FRENEY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M. (1998). – **L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire**. Bruxelles : De Boeck.
- GALLAND O. (1995). – **Le monde des étudiants**. Paris : PUF.
- GRIGNON C., GRUEL L. (1999). – **La vie étudiante**. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1997). – **Les manières d'étudier**. Paris : La Documentation Française.
- MICHAUT C., BIOT-PAQUEBOT G., DANNER M., M'PIAYI A. (1999). – **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Profils individuels et fonctionnements pédagogiques**, sous la dir. de M Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, C. Leroy-Audouin. Rapport de Recherche. Paris : INRP, CNCRE.
- MOLINER P. (1997). – Représentation et cognitions sociales. **In L'ère de la cognition**, sous la dir. de J.-Ph. Leyens et J.-L. Beauvois. Grenoble : PUG.
- REINERT M. (1986). – Classification descendante hiérarchique : un algorithme pour le traitement des tableaux logiques de grandes dimensions. **In Data**

analysis and informatics (North-holland, Amsterdam), p. 23-28.

REINERT M (1990). – Alceste : Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application. *In Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n° 26.

TRINQUIER M.-P. (2001). – Efficience et limite de l'interaction représentations/pratiques en première année de DEUG, *In Actes du Colloque Internatio-*

nal de Sciences de l'Éducation : Les pratiques dans l'enseignement supérieur, Université du Mirail, Toulouse, octobre 2000. (CD-Rom à paraître)

TRINQUIER M.-P., CLANET J., ALAVA S. (1999). – **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement.** Rapport de Recherche. Paris : INRP, CNCRE.

Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire

Jean-Pierre Jarousse
Christophe Michaut

Depuis 1968, les réformes concernant l'enseignement supérieur ont accordé une autonomie croissante aux universités en matière d'organisation pédagogique. La question qui se pose aujourd'hui est celle de savoir comment varie l'organisation du DEUG d'une filière à l'autre et surtout d'un établissement à l'autre pour de mêmes filières. Cet article, basé sur l'exploitation d'un questionnaire adressé aux responsables de premier cycle des universités françaises, montre qu'il existe aujourd'hui, sur des points importants de l'organisation des DEUG (organisation générale, administration, structure et contenu des enseignements, certification, dispositifs d'aides aux étudiants), des différences importantes entre établissements. Si ce premier résultat met à mal l'image traditionnelle des « diplômes nationaux », il en est de même de l'absence de relation statistique entre les variétés en matière d'organisation et les variétés constatées en matière de réussite. Ce dernier résultat est éventuellement imputable à l'imperfection des données mais il peut tout autant suggérer que, au-delà des conditions de la réussite, les modalités de la réussite (contenu des examens, niveau d'exigence, barèmes,...) varient elles-mêmes d'un établissement à l'autre.

Mots-clés : *curricula*, DEUG, organisation pédagogique, réussite, supérieur premier cycle.

INTRODUCTION

De la réforme Fouchet (1966) à la réforme Bayrou (1997), en passant successivement par la loi d'orientation de 1968 (E. Faure), la réforme de 1973, la loi d'orientation de 1984 (A. Savary) et la réforme Jospin-Lang de 1992, les universités ont progressivement acquis une réelle autonomie financière et surtout pédagogique. Depuis 1968, l'organisation des diplômes ne relève plus *a priori*

des instances nationales mais de chaque établissement universitaire chargé de délivrer des diplômes nationaux habilités *a posteriori* par le ministère. La réforme de 1973 fixe un cadre à cette autonomie pédagogique en précisant, pour chaque filière, la durée d'enseignement minimale ainsi que la liste des disciplines fondamentales et optionnelles tout en laissant aux établissements le soin de définir eux-mêmes le volume horaire et l'importance certificative de chaque matière enseignée. La loi d'orientation de 1984 renforce

cette autonomie pédagogique en permettant aux établissements de choisir une organisation générale du DEUG basée sur deux années ou quatre semestres. Avec l'instauration des modules, qui regroupent « des enseignements comportant entre eux une cohérence scientifique et pédagogique » (art. 4, arrêté du 26 mai 1992), la réforme Jospin-Lang va encore plus loin dans cette direction en confiant aux établissements la définition des modules et de leurs modalités d'obtention. La réforme Bayrou, la plus récente, ne revient pas sur cette liberté accordée aux universités même si elle précise davantage les objectifs pédagogiques assignés aux regroupements de disciplines (les unités d'enseignement qui remplacent les modules) et leur succession dans l'année universitaire (semestrialisation).

Comment les universités ont-elles utilisé ces libertés en matière d'organisation des diplômes et des examens ? Existe-t-il aujourd'hui des variations importantes quant à l'organisation du DEUG d'une filière à l'autre, et surtout d'un établissement à l'autre pour de mêmes filières ? Ces variétés peuvent-elles rendre compte, au moins partiellement, des écarts de réussite observés selon les sites ? Cet article présente les résultats d'une recherche visant à répondre à ces différentes questions. L'analyse repose sur l'exploitation d'un questionnaire adressé à tous les responsables de DEUG des universités françaises. La relative faiblesse du taux de réponse ne permettra malheureusement pas de dresser un panorama exhaustif des universités ni, bien sûr, d'apporter des réponses définitives aux questions posées précédemment. Le nombre de questionnaires dispo-

nibles (155) est cependant tout à fait suffisant pour que les résultats présentés donnent des indications pertinentes sur la situation actuelle.

L'article est divisé en deux parties : la première fait le point sur les variétés constatées en matière d'organisation pédagogique des DEUG par filière et par établissement (organisation générale, administration, modalités de certification, dispositifs d'aide à la réussite) tandis que la seconde partie examine les relations entre organisation et réussite.

L'HÉTÉROGÉNÉITE DU FONCTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DES DEUG

Le fonctionnement pédagogique du DEUG est étudié ici sous quatre dimensions : l'organisation générale du cycle, les *curricula*, les modes de certification et les dispositifs d'aides à la réussite.

L'organisation générale du DEUG

Constitué de deux années (ou de deux niveaux, voire de quatre périodes suivant l'appellation adoptée par chaque filière), le DEUG débute le plus souvent par une phase d'accueil des étudiants durant laquelle sont présentés assez systématiquement le fonctionnement général de la première année (déroulement, emploi du temps, organisation des filières, ressources documentaires, dispositifs d'aide méthodologique, etc.) et les modalités du contrôle des connaissances. Les perspectives universitaires (55,3 %), et plus rare-

Tableau I. – Volume annuel d'enseignement (en heures) (1)

N = 147	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne	501,2	384,2	558,1	579,2	450,9	530,5	398,9
Écart type	49,6	39,7	39,2	24,2	63,2	71,3	34,7
Minimum	437	304	479	525	299	410	322
Maximum	626	449	657	617	625	656	475

(1) Certains regroupements ont été nécessaires en raison du nombre réduit d'observations : Autres DEUG Scientifiques (10) : STAPS (6), TI (2), MIAS (2) et MASS (2) ; Lettres-Langues-Arts (28) : Lettres modernes et classiques (9), LEA (10), LLCE (7) et Arts (2) ; Droit et Économie (11) ; Autres DEUG SHS (26) : Histoire (11), Géographie (14) et SHS pluridisciplinaire (1).

Tableau II. – Proportion de Cours Magistraux selon les filières

N = 141	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne (en %)	65,6	58,8	45,8	42,0	37,8	71,0	52,0
Écart type	7,6	15,0	6,7	11,4	16	7,4	14,1

ment les perspectives professionnelles (31,6 %), sont également abordées lors de cette réunion d'accueil. Les étudiants suivent en moyenne 25,4 semaines d'enseignement entrecoupées de 3,2 semaines d'examens et d'une semaine et demie consacrée aux révisions. Les variations du nombre de semaines d'enseignement entre les filières et entre universités pour les mêmes filières sont relativement faibles. En revanche, le volume annuel d'enseignement varie fortement entre les filières mais également, à filière identique, entre les universités. C'est dans les disciplines scientifiques que la durée d'enseignement est la plus importante et la plus homogène. Dans les filières littéraires, juridiques ou économiques, le volume horaire annuel varie fortement d'une université à l'autre avec des écarts parfois spectaculaires entre les situations extrêmes.

S'agissant du type de cours, certains départements universitaires privilégient les cours magistraux alors que d'autres offrent davantage de travaux dirigés. Par le passé les filières littéraires (Lettres modernes, Lettres classiques) délivraient principalement un enseignement magistral. La situation est différente aujourd'hui avec cependant une forte variété d'une université à l'autre. Cette variété dans le type d'enseignement s'observe également au sein des filières scientifiques (en particulier les « autres DEUG scientifiques »). Les filières de Droit, Économie et AES se distinguent des autres par un recours plus important au cours magistral et par une plus grande homogénéité inter-sites. Les filières de Sciences Humaines sont sur ce plan dans une situation intermédiaire : la part des cours magistraux y est en moyenne élevée mais avec une forte dispersion d'une université à l'autre : en Psychologie, par exemple, la part des CM dans le volume total d'enseignement peut varier de 33 à 85 %.

Les filières à forts effectifs n'adoptent pas un système privilégiant les CM. De même, les

antennes universitaires ne comptent pas proportionnellement plus de TD dans le volume total des cours. L'encadrement des étudiants dépend évidemment de la nature des enseignements. Sur l'échantillon étudié le nombre moyen d'étudiants par groupe de TD est de 36,5 (29,7 en référence aux seuls étudiants présents aux examens).

Une autre dimension de l'encadrement des étudiants de première année concerne le statut des enseignants et notamment la proportion de Maîtres de Conférences et de Professeurs dans l'ensemble des enseignants. Là encore des disparités apparaissent puisque ces enseignants sont plus nombreux à enseigner en première année de Sciences de la Vie (en moyenne 64 %) qu'en Lettres (46 %) ou qu'en Droit et AES (34,2 %). Si les écarts inter-universités sont prononcés, ils ne dépendent pas de la taille de l'université. Sur ce plan, les antennes ne se différencient pas des universités « mères ».

La diversité des *curricula*

Trois caractéristiques des *curricula* peuvent être distinguées : le type d'enseignement (cours communs/options), le degré de spécialisation des filières (orientation en fin de premier semestre) et le statut des disciplines (majeures/mineures).

La proportion d'enseignements optionnels dans le volume total des enseignements est relativement élevée en Sciences Humaines. À l'inverse, en AES ou en Droit, l'enseignement est avant tout un enseignement commun à tous les étudiants. Mais ceci est extrêmement variable suivant les universités. En AES par exemple, 11 universités sur 25 n'offrent pas d'enseignements optionnels alors que dans 8 universités ils représentent plus de 10 % du volume total d'enseignement. L'offre de formation optionnelle a tendance à être liée à la taille de l'université. Il est bien sûr plus aisé de

Tableau III. – **Part (%) du volume des enseignements optionnels dans le volume d'enseignement annuel**

N = 140	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne (en %)	7,3	22,5	12,6	22,9	18,1	9,7	18,3
Écart type	8,2	16,3	15,5	24,1	15,8	13,9	14,3

mettre en place des options lorsque le nombre d'étudiants susceptibles de les suivre est important.

Sur l'ensemble de l'échantillon, 29,1 % des filières offrent une orientation à l'issue du premier semestre. Cette situation est particulièrement fréquente en Sciences. Les antennes universitaires, en dépit de leurs faibles effectifs, proposent généralement les mêmes spécialisations que les universités « mères ». La spécialisation peut dans certains cas reposer sur une professionnalisation de la filière. Cette professionnalisation (ou plus exactement pré-professionnalisation) existe également sous forme de modules préparant aux concours d'entrée dans la fonction publique ou dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ou bien encore sous forme de stages. Enfin, quelques rares filières créent des « sous-filières » d'excellence (à l'exemple des préparations aux concours d'entrée aux Grandes Écoles).

La diversification des filières se place sur un continuum où l'on trouve à une extrémité les filières qui privilégient l'uniformité des cursus (pas d'orientation, peu d'enseignements optionnels, pas de module spécifique) et, à l'opposé, des filières qui adoptent un système très diversifié, avec une spécialisation précoce et une pré-professionnalisation prononcée. La filière Droit (et dans une moindre mesure la filière AES) semble le mieux caractériser le premier type d'organisation alors que ce sont les filières scientifiques qui sont les plus représentatives du second. Entre ces extrémités se trouvent les filières de Sciences Humaines dans lesquelles les possibilités de choix optionnels sont importantes.

Le dernier élément qui différencie les filières au plan des *curricula* est l'importance accordée à chaque discipline en termes de volume horaire et

de certification. Il est difficile à ce niveau de détail de construire des indicateurs pouvant rendre compte efficacement de la variété des situations. On se limitera à l'exemple du DEUG AES qui illustre sans doute le mieux cette variété. Créée en 1973, la filière AES est pluridisciplinaire. Les enseignements portent notamment sur le Droit, l'Économie, la Gestion et les Sciences Humaines et Sociales. Toutefois, les établissements sont libres de fixer le volume d'enseignement correspondant à chaque discipline. Lorsque l'on interroge les responsables de la filière sur la discipline dominante, certains avancent le Droit, d'autres l'Économie ou la Gestion mais également d'autres disciplines telles que l'Histoire ou les Statistiques. L'exemple de cette filière ne constitue pas un cas isolé : la différenciation des programmes est également très fréquente en Sciences de la Vie où, par le jeu des options, ils acquièrent un caractère fortement local.

Les modes de certification

Les modes de certification sont étudiés ici en référence aux conditions générales de validation (semestrielle, annuelle ; mode de compensation), aux conditions de rattrapage (session, conditions de conservation des notes initiales et de repêchage des étudiants) et à la valeur attribuée à chaque enseignement (pondération des modules et du contrôle continu).

Parmi les 155 filières le mode dominant est celui de la certification annuelle avec capitalisation modulaire : l'étudiant doit valider la première année (ou le premier niveau) pour prétendre suivre les enseignements de la seconde année. Cette validation suppose généralement l'obtention de la moyenne aux examens. Toutefois, certains étudiants dont la note se situe quelques points en dessous peuvent être repêchés par le jury sous certaines conditions (obtention d'une note mini-

male dans chaque module, chaque discipline, chaque examen du contrôle terminal, etc.). La compensation entre les modules n'est pas systématiquement appliquée puisque 9,7 % des filières n'adoptent pas ce système. Lorsqu'il est mis en place, 16,3 % des filières exigent une note minimale (généralement de 8/20) pour que la compensation s'applique. Le second mode de certification est celui de la capitalisation modulaire avec compensation à l'issue des deux années de DEUG. Contrairement au modèle précédent, l'obtention du DEUG n'est prononcée que lorsque l'étudiant s'est présenté à l'ensemble des modules des deux années et que la moyenne de ceux-ci est au moins égale à 10 sur 20. Enfin, un dernier modèle a émergé récemment : c'est celui de la validation semestrielle des acquis. L'étudiant doit obtenir la moyenne à l'issue de chaque semestre (ou chaque période) pour valider celui-ci et cumuler les quatre semestres pour acquérir le DEUG.

Le contrôle des connaissances s'effectue le plus souvent lors de trois sessions d'examens : la session anticipée, la session terminale et la session de rattrapage. Si celle-ci se déroule généralement en septembre, certaines universités (9,1 %) organisent la session de rattrapage quelques jours ou quelques semaines après la session terminale. Les modalités de conservation des notes obtenues lors de la première session sont très variables. Les notes de contrôle continu sont généralement reportées tandis que les notes d'examens terminaux le sont sous certaines conditions. Dans 62,1 % des cas, la note est reportée si elle est supérieure ou égale à 10 sur 20 alors que dans 8 % des cas c'est la meilleure note des deux sessions qui est prise en considération. Enfin, 23 % des filières ne prennent en compte que la note obtenue lors de la session de rattrapage.

Dans près d'un cas sur cinq (18,9 %), le poids du contrôle continu est proportionnel à sa part dans le volume des enseignements. En revanche 36,4 % des filières donnent davantage de poids au contrôle continu et 44,7 % adoptent la position opposée. Le poids du contrôle continu dans le contrôle des connaissances est en moyenne de 46,9 % et varie de 35 % en AES à 59,4 % dans les disciplines littéraires. À nouveau la variété des situations inter-sites apparaît très importante si on en juge par la valeur de l'écart-type de cette proportion dans les différentes filières. Cette situation se retrouve dans la pondération respective des modules obligatoires et des modules optionnels. Si on prend l'exemple de la Psychologie à Dijon et Toulouse, on constate que dans la première université, le module optionnel a un coefficient 1 alors que les deux modules obligatoires ont chacun un coefficient 3 et qu'à Toulouse les deux modules obligatoires et les deux modules optionnels ont un poids équivalent.

Les dispositifs d'aide à la réussite

La dernière caractéristique distinctive de l'organisation pédagogique des DEUG observée dans cette recherche concerne les dispositifs particuliers mis en place pour lutter contre l'échec en première année. L'hétérogénéité croissante des publics a conduit certaines universités à développer des dispositifs destinés à faciliter l'adaptation, l'intégration et la réussite des étudiants. Il s'agit du tutorat, notamment méthodologique, des séances ou des cycles de remise à niveau et, plus traditionnellement, de l'accueil des étudiants par les enseignants.

Mis en place dans certaines universités bien avant son institution officielle en 1996 (circulaire n° 96-246), le tutorat s'est développé là encore avec une intensité et des règles de fonctionnement particulières selon les sites. Le tutorat d'ac-

Tableau IV. – Part du contrôle continu dans le contrôle des connaissances

N = 82	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne (en %)	35,0	37,3	36,8	35,7	59,4	42,3	50,9
Écart type	9,7	17,5	8,5	15,0	30,4	9,1	19,0

Tableau V. – **Durée annuelle du tutorat selon les filières (en heures)**

N = 119	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne (en %)	27,2	17,6	47,1	13,5	34,3	37,8	25,0
Écart type	31,1	14,0	38,3	15,9	48,5	32,4	22,9

compagnement qui propose un suivi et une aide méthodologique aux étudiants est la forme la plus fréquente (85,4 % des filières). Près de trois filières sur quatre (71,5 %) offrent également un tutorat d'accueil. Mais il existe aussi d'autres formes de tutorat, telles que l'« initiation à l'informatique », le « tutorat documentaire », le suivi personnalisé des redoublants ou la préparation des examens de la seconde session. Le tutorat, notamment le tutorat d'accompagnement, est moins fréquent dans les antennes universitaires (62,5 % contre 88,1 % dans les universités-mères) où l'encadrement pédagogique est considéré comme plus favorable.

Le volume horaire annuel du tutorat par étudiant bénéficiaire est relativement plus important en Sciences de la Vie (en moyenne 47,1 heures par an) qu'en AES (27,2) ou qu'en Psychologie (17,6 heures). Mais, au-delà des écarts entre filières, ce sont davantage les disparités entre les universités qui resurgissent. Le nombre d'heures de tutorat varie par exemple en AES de 16 h à Lyon II à 120 h à l'université d'Artois.

En marge du tutorat, près d'une filière sur cinq (19,9 %) propose un dispositif de « remise à niveau ». L'examen précis de ces dispositifs révèle cependant que la frontière entre la remise à niveau et le tutorat est parfois difficile à établir. Il peut s'agir en effet de quelques heures de « soutien » assurées par des enseignants, le plus souvent dès le début de l'année universitaire, mais aussi de cycles particuliers. Des dispositifs de soutien particuliers sont parfois organisés entre juin et septembre pour préparer la session de rattrapage. Des évaluations limitées à l'université de Bourgogne ont mis en évidence la faible efficacité de ces dispositifs (Michaut, 1997 ; M'piayi, 1999).

Les rencontres étudiants-enseignants constituent la forme la plus traditionnelle de prise en

charge des étudiants en difficulté. Ces rencontres peuvent être informelles ou se situer dans le cadre de permanences assurées par les enseignants. La tenue systématique de permanences par l'ensemble des enseignants ne concerne que 16 % des filières. À l'opposé, 31,9 % des filières n'assurent aucune permanence.

Les permanences sont peu fréquentes dans les universités à faible effectif, en particulier dans les antennes universitaires (12 % contre 34,0 % dans les universités mères). Globalement, les filières à tradition littéraire organisent plus souvent des permanences notamment en Psychologie. À l'opposé, les filières scientifiques privilégient les entretiens informelles.

À titre de synthèse, une analyse factorielle présente les liens existant entre les différentes variables associées à l'organisation des DEUG. L'axe principal, expliquant 18,1 % de l'inertie totale, oppose les filières adoptant une certification modulaire, une « aide » importante aux étudiants (tutorat, mise à niveau et permanence des enseignants pour rencontrer les étudiants) caractérisées par un volume d'enseignement relativement faible, un poids important des options (plus de 10 % du volume annuel d'enseignement) et du contrôle continu (40 % de la certification finale) et les filières offrant un volume d'enseignement supérieur à la moyenne et une organisation des cours laissant peu de place aux options. Le deuxième axe oppose les filières procédant à une spécialisation dès la première année de DEUG à celles ne procédant pas à des différenciations de cursus. Cet axe oppose également les filières dont les TD/TP représentent plus de la moitié du volume global d'enseignement aux filières qui privilégient les cours magistraux.

L'introduction des filières en tant que variables supplémentaires révèle globalement trois profils : le premier regroupe les filières scientifiques où les

Tableau VI. – Taux de réussite final (1^{re} et 2^{de} session) selon les filières (en %)

N = 112	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne (en %)	39,8	38,2	47,5	50,9	52,3	47,3	47,5
Écart type	7,1	12,9	12,8	10,4	20,4	12,1	15,4

Tableau VII. – Part des étudiants absents à la première session par rapport aux inscrits selon les filières (en %)

N = 112	AES	Psychologie	Sciences de la Vie Sciences de la Terre	Autres DEUG scientifiques	Lettres Langues-Arts	Droit Économie et Gestion	Autres DEUG SHS
Moyenne (en %)	20,2	20,5	13,7	8,8	16,9	20,8	18,1
Écart type	10,8	12,8	8,6	8,1	12,8	13,1	10,1

sont en moyenne inférieurs à 40 %. Ils dépassent à peine 52 % dans les filières les moins sélectives (Lettres). Si ces informations sont connues, ce qui est sans doute nouveau, c'est qu'à l'image des modes d'organisation, les taux de réussite varient de façon très importante selon les sites pour de mêmes filières. En témoignent les mesures de dispersion présentées dans le tableau 6.

La référence aux inscrits, qui prend en compte des abandons très précoces, associés à des doubles inscriptions ou plus souvent à des inscriptions de « précaution » (préparation de concours, attentes des résultats d'une candidature dans le secteur sélectif,...), sous-estime les taux de réussite réels. Le calcul des taux de réussite en référence aux seuls présents aux examens ne correspond pas pour autant à ces taux de réussite réels dans la mesure où se trouvent exclus du calcul des étudiants qui ont abandonné après avoir anticipé un échec. Rapporté aux étudiants présents, le taux de réussite varie de 47,8 % en Psychologie à 63,2 % en Lettres et Langues.

La part des étudiants qui ne se présentent pas aux examens est plus importante dans les filières à dominante littéraire que dans les filières à domi-

nante scientifique. Les indicateurs de dispersion sont à nouveau très élevés.

L'examen des relations entre modes d'organisation et réussite est basé sur l'estimation de modèles de régression linéaire. La différenciation des modes d'organisation selon les filières nous impose de tenir compte de cette dimension et donc de raisonner à « filière donnée ». Ceci sera fait au niveau de l'échantillon global en introduisant des variables muettes permettant de contrôler l'appartenance spécifique à une discipline et par l'estimation de modèles intra-filières pour celles qui sont les plus représentées dans l'échantillon (AES et Sciences de la Vie).

Les modèles présentés dans le tableau 8 examinent l'influence des principaux modes d'organisation sur la réussite (cumul des deux sessions) calculée par rapport aux inscrits. Le premier modèle se limite aux variables muettes associées aux différentes filières. En moyenne, et en référence aux filières de sciences humaines (Histoire et Géographie), seule la filière AES se distingue par un taux de réussite significativement plus faible.

Le second modèle porte sur les modes d'organisation généralement présentés comme les plus différenciateurs (volume annuel d'enseignement,

Tableau VIII. – Déterminants du taux de réussite final (ensemble des deux sessions)

Variable de référence	Variable active	Modèle 1 (n = 107)		Modèle 2 (n =107)		Modèle 3 (n = 107)	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
Filière Sciences Humaines	AES	- 10,06	**	- 17,73	***	- 17,0	***
	Psychologie	- 5,49	ns	- 3,61	ns	- 3,48	ns
	Sciences de la Vie	- 3,10	ns	- 17,04	**	- 16,65	**
	Autres filières scientifiques	1,75	ns	- 11,97	*	- 12,22	*
	Lettres/Langues	5,68	ns	1,42	ns	0,59	ns
	Droit/Économie	- 2,41	ns	- 12,10	*	- 11,04	*
Durée annuelle d'enseignement				0,070	*	0,071	*
Proportion de cours magistraux				0,008	ns	0,018	ns
Taux d'encadrement (nb. d'étudiants/nb. d'enseignants)				- 0,17	ns	- 0,14	ns
Proportion de Professeurs des universités				0,092	ns	- 0,056	ns
Pas de concertation entre enseignant	Concertation entre enseignants					- 1,86	ns
Pas de spécialisation	Spécialisation					3,54	ns
Pas de tutorat et de permanence des enseignants	Tutorat et permanence des enseignants					1,12	ns
	Constante	49,84	***	23,70	*	21,77	ns
% de variance expliquée R ² ajusté		12,1 %		17,9 %		19,5 %	

Significativité du t de Student : * : significatif au seuil de 0,10 ; ** : 0,05 ; *** : 0,01.

proportion de cours magistraux, taux d'encadrement enseignant et proportion de Professeurs des Universités). Le volume horaire annuel exerce, à filière donnée, un impact positif et significatif sur la réussite. À durée annuelle d'enseignement comparable, on observe à présent des écarts significatifs de réussite entre filières. Ceci revient à constater par exemple, que les Sciences de la Vie, qui sont en moyenne d'une sélectivité comparable aux sciences humaines, obtiennent ce résultat malgré un volume d'enseignement plus important. Les trois autres variables considérées, en dépit de leur variation, n'entretiennent aucune relation statistique significative avec la réussite. L'introduction des variables mesurant la dimension plus qualitative de l'organisation (concertation entre enseignants pour la préparation des

cours, spécialisation des enseignements, et aide aux étudiants) conduit au même résultat.

Le tableau 9 présente les estimations réalisées pour les deux filières les plus représentées dans notre échantillon (AES d'une part, Sciences de la Vie – Sciences de la Terre d'autre part). Les résultats obtenus sont tout aussi décevants. Ils manifestent à nouveau une quasi-absence de relation entre les indicateurs des principaux modes d'organisation et la réussite. Compte tenu de la faiblesse du nombre d'observations, nous avons testé la robustesse des résultats en analysant pour chaque filière l'effet des différentes variables considérées une à une. Tous les résultats présentés dans le tableau 8 ont été confirmés en termes de sens (positif/négatif) et de significativité.

Tableau IX. – Influence de l'organisation pédagogique sur le taux de réussite final (AES et SV-ST)

Variable de référence	Variable active	Modèle 1 AES (n = 21)		Modèle 2 SV-ST (n = 21)	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
Durée annuelle d'enseignement		0,091	**	- 0,027	ns
Proportion de cours magistraux		0,14	ns	- 0,77	*
Taux d'encadrement (nb. d'étudiants/nb. d'enseignants)		0,16	ns	- 1,96	ns
Proportion de Professeurs des universités		0,14	ns	1,16	***
Pas de concertation entre enseignant	Concertation entre enseignants	- 7,94	**	2,14	ns
Pas de spécialisation	Spécialisation	2,90	ns	- 1,30	ns
Pas de tutorat et de permanence des enseignants	Tutorat et permanence des enseignants	3,35	ns	9,69	ns
	Constante	4,85	ns	21,77	ns
% de variance expliquée R ² ajusté		25,3 %		32,8 %	

L'effet positif du volume d'enseignement ne se manifeste significativement que dans la filière AES pour laquelle on observe, en outre, une influence négative de la concertation entre les enseignants. Ce résultat, a priori surprenant, pourrait se comprendre si la concertation entre enseignants avait pour conséquence un renforcement du niveau d'exigence. Il serait éventuellement possible d'interpréter dans le même esprit les résultats constatés en Sciences de la Vie qui font apparaître une influence négative sur la réussite de la proportion de professeurs de rang A dans le corps enseignant. En revanche, l'impact négatif de la proportion de cours magistraux pourrait être plus spécifique à cette filière pour laquelle l'importance des enseignements dirigés et pratiques est associée à la réussite.

L'absence de relation entre modes d'organisation et réussite est à bien des égards surprenante. Ce résultat justifierait à lui seul la poursuite et l'extension de ce type d'investigation. Il peut éventuellement tenir à la qualité des données collectées, et notamment à l'hétérogénéité des filières. La portée de cet argument est cependant limitée dans la mesure où des résultats comparables s'observent également lorsqu'on estime les modèles à l'intérieur de groupes homogènes au plan disciplinaire. Par ailleurs, et tout en reconnaissant que des informations plus précises pour-

raient être obtenues sur les modes de fonctionnement, il est peu contestable que celles qui ont été considérées concernent des éléments importants de l'organisation pédagogique des filières, touchant à la fois les dotations et l'organisation institutionnelle.

En s'interrogeant sur l'origine de cette quasi-absence de relations entre les modes d'organisation et la réussite, on peut évoquer deux explications possibles :

- la première renvoie à la non prise en compte dans les modèles précédents (faute de données adéquates) des caractéristiques du public étudiant propre à chaque site. Il faudrait cependant pour admettre cette explication considérer que les modes d'organisation choisis par les différents sites répondent précisément aux difficultés associées au public accueilli (l'efficacité des modes d'organisation en matière de réussite seraient alors exactement « compensée » par un effet négatif lié aux caractéristiques des étudiants) ;

- la seconde explication renvoie au caractère « contextualisé » de la mesure de la réussite. Les travaux réalisés dans les niveaux d'enseignement pré-universitaire ont clairement mis en évidence le caractère local (en référence à une évaluation externe du niveau scolaire des élèves) de la notation et des décisions d'orientation. Les résultats observés pourraient renvoyer au même phéno-

mène, les filières universitaires ne disposant pas d'une référence nationale en ce domaine, développeraient des pratiques spécifiques en matière de notation et d'orientation, pratiques dépendant partiellement des caractéristiques des étudiants accueillis.

Une situation de ce genre est sans doute inévitable compte tenu de la relative souplesse des programmes nationaux et de l'autonomie dont jouissent les établissements. Elle pourrait conduire à s'interroger sur le caractère national des diplômes délivrés. Elle pose en outre un problème méthodologique important. Si un résultat de ce

type devait se confirmer, cela mettrait, en effet, directement en cause la possibilité de mesurer de manière fiable l'efficacité des modes d'organisation (l'efficacité des dotations) sur la base d'indicateurs de réussite dont le niveau serait endogène au fonctionnement de l'institution. Le défaut d'épreuves communes et l'absence de véritables examens nationaux constitueraient ainsi un obstacle majeur à l'évaluation du fonctionnement pédagogique des établissements universitaires.

Jean-Pierre Jarousse
Christophe Michaut

Université de Bourgogne, IREDU-CNRS

BIBLIOGRAPHIE

- DUBOIS P. (1997). – L'organisation des universités : complexification, diversification, rationalisation, évaluation. **Sociétés Contemporaines**, n° 28, p. 13-32.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J-P., LEROY C., MICHAUT C. *et al.* (1999). – **Hétérogénéité et réussite en premier cycle universitaire. Profils individuels et fonctionnement pédagogique**. IREDU-CNRS-Université de Bourgogne. Rapport pour le CNCRE, 181 p.
- FELOUZIS G. (dir.), ABADIE F., ANDRIEU J. (1998). – **Les nouvelles inégalités à l'université : parcours étudiants et organisation des études dans trois disciplines universitaires**. LAPSAC-Université de Bordeaux 2.
- M'PIAYI A. (1999). – **Les déterminants de la réussite universitaire : le cas du DEUG B à l'Université de Bourgogne**. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU, 392 p.
- MICHAUT C. (1997). – **La réussite et l'orientation à l'Université. Le cas du DEUG Sciences de la Vie**. Mémoire de DEA, Université de Bourgogne-IREDU, 83 p.
- MICHAUT C. (2000). – **L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants**. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU.

Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur

Georges Felouzis

Quels sont les effets des délocalisations universitaires sur les parcours étudiants ? S'agit-il d'un moyen réel de démocratisation des études, ou d'une « relégation » de certains étudiants dans des universités de second ordre ? La question est abordée selon deux points de vue. D'abord celui du recrutement en première année : dans quelle mesure les délocalisations permettent-elles un accès socialement et scolairement plus diversifié à l'université ? Ensuite du point de vue des taux d'accès en Deug dans l'université « mère » et dans les antennes délocalisées : de ce point de vue, existe-t-il un « effet délocalisation » ? L'enquête porte sur les études de droit en Aquitaine, et concerne l'ensemble des étudiants primo-entrants en première année en 1992 à Bordeaux, Agen et Périgueux. Toutes choses égales par ailleurs, le suivi de la cohorte montre un fort effet du lieu d'étude sur l'obtention du Deug, et l'influence de l'origine sociale sur la réussite. La réflexion porte ensuite sur les modalités de la sélection en droit, dans ses dimensions sociales et contextuelles.

Mots-clés : étudiant, supérieur premier cycle, inégalité, délocalisation universitaire, effet de site.

Depuis le début des années 1990, les politiques universitaires se sont orientées vers un développement des sites délocalisés pour faire face à la progression des effectifs étudiants. Le statut de ces antennes délocalisées ne fait pourtant pas l'objet d'un consensus. En effet, les missions de l'université ne sont pas limitées à l'enseignement. Comme le souligne le Comité National d'Évaluation (CNE), l'université « doit créer le savoir, c'est-à-dire tenir pour essentielle sa mission de recherche, laquelle répond à une logique de concentration des compétences et des équipe-

ments ; or la création d'une masse critique en termes de recherche ne se décrète pas, et même échoue le plus souvent lors des essais volontaristes de délocalisation » (1). Outre cette question de la place de la recherche dans les antennes délocalisées, c'est aussi du point de vue de la démocratisation des études que les antennes ont un statut ambigu. Les évaluations menées par le CNE montrent en effet que « malgré la bonne volonté des uns et des autres, les enseignements (dans les antennes) sont trop souvent secondarisés, dépourvus d'appuis logistiques essentiels,

tels que les bibliothèques » (2). En fait, certaines des caractéristiques des antennes délocalisées semblent constituer des facteurs favorables à l'adaptation des étudiants et à leur réussite, comme de petits effectifs en première année, des relations moins « anonymes » entre enseignants et étudiants, ou encore un cadre et un environnement souvent jugés agréables. Mais d'autres caractéristiques peuvent agir de manière plus « négative », comme l'absence d'activités de recherche et de laboratoires, la faible implantation réelle des enseignants sur les sites. Certaines particularités peuvent même constituer des obstacles à la réussite, comme un recrutement des étudiants scolairement les plus faibles, et socialement les plus éloignés des normes universitaires. On peut ainsi voir la politique de création de sites délocalisés soit comme une manière de favoriser l'inscription de « nouveaux étudiants » dans l'enseignement supérieur, soit au contraire comme une manière de les « mettre à l'écart ». Ceux-ci seraient cantonnés dans des premiers cycles très éloignés des « vraies » universités, qui dispensent à la fois des enseignements et produisent de la connaissance dans des laboratoires de recherche.

La question des délocalisations n'est donc pas univoque, d'autant plus que leurs effets sur la réussite des étudiants ne semblent pas toujours positifs. En effet, le travail mené par l'IREDU (3) sur la filière de droit à Dijon et à Nevers montre un effet plutôt négatif de l'antenne délocalisée de Nevers sur les parcours étudiants, tant du point de vue de la réussite aux examens que de celui des abandons en cas d'échec en première année. Le contexte d'étude créé par les antennes n'est donc pas systématiquement favorable aux étudiants. Il n'y a pas de lien mécanique entre le nombre d'étudiants et leur réussite, et les « petites structures » d'enseignement ne sont pas, en elles-mêmes, des facteurs de réussite. Peut-on parler, pour autant, d'un « effet délocalisation », qu'il soit favorable ou défavorable à l'accès en Deug des étudiants ? Les données et les analyses présentées dans ce texte tenteront de répondre à cette question. Plus précisément, il s'agit de questionner ces structures universitaires du point de vue de la démocratisation, à la lumière de leur recrutement social comme des parcours de formation des étudiants. Conçues pour favoriser « l'égalité des chances », ces antennes remplissent-elles véritablement ce rôle ?

Même si elles créent les conditions favorables à un plus large accès de tous en première année, il reste à montrer les effets à plus long terme d'un tel dispositif. Autrement dit, les chances de réussite des étudiants sont-elles comparables, quel que soit le lieu d'étude ?

L'ENQUÊTE : LES ÉTUDES DE DROIT EN AQUITAINE

La mesure de la démocratisation universitaire

La démocratisation universitaire peut prendre deux formes, l'une « quantitative », l'autre « qualitative » (4). On peut d'abord la concevoir du point de vue du recrutement social en première année. Démocratiser l'université, et plus généralement les études supérieures, revient alors à favoriser l'accès en premier cycle de « nouveaux étudiants ». C'est-à-dire à susciter l'inscription d'étudiants qui, sans les antennes délocalisées, ne se seraient pas inscrits, soit pour des raisons financières dues au coût d'un déplacement dans une ville universitaire, soit pour des raisons d'éloignement familial. Dans ce cadre, il s'agit d'étudier la composition sociale du public de première année dans une perspective comparative entre différents sites, et ainsi identifier le recrutement social plus ou moins diversifié de chaque site (5). On se demande donc si la création d'une antenne délocalisée favorise l'accès à l'université de nouveaux étudiants socialement plus diversifiés que dans l'université centrale. Mais cette définition de la démocratisation peut apparaître, par certains côtés, ambiguë. Il n'est pas certain qu'un recrutement plus « diversifié », ou plus « populaire » des antennes décentralisées soit obligatoirement le signe d'une démocratisation. Cela peut aussi apparaître comme une forme de « mise à l'écart » des étudiants scolairement et socialement les moins conformes aux attentes universitaires. De plus, il ne suffit pas d'être inscrit à l'université pour y réussir. La démocratisation universitaire se mesure donc aussi par une analyse des flux étudiants, et à partir des chances d'accès au Deug ou en licence (6). La question devient alors : toutes choses égales par ailleurs, quel est le « rendement » de chaque site ? C'est au travers de ces deux indicateurs (diversification du recrutement et rendement des études) que la question des effets des antennes décentralisées sur la démocratisation des études sera abordée.

L'enquête : les études de droit à Bordeaux, Agen et Périgueux

En Aquitaine, trois sites proposent un premier cycle de Droit. Bordeaux, qui est l'université « mère », et deux antennes décentralisées. La première a été créée à Périgueux en 1969. La deuxième est à Agen, et a été créée au début des années 1990. Le recrutement social de chaque site et leur « rendement » respectif seront abordés par le suivi rétrospectif d'une cohorte de 1 373 étudiants primo-entrants en 1992 en première année de droit.

La répartition des étudiants entre les antennes et l'université centrale est à l'image des contrastes qui séparent chaque contexte d'étude. À Bordeaux, nous dénombrons 1 016 étudiants primo-entrants. Ils ne sont que 181 à Agen et 176 à Périgueux. La comparaison entre l'université centrale et les antennes revient donc à comparer des structures qui se distinguent à plus d'un titre. D'abord leur date de création : l'une est très ancienne et fait partie depuis longtemps du paysage académique de la région, l'autre est toute récente. Ensuite le nombre d'étudiants concernés : étudier dans une antenne n'a, de ce point de vue, rien à voir avec l'impression de « masse » et « d'anonymat » qui règne dans la faculté de Bordeaux, au regard du nombre d'inscrits (7). Enfin, et c'est là un point commun, l'organisation des études comme les contenus enseignés et les examens sont identiques quel que soit le site, car l'ensemble est régi par l'université de Montesquieu, Bordeaux IV.

Pour chaque étudiant, nous disposons des caractéristiques suivantes : l'âge en première année, le sexe, la profession du chef de famille, la série du bac et la mention. Pour chaque année d'inscription nous connaissons les résultats aux examens, mais seulement en termes d'échec ou de réussite. Les notes aux différentes sessions et aux différents types d'épreuves (orales et écrites) ne nous sont pas connues.

LA DIFFÉRENCIATION SOCIALE DES PUBLICS : DÉMOCRATISATION OU RELÉGATION ?

Les antennes délocalisées permettent-elles à un public étudiant socialement plus diversifié d'accéder à l'université ? En accord avec les travaux de

D. Filâtre (8) et de F. Bourdon *et al.* (9), il apparaît que le recrutement social est bien plus diversifié dans les antennes délocalisées d'Agen et Périgueux que dans l'université centrale de Bordeaux (tableau I). En tant que structures locales d'enseignement, les antennes reflètent en grande partie la composition sociale de leur environnement immédiat. Les modalités d'inscription poussent en effet les étudiants à s'inscrire dans le site universitaire le plus proche de leur lieu d'habitation, c'est-à-dire le plus souvent celui de leurs parents. C'est ainsi que les étudiants de milieu cadre sont très nettement minoritaires à Agen et Périgueux (respectivement 13,3 % et 6,8 %), alors qu'ils représentent le groupe le plus important à Bordeaux (40,8 %). Cette situation est en partie le reflet de l'état de la stratification sociale dans les trois villes. C'est en tout cas ce qu'indique la part très importante de la catégorie « autres » à Agen. Nous avons conçu cette catégorie en y intégrant les CSP globalement minoritaires dans l'ensemble de la population étudiée. Elle comprend donc notamment la catégorie « 1 » de l'INSEE « agriculteurs exploitants » qui prend une part plus importante dans cette ville que dans la capitale régionale.

La diversification du recrutement étudiant est aussi visible du point de vue scolaire. Il est frappant de remarquer que, dans les antennes délocalisées, le public étudiant est scolairement moins performant que dans l'université centrale. Qu'il s'agisse de leur âge, de la série de leur bac ou de leur mention, les étudiants bordelais ont eu, en moyenne, un parcours scolaire meilleur : ils sont plus jeunes (73,4 ont 19 ans ou moins contre 58 % à Périgueux et 54 % à Agen), ils ont plus souvent un bac général (87,5 % contre 69,3 à Périgueux et 72,9 % à Agen) et ont obtenu plus souvent une mention.

Cependant, l'ampleur des différences observées dans le recrutement social et scolaire des trois sites considérés laisse penser que la différenciation des publics universitaires n'est pas le simple reflet de l'environnement local. C'est aussi le résultat de stratégies, les étudiants pouvant choisir de quitter Agen ou Périgueux pour s'installer dans la métropole régionale, plus attrayante en termes de loisirs, comme de modes de vie. On peut même avancer que le choix d'étudier dans une antenne décentralisée est plus souvent le fait d'étudiants dont le parcours dans le secondaire a été plutôt médiocre. Dans ce cas, la proximité

Tableau I. – Le recrutement dans les antennes délocalisées et l'université centrale

	Agen	Périgueux	Bordeaux	Ensemble
Effectifs	181	176	1 016	1 373
En %				
SEXE				
Masculin	33,1	36,4	37,6	36,9
Féminin	66,9	63,6	62,4	63,1
ÂGE				
18 ans et –	35,4	37,5	45,0	42,8
19 ans	19,3	20,5	28,4	26,2
20 ans	21,0	22,2	15,6	17,1
21 ans	7,7	11,4	5,5	6,6
22 ans et +	16,6	8,5	5,5	7,4
SÉRIE DU BAC				
A	30,9	38,6	40,6	39,0
B	30,4	23,3	35,1	33,0
C ET D	11,6	7,4	11,8	11,2
F ET G	21,5	27,3	8,6	12,7
Autres	5,5	3,4	3,9	4,1
MENTION BAC				
TB et B	2,2	–	4,1	3,4
AB	9,9	10,2	15,6	14,2
PASSABLE	86,2	89,8	78,4	80,9
NR	1,7	–	1,8	1,5
PCS				
Cadres	13,3	6,8	40,8	32,8
Prof. interm.	15,5	22,2	11,2	13,2
Art., comm.	12,2	13,1	8,1	9,2
Employé	16,6	26,7	18,5	19,3
Ouvrier	15,5	15,3	6,4	8,7
Autres	27,1	15,9	15,0	16,7

familiale, la crainte d'affronter un univers inconnu et vécu comme déstabilisant peut être un facteur de décision qui amène les étudiants les moins familiarisés avec les règles implicites et explicites de l'université à s'inscrire dans une antenne délocalisée. Plus simplement, le choix d'une antenne peut être aussi un choix économique (10) permettant une inscription universitaire en limitant le plus possible l'investissement financier correspondant.

Comment interpréter ces premiers résultats ? Sommes-nous en présence d'une « démocratisation », ou d'une « relégation » universitaire ? Les données présentées au tableau I peuvent illustrer l'une ou l'autre de ces interprétations. Permet-on

à un nouveau public d'accéder à l'université et donc d'avoir une chance, aussi faible soit-elle, d'obtenir un diplôme supérieur ? Ou cantonne-t-on les étudiants socialement et scolairement les plus démunis dans des « sous-universités », fruit d'un « déclassé structural », pour reprendre l'expression de P. Bourdieu ? (11). Trancher entre ces deux interprétations est, pour l'instant, du domaine de l'indécidable. Il est vrai qu'il semble s'instaurer, entre les différents sites universitaires, une division du travail qui pourrait dessiner les prémices d'une « dualisation » sociale et scolaire des premiers cycles universitaires. D'un côté les « grandes » universités pour les étudiants issus des milieux les plus favorisés. De l'autre des

Deug « secondarisés » qui joueraient le rôle de « filtre », pour trier les étudiants « récupérables » de ceux qui le sont moins. Il faut cependant souligner que ce type d'interprétation n'a de sens que si l'on postule un effet négatif des sites délocalisés sur l'accès des étudiants au diplôme du Deug. Une manière de trancher entre ces deux interprétations est donc de mesurer leurs effets sur les chances d'accès au Deug. Un étudiant a-t-il des probabilités différentes de réussite selon son site d'étude, et ceci quelles que soit ses caractéristiques sociales et scolaires ? En d'autres termes, les antennes délocalisées ne peuvent être qualifiées de lieux de « relégation » qu'à condition d'exercer une influence négative sur la réussite des étudiants.

LA DIFFÉRENCIATION DES PARCOURS ÉTUDIANTS : EXISTE-T-IL UN « EFFET DÉLOCALISATION » ?

Dans quelle mesure l'accès aux diplômes du supérieur, et en l'occurrence au Deug de droit, dépend-il du site universitaire ? Le fait d'étudier dans une antenne délocalisée est-il un facteur favorisant cette réussite, *toutes choses égales par ailleurs* ? Ou au contraire existe-t-il des processus de « mise à l'écart » de ces étudiants dont les probabilités de réussite seraient, compte tenu de leurs caractéristiques sociales et scolaires, moins importantes ? De manière empirique, cela revient dans un premier temps à se demander combien d'étudiants, dans chaque site, obtiennent le Deug.

Le rendement universitaire en Droit à Bordeaux et ailleurs

Le « rendement » de chaque site peut être approché dans un premier temps par la proportion d'étudiants d'une promotion qui obtient un Deug dans un temps donné (tableau II). Ce rendement est dit « brut » dans la mesure où il ne « neutralise » pas les effets de composition du public sur la réussite universitaire. Il nous informe donc sur la proportion de diplômés après deux, trois ou quatre inscriptions, sans tenir compte des caractéristiques personnelles des étudiants, qui peuvent influencer sur cette réussite. Par ailleurs, le « rendement » peut être approché par un indi-

icateur « négatif », celui des sorties sans diplôme (tableau III) qui correspond à la proportion d'étudiants d'une promotion qui abandonnent ou se réorientent après deux, trois ou quatre inscriptions.

Le rendement des études de droit est très faible. C'est là une spécificité que les études juridiques partagent avec une autre discipline universitaire à vocation professionnelle, la médecine. Mais cette forte sélection ne s'exerce pas de manière identique, puisqu'il s'agit en médecine d'un *numerus clausus* après la première année, alors que dans les études juridiques la sélection est plus progressive, même si elle apparaît très sévère, au regard du faible taux de réussite au Deug. La filière du droit pratique donc une sélection très forte, au point que les étudiants ont plus de chances d'échouer que de réussir lorsqu'ils s'inscrivent en première année : sur l'ensemble des sites, 38 % seulement des étudiants obtien-

Tableau II. – Obtention du Deug de Droit selon le site (en %)

	Deug en 2 ans	Deug en 2 ou 3 ans	Deug 2, 3 ou 4 ans
Agen	12,7 (*)	21,5	28,2
Périgueux	15,3	28,4	35,8
Bordeaux	14,2	33,1	40,3
Ensemble	14,1	31,0	38,1

(*) Lire ainsi : 12,7 % des étudiants primo-entrants en Droit à Agen en 1992 ont obtenu leur Deug en deux ans. Ils sont 15,3 % à Périgueux et 14,2 % à Bordeaux.

Tableau III. – Les sorties sans diplôme selon le site (en %)

	Sortie après 2 ans	Sortie après 2 ou 3 ans	Sortie après 2, 3 ou 4 ans
Agen	44,2 (*)	66,3	72,4
Périgueux	31,3	55,1	67,6
Bordeaux	22,6	43,0	53,7
Ensemble	26,6	47,6	58,0

(*) Lire ainsi : 44,2 % des étudiants primo-entrants en Droit à Agen en 1992 sont sortis sans diplôme après deux ans. Ils sont 31,3 % à Périgueux et 22,6 % à Bordeaux.

ment, au final, le Deug. Cette tendance est confirmée par les sorties sans diplôme (tableau III) qui représentent près de 60 % de la cohorte 1992, avec toutefois des différences très nettes selon le site.

L'effet du site semble se constituer progressivement. Le temps est ici une dimension importante de l'influence du lieu d'étude sur les trajectoires universitaires. C'est ainsi que les taux d'obtention du Deug en deux ans ne varient que très peu d'un site à l'autre. C'est sur les étudiants

dont le niveau académique est plus faible que les effets du lieu d'étude s'exercent et creusent les écarts : le Deug en deux, trois ou quatre ans est obtenu par 28 % des étudiants d'Agen, 36 % des étudiants de Périgueux et par 40 % des étudiants de Bordeaux. À ce stade de la réflexion, ces écarts ne peuvent être directement imputés aux sites eux-mêmes, dans la mesure où les caractéristiques scolaires du public étudiant dans les trois sites ne sont pas similaires. Mais tout semble indiquer que les apprentissages, tant au niveau proprement juridique qu'au niveau des

Tableau IV. – **Les conditions de la réussite en droit**
(Régression logistique, Odds-ratios)

	Modèle 1 Deug en 2 ans	Modèle 2 Deug en 2, 3 ou 4 ans	Modèle 3 Deug en 2 ans	Modèle 4 Deug en 2, 3 ou 4 ans
Site			**	*
Agen			réf.	réf.
Périgueux			1,47	1,66
Bordeaux			0,66	1,10
Âge en 1 ^{re} année	**	**	**	**
réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
18 ans	0,36	0,35	0,37	0,35
19 ans	0,15	0,29	0,16	0,29
20 ans	0,38	0,21	0,36	0,21
21 ans	0,10	0,10	0,08	0,10
22 ans				
Série du Bac	**	**	**	**
A	réf.	réf.	réf.	réf.
B	1,59	1,46	1,61	1,49
C ET D	2,36	2,18	2,4	2,21
F ET G	0,35	0,42	0,3	0,40
Autres	0,89	1,09	0,96	1,1
Mention	**	**	**	**
TB et B	réf.	réf.	réf.	réf.
AB	0,66	1,15	0,61	1,1
Passable	0,16	0,45	0,14	0,43
NR	0,34	0,49	0,33	0,49
PCS	ns	*	ns	**
Cadre		réf.		réf.
Prof. interm.		0,71		0,67
Art. comm.		0,79		0,75
Employé		0,69		0,66
Ouvrier		0,49		0,46
Autres		0,54		0,53

Significativité : + de 5 % = ns ; de 1 % à 5 % = * ; - de 1 % = **.

modes d'adaptation à la vie étudiante, restent différenciés d'un site à l'autre. La sélection en droit s'opère plus massivement par les abandons que par les connaissances académiques en elles-mêmes (tableau III). C'est tout au moins ce que laissent penser les taux d'abandon massifs dans les antennes : à Agen 72,4 % des étudiants sont sortis sans diplôme après quatre ans, ils sont 67,6 % à Périgueux et 53,7 % à Bordeaux.

Des inégalités sociales aux inégalités locales

L'analyse du « rendement » de chaque site nous conduit à repenser la question de « l'effet délocalisation » en termes d'inégalités liées aux conditions de la réussite et de l'échec en droit. On peut en avoir une mesure par le tableau IV qui présente les résultats de régressions logistiques. Pour des raisons de présentation, ne sont indiqués ici que les seuils de significativité de chaque variable, et les Odds-ratios associés à chaque modalité, dans le cas où la relation est significative. L'Odds-ratio correspond à l'exponentielle du coefficient B d'ajustement logistique. Il peut être lu comme le coefficient multiplicateur associé à une modalité par rapport à la modalité de référence. Par exemple l'Odds de 1,47 associé à Périgueux signifie que les étudiants de ce site ont 1,47 fois plus de chances d'obtenir leur Deug en 2 ans que ceux d'Agen, toutes choses égales par ailleurs. À Bordeaux, l'Odds de 0,66 indique que les étudiants ont 1,5 fois moins de chance de l'obtenir qu'à Agen (1/0,66).

Le poids des caractéristiques scolaires et de l'origine sociale

De manière très classique, les caractéristiques scolaires des étudiants sont un puissant facteur de définition de la réussite universitaire. Quel que soit le modèle testé, l'âge en première année, la série du bac et la mention restent des variables très significatives pour expliquer l'obtention du Deug. Mais la comparaison des Odds-ratios des modèles 1 et 3 et des modèles 2 et 4, apporte quelques nuances à ce premier constat. L'obtention du Deug en deux ans (modèles 1 et 3) mesure la capacité des étudiants à réussir un parcours sans faute en premier cycle. Les étudiants dans ce cas ont tous passé avec succès leurs examens soit à la première, soit à la deuxième session. La comparaison s'opère donc entre ceux

qui réussissent et ceux qui échouent aux examens. De ce point de vue, la sélection est strictement méritocratique : seules les variables scolaires sont explicatives de la réussite, et l'origine sociale des étudiants n'a, toutes choses égales par ailleurs, aucun poids explicatif.

Cependant, les modèles 2 et 4 considèrent l'obtention finale du Deug, et non pas seulement les parcours « parfaits » des étudiants obtenant leur Deug en deux ans. Dans ce cas, l'origine sociale des étudiants devient pertinente, toutes choses égales par ailleurs, pour « expliquer » l'accès au Deug. Cela signifie que l'obtention finale du Deug de droit, en deux, trois ou quatre ans, dépend de l'origine sociale, et que l'on ne peut imputer cette relation aux caractéristiques scolaires des étudiants des différents milieux sociaux. Comment expliquer le poids de cette variable sur l'obtention finale du Deug alors qu'elle n'a aucun poids pour expliquer l'obtention du Deug en deux ans ? Parmi ceux qui échouent, certains redoublent une ou deux années. D'autres abandonnent et ne se présentent donc pas à l'examen. Tout porte à croire que les abandons sont plus fréquents pour les étudiants des milieux modestes que pour les autres. Dans le modèle 3 par exemple, l'Odds-ratio associé à « ouvrier » est de 0,49. Cela signifie que la probabilité « finale » (12) d'obtenir le Deug est deux fois moins importante (1/0,49) pour un étudiant de milieu ouvrier que pour un étudiant de milieu cadre, *sans que cela puisse être imputé à ses caractéristiques scolaires (âge, série du bac, mention)*. De même, un étudiant d'origine sociale « employée » a 1,5 fois moins de chances d'obtenir son Deug qu'un étudiant de milieu « cadre ».

Les inégalités liées aux sites

Les inégalités ne sont pourtant pas uniquement sociales dans la filière juridique. D'autres inégalités apparaissent à la lecture de la régression logistique, et notamment celles liées aux sites universitaires. S'inscrire en première année à Bordeaux, Agen ou Périgueux n'implique pas seulement un choix en termes de mode de vie ou de proximité. Les conséquences portent aussi sur les chances de réussite au Deug. Les modèles 3 et 4 montrent l'importance du site d'étude dans la définition de la réussite et de l'échec en premier cycle. Les différences observées à partir des taux « bruts » d'accès au Deug (tableaux II et III) ne

dépendent donc pas exclusivement des caractéristiques personnelles des étudiants dans les différents sites. Le lieu d'étude semble définir ici un contexte pédagogiquement assez pertinent pour influencer de manière significative sur les parcours d'étude, et notamment sur les chances d'obtenir le Deug.

La sélection par les examens, mesurée par la proportion d'étudiants qui obtiennent le Deug en deux ans, est la plus sévère à Bordeaux où les parcours sans faute sont 1,5 fois moins fréquents qu'à Agen. C'est pourtant à Périgueux que le Deug est obtenu le plus souvent en deux ans (l'odds-ratio est de 1,47). Sur le plus long terme, c'est-à-dire en raisonnant sur les probabilités finales d'obtention du Deug, Agen et Bordeaux restent très proches, alors qu'à Périgueux, les probabilités de réussite sont bien supérieures.

L'effet « net » du site sur l'obtention du Deug ne semble donc pas traduire un « effet délocalisation ». Les différences observées ne séparent pas d'une part l'université « centrale » et d'autre part les antennes délocalisées. Pour des étudiants scolairement et socialement semblables, les chances finales d'obtenir le Deug dépendent certes du lieu d'étude, mais sans opérer une séparation entre les antennes d'un côté et l'université « mère » de l'autre. Les probabilités d'obtenir un Deug sont les plus importantes dans l'antenne délocalisée de Périgueux, vient ensuite l'université centrale de Bordeaux et enfin l'antenne d'Agen.

Les effets de la délocalisation universitaire ne sont donc pas univoques. Faire un premier cycle dans une antenne peut être un élément favorisant la réussite, comme à Périgueux, ou un handicap, comme à Agen. Les « petites structures » d'enseignement supérieur, souvent plus proches du lycée que de l'université, tant par le nombre d'étudiants concernés que par leur implantation dans les villes moyennes, n'offrent pas, en elles-mêmes, des conditions favorables à la réussite. Plus qu'un effet « délocalisation », il semble donc plus pertinent de parler d'un « effet de site » dans la mesure où le lieu d'étude apparaît comme une dimension importante dans la définition des trajectoires étudiantes (13). On peut approfondir cette question par l'analyse des sorties sans diplôme dans chaque site.

Les sorties sans diplômes : (dé)motivation ou « refroidissement » ?

Les étudiants qui sortent sans diplôme d'un premier cycle en droit, c'est-à-dire qui abandonnent ou se réorientent dans une autre filière, peuvent correspondre à des profils très différents. Il peut s'agir, dans le cas précis des antennes délocalisées, d'étudiants ayant peu de motivation pour les études juridiques. Pour ces étudiants, le choix du droit a pu s'avérer secondaire par rapport au choix d'une université de proximité. Mais abandonner son cursus en cours peut aussi être le fruit des conditions, plus ou moins défavorables, créés par le contexte des études. Dans la filière droit, les abandons sont particulièrement fréquents, qu'il s'agisse d'antennes délocalisées ou non. Cela peut s'expliquer par la nouveauté d'une discipline non enseignée dans le secondaire. Cela peut aussi s'expliquer par la rigueur de la sélection qui s'y exerce, et les stratégies éventuelles de « refroidissement (14) » mises en œuvre par les enseignants. Sans que l'on puisse obligatoirement séparer ces deux phénomènes, il convient donc d'analyser de manière approfondie les conditions de l'abandon des études dans les différents sites.

L'abandon des études de droit reflète à la fois les contraintes qui pèsent sur les étudiants, principalement par la forte sélection à laquelle ils sont soumis, et les stratégies mises en œuvre pour répondre à ces contraintes, notamment en cas d'échec. C'est ainsi que la comparaison des modèles 1 et 2 donne à voir le jeu dans lequel se situent les étudiants, et les replis tactiques qu'ils sont amenés à opérer pour répondre à une situation universitaire souvent dominée par l'échec (tableau V). Les sorties sans diplôme les plus précoces (après un an) gardent un caractère stratégique et tactique, dans la mesure où elles laissent la voie ouverte à des reconversions dans d'autres filières. Ces sorties sont d'autant plus fréquentes que le parcours des étudiants dans le secondaire a été chaotique et académiquement médiocre. Les sorties précoces dépendent donc exclusivement des caractéristiques scolaires (âge et série du bac), sans que l'origine sociale n'intervienne.

C'est dans les sorties plus tardives (modèles 2 et 4), après deux ou trois ans en droit, que l'origine sociale agit significativement sur les abandons. Les abandons tardifs semblent plus souvent

Tableau V. – **Les conditions de l'abandon des études en droit**
(Régression logistique, Odds-ratios)

	Modèle 1 Sortie après 1 an	Modèle 2 Sortie après 1, 2 ou 3 ans	Modèle 3 Sortie après 1 an	Modèle 4 Sortie après 1, 2 ou 3 ans
Site			**	ns
Agen			réf.	
Périgueux			0,6	
Bordeaux			0,5	
Âge en 1 ^{re} année	**	**	**	**
18 ans	réf.	réf.	réf.	réf.
19 ans	2,0	2,1	2,0	2,1
20 ans	2,2	3,2	2,2	3,2
21 ans	2,9	5,1	2,8	5,1
22 ans	6,9	8,5	6,3	7,9
Série du Bac	**	**	**	**
A	réf.	réf.	réf.	réf.
B	0,8	0,7	0,8	0,7
C ET D	1,2	0,7	1,2	0,6
F ET G	1,9	2,5	1,8	2,4
Autres	0,6	0,7	0,7	0,7
Mention	ns	**	ns	**
TB et B		réf.		réf.
AB		0,9		0,9
Passable		1,7		1,6
NR		1,6		1,6
PCS	ns	**	ns	*
Cadre		réf.		réf.
Prof. interm.		1,4		1,4
Art. comm.		1,7		1,6
Employé		1,4		1,3
Ouvrier		2,3		2,1
Autres		1,3		1,2

Significativité : + de 5 % = ns ; de 1 % à 5 % = * ; - de 1 % = *

le fruit d'une sélection « sociale », c'est-à-dire dépendant de ressources sociales, soit en termes de familiarité avec le système universitaire et ses méandres, soit en termes d'anticipation de la réussite ou de l'échec. De fait, toutes choses égales par ailleurs, les sorties tardives sans certification sont 2,3 fois plus fréquentes pour les étudiants de milieu ouvrier que pour ceux de milieu cadre. Persister dans les études, résister aux difficultés de l'apprentissage et à un contexte d'étude parfois peu favorable, met en jeu des ressources liées au milieu social d'origine. Par hypo-

thèse, il est probable que les étudiants dont les parents ont fréquenté l'université auront une connaissance plus précise des implicites universitaires, et seront ainsi mieux à même de résister à un contexte défavorable. Ils persisteront ainsi plus souvent dans la filière juridique. Ces résultats confirment les interprétations avancées pour rendre compte des inégalités sociales dans l'accès au Deug. En cas d'échec, les étudiants de milieu cadre persistent dans leur choix d'étude, alors que les étudiants d'autres milieux sociaux abandonnent, soit que leurs projets sont moins

consistants, soit qu'ils résistent moins à l'image négative que leur renvoient d'eux-mêmes les évaluations de leurs enseignants.

Mais les abandons ne dépendent pas uniquement de l'origine sociale. Le site constitue une variable très pertinente. Les probabilités de sorties après un an (modèle 3) sont 1,6 fois plus importantes à Agen qu'à Bordeaux ou à Périgueux. Le site n'est plus significatif pour expliquer les sorties sans diplôme plus tardives (modèle 4). Le « manque de motivation » des étudiants inscrits dans les antennes n'est pas en cause ici. Car à Périgueux les étudiants abandonnent dans des proportions significativement plus faibles qu'à Agen, ce qui montre qu'il s'agit plus d'un effet lié au site d'Agen lui-même, qu'aux « motivations » des étudiants.

Il reste à évoquer une autre hypothèse pour expliquer les différences de trajectoire universitaire selon le site, celle d'un « effet de dominance ». Celui-ci agirait d'autant plus significativement sur les étudiants que le site universitaire regroupe un faible nombre d'individus. La plupart des étudiants des antennes délocalisées, à Agen comme à Périgueux, présentent un profil social et scolaire particulier : celui d'étudiants dont la formation scolaire antérieure comme le parcours familial est le plus souvent éloigné de la culture universitaire académique qui prévaut en droit (15). N'y a-t-il pas, ici, un « effet de composition » qui jouerait au détriment de la réussite des étudiants à Agen, y compris de ceux qui, dans un autre contexte, s'achemineraient vers la réussite ? Le contexte d'études n'est pas seulement défini par les enseignants et plus généralement par les cadres universitaires. La composition sociale du public étudiant joue aussi un rôle non négligeable, tant du point de vue des rythmes de travail que de l'identification des attentes professorales, ou de la mise en œuvre d'un « esprit juridique » (16).

CONCLUSION.

L'EFFET DÉLOCALISATION : SÉLECTION VISIBLE ET INVISIBLE

Il peut sembler paradoxal, au vu des résultats présentés, d'aborder la question de la démocratisation universitaire à partir des études de droit. Comme nous l'avons montré, les inégalités sociales restent significatives dans cette discipline. À caractériser

tiques scolaires égales, les étudiants de milieu ouvrier et employé ont des probabilités de réussite en premier cycle plus faibles que les étudiants de milieu cadre. Ces inégalités sociales s'exercent par les abandons des étudiants, plus que par les examens proprement dits. C'est en ce sens que nous pouvons qualifier cette sélection « d'invisible ». Contrairement à la sélection « visible », celle des examens, elle ne s'opère pas selon des critères scolaires et méritocratiques, mais selon des critères sociaux liés au « métier d'étudiant », et à l'identification des attentes professorales, en termes académiques comme en termes de quantité de travail à fournir. En ce sens, les inégalités sociales à l'université ne se construisent plus aujourd'hui sur le « capital culturel », mais sur la capacité d'adaptation des étudiants à un environnement universitaire qu'ils jugent hostile de par sa très forte sélectivité.

Dans ce cadre, les délocalisations universitaires sont-elles des outils de démocratisation de l'enseignement supérieur ? La réponse dépend du sens que l'on donne au concept de « démocratisation », et surtout des différents éléments considérés pour en rendre compte. Trois éléments ont servi ici de base de réflexion. Le degré de diversification sociale et scolaire du recrutement en première année, le rendement global des études, et la présence ou l'absence d'un effet propre de l'origine sociale des étudiants sur l'accès aux diplômes.

Du point de vue du « rendement » de chaque site, nous avons vu que les réponses à apporter à la question de la démocratisation ne sont pas simples, et qu'il est difficile, voire impossible, d'identifier un « effet délocalisation » en tant que tel du point de vue des chances de réussite en premier cycle. *Il ressort pourtant de ce travail qu'en soi, le fait de créer de petites structures dans les villes moyennes, dépendantes des universités implantées depuis longtemps dans les grandes métropoles régionales, ne constitue pas une réponse à l'échec des étudiants en premier cycle.* D'autant plus que, comme le souligne le CNE dans un récent rapport, la qualité de la formation n'est pas toujours assurée « faute que puissent être affectés en permanence, en toutes circonstances et en tous lieux, les personnels de qualité nécessaires à ces antennes, faute aussi de disposer des moyens documentaires indispensables » (17).

Les logiques qui ont présidé à la création de ces antennes délocalisées (une volonté d'aména-

gement du territoire de la part des élus locaux et un souci de démocratisation des études émanant de l'État) ne sont pas systématiquement congruentes. L'exemple des études juridiques en Aquitaine donne en effet une image bien plus contrastée de la situation de ces universités, et de leurs effets sur les parcours étudiants. *Plus qu'un « effet délocalisation » il est plus pertinent de parler d'un « effet de site »*. En d'autres termes, une antenne délocalisée n'a pas d'effet mécanique, favorable ou défavorable, sur le niveau de réus-

site des étudiants. Il n'est donc pas inscrit dans la nature de ces antennes d'être des lieux de « relégation » ou de démocratisation. Les politiques publiques en matière de délocalisations universitaires ne peuvent donc s'évaluer qu'à la lumière de leur mise en œuvre concrète par les acteurs locaux.

Georges Felouzis

LAPSAC

Université Victor Segalen - Bordeaux 2

NOTES

- (1) Comité National d'Évaluation, *Évolution des universités, dynamique de l'évaluation. Rapport au Président de la République*, 1985-1995. Paris, La Documentation française, 1995, p. 87-88.
- (2) *Op. cit.*, p. 88.
- (3) F. Bourdon, M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, C. Peyron, M.-T. Rapiou, « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Annales de la Recherche urbaine*, n° 62-63. Voir aussi M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse et M.-T. Rapiou, « L'université plus près du "local", un plus pour les usagers ? », in B. Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994, p. 157-171.
- (4) On peut voir, sur cette distinction, A. Prost *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Puf « Sociologies », 1986.
- (5) C'est le point de vue adopté par D. Filâtre, « Territorialisation des universités et systèmes régionaux d'enseignement supérieur », in DATAR, *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du plan U 2000*, Paris, La documentation française, 1998, p. 115.
- (6) C'est ce que mettent en œuvre F. Bourdon, M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, C. Peyron, M.-T. Rapiou, « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Annales de la Recherche urbaine*, n° 62-63. Voir aussi M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse et M.-T. Rapiou, « L'université plus près du "local", un plus pour les usagers ? », in B. Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994, p. 157-171.
- (7) Rappelons que les chiffres avancés correspondent aux « primo-entrants ». En réalité, la première année de droit à Bordeaux inclut les redoublants qui peuvent doubler les chiffres indiqués.
- (8) DATAR, *op. cit.*
- (9) F. Bourdon, M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, C. Peyron, M.-T. Rapiou, *op. cit.*
- (10) F. Bourdon, M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, C. Peyron, M.-T. Rapiou, *op. cit.*, p. 103.
- (11) P. Bourdieu, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1989.
- (12) Nous entendons par « probabilité finale » d'obtention du Deug la probabilité d'obtenir le Deug quel que soit le nombre d'années.
- (13) Phénomène que nous avons analysé dans : G. Felouzis, « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, n° 4, 2000.
- (14) Nous empruntons ce concept à Burton R. Clark, « The cooling-out function in Higher Education », *American Journal of Sociology*, LXV, mai 1960, p. 569-576. Il s'agit, pour cet auteur, des stratégies institutionnelles pour décourager les élèves ou les étudiants jugés trop faibles de persister dans les études.
- (15) L'enseignement du droit a gardé, à plus d'un titre, des caractéristiques académiques traditionnelles, dont témoignent le mode de recrutement des enseignants et certaines « traditions » d'enseignement. On peut consulter à ce propos l'ouvrage très instructif de J. Gatti-Montain, *Le système d'enseignement du droit en France*, Presses universitaires de Lyon, 1987.
- (16) Dans le cadre restreint de cet article, cette hypothèse ne peut être pleinement explorée. Nous renvoyons à un texte plus complet, Georges Felouzis, *La condition étudiante*, Lapsac-Université de Bordeaux 2, 2000.
- (17) Comité National d'Évaluation, *Les missions de l'enseignement supérieur : principes et réalités. Rapport au Président de la République, juin 1997*, Paris, La Documentation française, 1997, p. 38.

Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures

*Stephen J. Ball, Jackie Davies
Miriam David, Diane Reay*

Le problème de la subordination des schémas d'orientation vers l'enseignement supérieur aux conditions sociales est actuellement fortement débattu au Royaume-Uni mais on n'aborde généralement qu'un aspect de ce problème : celui de la sélection, de l'élitisme et l'on néglige la dimension sociale. Dans cet article, basé sur une étude de l'ESRC, l'accès à l'enseignement supérieur est examiné en se fondant sur les concepts de « classification » et de « jugement » mis en relief par Bourdieu. L'enseignement supérieur est considéré en termes de différenciations des statuts internes. Les choix positifs ou négatifs des étudiants sont également examinés. Les auteurs soutiennent que les choix sont imprégnés de l'influence sociale et ethnique et que les décisions influent sur la reproduction des différences et sur les hiérarchies à l'intérieur de l'enseignement supérieur mais aussi que l'idée même de choix donne une impression d'égalité formelle qui masque « les effets de l'inégalité de fait ». Les choix d'études supérieures s'intègrent dans différentes sortes de biographies, d'habitus institutionnels et sont également fonction des schémas d'opportunités.

Mots-clés : supérieur premier cycle, orientation, étudiant, inégalité, sociologie du choix, Royaume-Uni.

D'un point de vue sociologique, le choix est un concept hautement problématique. Il soulève toutes sortes de difficultés théoriques et ontologiques et doit être manié avec beaucoup de soins. À beaucoup d'égards, il vaudrait mieux désigner ce que nous abordons ici comme un processus de prise de décision. Moogan, Baron et Harris (1999) suggèrent que le choix des études supérieures est une forme de « résolution de problème à grande échelle ». Néanmoins, dans cet article, nous commençons à esquisser une sociologie du choix relative aux études supérieures au Royaume-Uni. Trois sources théoriques alimen-

tent principalement cette esquisse. Tout d'abord, il y a les travaux de Bourdieu et plus précisément *La Distinction* (1979) et *Le sens pratique* (1980). Comme beaucoup d'autres nous avons trouvé Bourdieu « extrêmement stimulant » (Jenkins, 1992, p. 11). Nous avançons que les représentations, les distinctions et les choix des études supérieures, opérés ou utilisés par les étudiants, jouent un rôle dans la reconstitution et la reproduction des divisions sociales et des hiérarchies dans les études supérieures. C'est de cette façon qu'ils « construisent » les structures sociales. En effet, il s'agit de classe sociale « en pensée ».

Comme l'explique Bourdieu :

La division en classes qu'opère la science conduit à la racine commune des pratiques classables que produisent les agents et des jugements classificatoires qu'ils portent sur les pratiques des autres ou leurs pratiques propres [...]. C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces pratiques et ces produits (goût), que se constitue *le monde social représenté*, c'est-à-dire *l'espace des styles de vie* (1979, p. 190).

Dans la même lignée, nous nous sommes aussi inspirés de la théorie de la « carrière » de Hodkinson et Sparkes (1997) et de leur notion de « prise de décision pragmatiquement rationnelle ». En second lieu, nous avons quelque peu utilisé les travaux de Beck sur les biographies auto-réflexives et l'idée que, dans le contexte d'un haut modernisme, « la biographie imposée se transforme en une biographie construite par elle-même et qui continue à être produite » (Beck, 1992 ; p. 135). Dans cette lignée, nous nous sommes inspirés de l'utilisation par Du Bois-Reymond (1998) des idées de « choix » et de biographies « normales ». En troisième lieu, notre approche des avantages de classe s'inspire généralement des concepts et des idées des théoriciens du conflit social. Nous rattachons le choix à la peur de la déchéance qui est celle des classes moyennes (1) et aux stratégies de clôture et d'obtention de titres universitaires qui l'accompagnent.

Les données de cet article proviennent de deux cohortes de lycéens « ayant à opérer des choix », de leurs parents et d'intermédiaires divers (enseignants chargés d'orientation, professeurs principaux, etc.) dans 6 établissements scolaires : un collège-lycée mixte accueillant des élèves de 11 à 18 ans dont un fort pourcentage est issu de minorités ethniques et de la classe moyenne (Crieghton Community School – CCS) ; un regroupement de lycées au service d'une communauté d'origines sociales diverses (Maitland Union – MU) ; un lycée technologique tertiaire possédant un grand nombre d'élèves de terminale (Riverway College – RC) ; un lycée préparant des BTS et disposant d'une formation pour l'entrée en études supérieures (Fennister FE College – FFEC) ; et deux lycées privés (2) de prestige : un lycée de garçons (Cosmopolitan Boys – CB), un lycée de

filles (Hemsley Girls – HG). Tous ces établissements sont situés à Londres ou à sa proximité. Nous avons ciblé le choix des établissements de cette façon afin de pouvoir étudier en profondeur les effets des influences individuelles, familiales, institutionnelles, et les processus d'opération de choix. Nous avons fait passer le questionnaire à 502 élèves de 12 et 13 ans et à des étudiants de FE (3) ; nous avons opéré des entretiens de groupe avec des échantillons d'étudiants de chaque établissement (120 entretiens en tout) ; nous avons mené des entretiens auprès de divers intermédiaires de ces établissements et d'un échantillon de parents d'élèves.

DISTINCTIONS ET JUGEMENTS

Le choix des études supérieures se situe au sein de deux registres de sens et d'action. L'un est cognitif / performatif et a trait à l'adéquation entre les résultats et la sélection dans les institutions et les formations. L'autre est social / culturel et a trait aux classifications sociales de soi et des institutions. Cet article porte principalement sur ce dernier registre. C'est en examinant de façon empirique les relations entre des pratiques que l'on peut classer et des jugements de classement dans certains « domaines » que l'habitus – une formule générique – « se manifeste » de façon fugitive. Le choix des études supérieures est un de ces domaines et de ces « moments ». La suggestion que nous faisons alors est qu'à beaucoup d'égards, le choix de l'université est un choix de mode de vie et une affaire de « goût » ; de plus l'appartenance sociale oriente les choix en filigrane. En d'autres termes, le choix est considéré comme « un appariement social » et donc aussi comme une forme de « clôture sociale » (Parkins, 1974). Robbins (1991, p. 6) suggère que les étudiants « d'études supérieures se sont homogénéisés par leurs propres choix » et que « les cultures sociales des étudiants et des institutions se sont réciproquement renforcées » (voir aussi Paterson, 1997). Cependant, tandis que notre réflexion s'organise ici autour de structures de différences de classe, nous ne devons pas laisser croire que chaque étudiant de classe ouvrière finit dans une « nouvelle » université (ancien « Polytechnic » (4)). Il ne s'agit pas non plus de dire que le choix d'une université nouvelle est toujours une forme de second choix ou qu'il est opéré par défaut.

Les représentations et les choix des futurs étudiants se construisent à l'intérieur d'une interaction complexe de facteurs sociaux qui s'étayent sur des différences de classe et d'appartenance ethnique fondamentales. Par ailleurs, de façon générale, l'université reste pour beaucoup un « concept attaché aux classes » (voir tableau I). Archer et Hutchings (2000, p. 25) dans leurs études sur les lycéens issus de la classe ouvrière qui ne poursuivront pas d'études décrivent ces jeunes des classes ouvrières comme se positionnant « eux-mêmes 'en dehors' des études supérieures (par exemple en se représentant l'université comme un lieu pour les Blancs et/ou pour la classe moyenne), se plaçant eux-mêmes comme potentiellement aptes à en retirer les avantages bénéfiques qu'elle offre, mais non comme pouvant se l'approprier pleinement ». Il est donc important de garder à l'esprit que lorsque nous parlons des différences de classe, des différences entre les étudiants des classes moyennes et de la classe ouvrière, ces derniers sont de toute évidence atypiques par rapport à leurs pairs. Ils représentent, comme Bourdieu (1988) les appelle, les « heureux survivants » de catégories sociales pour lesquelles il était « improbable » qu'ils accèdent à la position qu'ils occupent. Pour la majorité des jeunes de la classe ouvrière, ne pas aller à l'université est un « non-choix ». Bourdieu et

Passeron (1964, p. 42), dans leur travail sur les études supérieures en France, remarquent que, parmi les étudiants, ceux « issus des couches défavorisées diffèrent profondément [au moins sous ce rapport] des autres individus de leur catégorie ». Comparativement à ceux qui ont été précédemment éliminés du système scolaire, il était beaucoup plus probable qu'un membre de leur famille au sens large soit allé à l'université. Ils représentent, comme Bourdieu et Passeron l'écrivent : « les moins défavorisés parmi les plus défavorisés ».

Durant les 20 dernières années, le taux global de poursuite d'études supérieures au Royaume-Uni a augmenté énormément passant de 12 à 34 %. Cela étant, comme plusieurs études sur l'augmentation de la poursuite d'études l'ont suggéré, tandis que l'accès se démocratise, les différenciations internes et les taux différenciés de réussite s'avèrent être plus significatifs en regard de la différenciation sociale. Comme il affecte les différentes fractions de la classe ouvrière, c'est un processus que Duru-Bellat (2000, p. 36) appelle « exclusion de l'intérieur ». Le marché des études supérieures du Royaume-Uni est varié et se différencie fortement selon le statut général, la réputation, les activités de recherche, les revenus, etc. des institutions. Parallèlement à la sélection académique et sociale qu'opèrent les

Tableau I. – **Pourcentage d'étudiants de chaque catégorie sociale faisant des études supérieures**

%	1993/4	1994/5	1995/6	1996/7	1997/8
Cadres supérieurs, professions libérales (Professionnal (1))	73	78	79	82	80
Professions intermédiaires (Intermediate)	42	45	45	47	49
Techniciens, employés (Skilled/non manual)	29	31	31	31	32
Ouvriers qualifiés Skilled manual	17	18	18	18	19
Ouvriers partiellement qualifiés (Partly skilled)	16	17	17	17	18
Ouvriers non qualifiés (Unskilled)	11	11	12	13	14
Toutes classes sociales confondues	30	32	32	33	34

(Adaptation du tableau 3.13 de *Social Trends* 29, 1999).

(1) Les termes anglais originaux sont restitués entre parenthèses, car les nomenclatures française et britannique ne sont pas identiques.

institutions d'études supérieures elles-mêmes, le statut relatif et le caractère fermé des universités, leur poids sur le « choix » des étudiants et l'opération du choix constituent des facteurs-clés dans la création et la reproduction de structures de différenciation internes aux institutions d'études supérieures. Le capital social et culturel, les contraintes matérielles, les représentations sociales, les critères de jugements sociaux et les formes d'auto-exclusion sont tous à l'œuvre dans les processus de choix.

Effectuer un choix représente bien plus qu'un ajustement entre les diplômes et la réussite personnelle d'une part et les possibilités offertes d'autre part. C'est un processus complexe de prise de décision. « Les individus ne sont ni des idiots, ni des pions, cependant les limites de leurs décisions se vérifient concrètement » (Hodkinson et Sparkes, 1997, p. 32). Les choix s'effectuent dans des « horizons d'action » délimités. L'importance de ces horizons et leurs différences sur le plan social, temporel et spatial dans notre échantillon de candidats à l'université relèvent à la fois de la réalité objective et de la représentation.

... les décisions étaient pragmatiques plutôt que systématiques. Elles se fondaient sur des informations potentielles en provenance de la famille ou sur ce qu'ils connaissaient. La prise de décision était étroitement liée au contexte et ne pouvait pas être détachée de la trajectoire familiale, de la culture et des histoires de vie (des jeunes). Les décisions étaient opportunistes, se fondant sur des contacts fortuits et des expériences (...). Les décisions n'étaient qu'en partie rationnelles, subissant aussi l'influence des sentiments et des émotions. En fin de compte, elles consistaient souvent plus à se déterminer devant une alternative qu'à choisir parmi une multitude d'options. (Hodkinson et Sparkes, 1997, p. 33).

Au sein de notre échantillon, on observe différents types d'effets contextuels, d'opportunisme et de non-rationalité à l'œuvre, c'est-à-dire, pour parler crûment, différents « cadres de références selon les classes » (Lauder, Hughes *et al.*, 1999 p. 27). Il serait utile maintenant d'entrevoir brièvement un ou deux aspects parmi ces différences. Ces exemples ne sont ni représentatifs de nos ensembles de données, ni n'épuisent toutes les différences évidentes dans l'opération des choix des étudiants ; ce sont des illustrations.

Je pensais que la chose la plus importante était de savoir jusqu'à quel point le diplôme était reconnu chez les architectes... Et ensuite, en fait, je suis allé à quelques journées portes ouvertes et je me suis rendu compte que la chose la plus importante était l'université elle-même, de savoir si j'avais envie d'y aller. Et je me suis fixé sur Sheffield, principalement à cause des équipements, et l'atmosphère semblait parfaite, de sorte que j'aimerais vraiment y passer trois ans, pour le diplôme... Je devais être sûr que je m'y sentirais bien et que je l'aimerais (Anthony ; City Boys School).

Je ne connais personne qui ait terminé ses études à l'université, vous savez, je ne connais vraiment personne qui ait terminé ses études à l'université ... Aussi je pense que c'est peut-être pourquoi je ne savais rien des réputations des universités ou des choses dans ce genre. À part ce que j'avais dans les prospectus, les brochures, sur les ordinateurs, ce que mes professeurs m'avaient dit, en quelque sorte je me suis débrouillé vraiment au fur et à mesure, comme ça venait. Peut-être que si j'avais connu des gens qui étaient allés à l'université mes choix auraient été différents, ou peut-être pas, je ne sais pas vraiment (Shaun ; Crieghton Community School).

J'ai vraiment lu beaucoup sur les communautés Afro-antillaises et les communautés asiatiques et toutes les différentes choses qu'ils font, et je sais qu'il y a pas mal de monde, de Noirs et d'Asiatiques qui vont vraiment dans le Sussex ou le Metropolitan de Manchester et des choses comme ça et que c'était important qu'il y ait des types de communautés comme ça là-bas. Ça veut dire que vous savez que vous n'allez pas être le seul noir là-bas ... Je préfère vivre quelque part où il y a différentes cultures (Sarah ; Crieghton Community School).

Je connais bien quelqu'un qui travaille avec moi, et pour résumer, il vient juste d'arriver du Bangladesh, il veut faire une maîtrise de relations internationales, et il a entendu parler de Westminster lorsqu'il était au Bangladesh, aussi je me suis dit que c'était parce que l'université était bonne dans ce domaine et j'ai décidé d'y aller (Khalid ; Crieghton Community School).

Je pense que la décision était plus économique qu'autre chose, parce que dans l'idéal, j'aimerais voyager à l'extérieur de Londres et vivre loin de la maison, probablement trouver

une location, dans l'idéal, mais, de façon réaliste, c'est très, très, très improbable. Il est plus raisonnable, vous savez, d'envisager des études dans Londres, un endroit tout près pour que je puisse m'y rendre à vélo ou en train (Ahmed ; Crieghton Community School).

Ces extraits ne font qu'effleurer la surface des complexités inhérentes au choix. Ils ne représentent que des critères-clés parmi beaucoup d'autres que l'on peut citer. Il est toutefois possible de voir la manière dont les contextes, les opportunités et les valeurs jouent un rôle très différent. Ces extraits montrent aussi l'interaction de l'action rationnelle stratégique avec des buts non-rationnels ou non utilitaires. Comme le dit Hatcher (1998, p. 16) : « le choix rationnel' ... est un élément très important dans beaucoup de décisions transitoires, mais il n'est ni nécessaire, ni suffisant ». Anthony, qui ailleurs dans l'entretien parlait « d'aller à l'université comme étant la suite de la lignée familiale », fait l'amalgame des statuts institutionnels et des opportunités sociales et du milieu pour forger son choix. Il n'existe pas de contraintes externes explicites qui agissent sur son choix. Des contraintes d'ordre financier s'exercent directement sur Ahmed et d'autres critères viennent fermement occuper la seconde place. Shaun, qui vivait en autonomie et qui faisait de bonnes journées de travail à temps partiel, a subi l'influence du lieu et s'est forgé son opinion sur les universités par ses propres recherches. Sarah, qui vient d'Afrique Occidentale et qui s'inscrit fortement dans les attentes de sa famille relatives aux études à l'université, se préoccupe de la mixité ethnique des institutions en question. Et Khalid choisit la matière et l'institution au petit bonheur la chance. Son opinion sur le statut institutionnel se fonde sur un seul élément de « savoir de toute dernière minute » (Ball et Vincent, 1998). Pour des étudiants comme Anthony et Sarah, le choix est essentiellement lié à des facteurs internes aux universités elles-mêmes. Ce sont des lieux réels qui ont des qualités et des caractéristiques différentes. Pour ceux qui sont comme Ahmed et Khalid, l'université est un lieu « irréel » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 78). Même avec ces simples exemples, il est possible d'entrevoir comment, de façon très directe, l'habitus en tant que « maîtrise pratique dont disposent les gens sur leurs situations » (Robbins, 1991, p. 1), et le capital culturel, « des modalités subtiles dans la relation à la

culture et à la langue » (Bourdieu, 1977, p. 82), jouent dans les « décisions immanentes que les gens prennent en fait ... » (Robbins, 1991, p. 1).

Les jeunes gens comme Anthony vivent ce que Du Bois-Reymond (1998) appelle une « biographie normale ». Les biographies normales sont linéaires, prévues et prévisibles, ce sont des transitions mécaniques, souvent spécifiques au sexe et à la classe sociale, enracinées dans des milieux ambiants bien établis. Elles se déroulent souvent sans qu'il y ait de prise de décision. De tels jeunes parlaient du passage à l'université comme étant « automatique », « allant de soi ». La décision d'aller à l'université est rationnelle tout en ne l'étant pas. C'est le fruit de la « sagesse de classe » (Lauder *et al.*, 1999) ; « l'intentionnalité sans intention » (Bourdieu, 1987, p. 22). La prise de décision rentre en scène lorsqu'on se pose la question : « quelle université ? ». Les récits de ces étudiants sont relatés dans des « formes de récit fermés » qui s'inscrivent de façon typique dans des scripts familiaux transgénérationnels ou des « codes d'héritage ». Ils décrivent une « trame d'événements biographiques continue » (Cohen, 2000, p. 4). Tout ceci s'oppose aux doutes, ambivalences et prises de décision mûries de beaucoup de jeunes issus de la classe ouvrière ou de minorités ethniques de notre échantillon comme Shaun, Ahmed et Khalid, qui étaient les premiers de leur famille à envisager des études supérieures. Ils correspondent bien plus à ce que Du Bois-Reymond appelle une « biographie de choix ». « En aucun cas les biographies de choix ne se fondent simplement sur la liberté et les choix personnels ... Les jeunes doivent réfléchir sur leurs options et justifier leurs décisions ... c'est la tension entre choix possible / liberté et justification / contrainte qui indique de façon caractéristique les biographies de choix » (p. 65). Des récits comme ceux-ci sont relatés dans des formes narratives ouvertes et sont plus fragmentaires et discontinus. Le choix d'études supérieures n'est que faiblement raccroché à une trame narrative continue. Le futur n'est pas esquissé ou alors sous la forme très globale d'« un bon métier ».

Au sens le plus simple, comme indiqué précédemment, le statut de l'université choisie est fortement lié à la classe et à l'origine ethnique de ceux qui choisissent et donc aussi à « l'école » fréquentée (voir tableaux II et III).

**Tableau II. – Origine sociale des enquêtés et établissements secondaires
(les sigles ont été développés dans l'introduction ci-dessus)**

%	MB	HG	RC	FFEC	MU	CCS
Profession libérales, cadres supérieurs, professions intermédiaires (Intermediate, Professionnal)	83 (1)	93	44	39	58	23
Techniciens, ouvriers et employés qualifiés (Skilled)	8	4	19	17	8	10
Employés et ouvriers partiellement qualifiés ou non qualifiés (Non manual, Partly skilled, Unskilled)	9	4	37	44	34	67

(1) Sous-estimé.

Les données recueillies par nos entretiens et nos observations laissent supposer que « l'effet école » – ce que l'on pourrait appeler l'*habitus* institutionnel – est une variable indépendante ; les représentations et les choix se construisent au fil du temps en fonction des copains d'école, des avis des enseignants et de leurs conseils, et des expériences scolaires (ainsi que, pour certains d'entre eux, des avis et des attentes des familles). Des représentations et des attentes bien ancrées rendent certains choix « évidents » et d'autres impensables, selon le lieu où vous vous tenez dans le paysage général des choix. À ce sujet les étudiants des classes moyennes des établissements privés subissent autant de contraintes – ou peut-être plus – que leurs homologues de la classe ouvrière du secteur public. Comme l'explique Anthony, dans son établissement privé, certains types de choix ou de réflexions ont un caractère d'évidence dont il est difficile de se départir.

Je me suis demandé si j'allais aller à Cambridge ou non, parce qu'un bon nombre de gens, vous savez, se demandent toujours : « vais-je aller à Cambridge ou non ? ». Je ne sais pas pourquoi, ça semble être la question que beaucoup de gens se posent à propos des études supérieures.

L'organisation de la logique pratique à l'œuvre ici est très particulière : Cambridge ou non ? Cambridge est la première évidence à combattre. Il faut une raison pour ne pas y aller. Le « non », l'alternative, n'est pas précisé ; on peut supposer, par déduction, que c'est la seconde meilleure université. En tant que stratégie de distinction sociale, en tant qu'« appréciation pertinente », la logique est ici bien définie.

De fait, les 86 %, des personnes ayant répondu à notre questionnaire voulaient toutes poursuivre des études supérieures et 22 % ont placé Oxford ou Cambridge (Oxbridge) en premier choix. Lorsqu'on analyse ces résultats en fonction de la classe sociale des parents, les liens qui en découlent jusqu'à présent, sont ici facilement prévisibles. Les totaux des choix pour chaque type différent d'institution sont constitués de combinaisons très différentes de « groupes de classe » ; 78 % des choix qui se sont portés sur Oxbridge provenaient des classes sociales 1 et 2 ; tandis que seulement 27 % des choix en faveur des « nouvelles universités » (les anciens IUT) provenaient de ces groupes, etc. Moins de 2 % des étudiants des établissements privés citent les « nouvelles universités » en premier choix. De toute évidence on doit reconnaître que le choix est en partie lié à la probabilité d'être admis ou à la connaissance par les postulants des « notes exigées » par les différentes séries des différentes institutions. Cependant, ce n'était certainement pas le seul facteur impliqué dans le choix. Le travail d'analyse de parcours sur les données de notre questionnaire a indiqué que, en liaison avec la classe sociale et la qualification, ceux qui choisissent des universités à haut statut sont ceux qui avaient le plus de chance d'avoir invoqué l'ambition de carrière comme fondement de leur choix. Ceci s'appuie vraisemblablement sur le fait pour eux de recourir à différents types de « futurs imaginés » (Ball, Macrae et Maguire, 1999 (5)). Par opposition, ces étudiants qui étaient au départ motivés par le désir d'aller dans une institution où les gens partageaient leur culture et leurs origines ethniques, et, qui avaient tendance à donner de l'importance à leur famille

et à leur vie à la maison, étaient ceux pour qui la probabilité de postuler pour des universités de haut prestige était la plus faible. Bien sûr beaucoup de ceux qui choisissent des universités à haut statut font aussi un choix qui leur permet de s'assurer qu'ils se retrouveront avec d'autres « comme eux » en termes de culture et d'appartenance ethnique, mais ceci apparaît plus de façon implicite qu'explicite dans le choix (6) et dans la dimension de « classe » associée à telle ou telle université (7). Pour ceux qui font ces choix, il va de soi que certaines sortes d'institutions et de formations seront investies par certaines sortes d'étudiants.

Divers auteurs ont démontré que les classes moyennes se soucient de plus en plus de la reproduction sociale dans le contexte économique actuel (Brown, 1997 ; Ball et Vincent,

2000). Ehrenreich (1989) émet le principe qu'une partie des classes moyennes se considèrent comme assaillies par des « intrus d'en dessous » et connaissent une « crainte de déchéance ». Collins (1979) va plus loin et démontre que « l'expansion des études supérieures représente un conflit entre groupes sociaux pour l'obtention de références universitaires rares » (Brown et Scase, 1994, p. 18). C'est dans ce domaine que les « principes pratiques de division » (Bourdieu, 1979, p. 549) et en particulier la « distance à maintenir » (p. 550) commencent à prendre un sens structurel. De cette façon, les représentations, les attentes et les choix, sont liés entre eux et jouent leur rôle dans la reproduction des structures sociales. Ils constituent ce que Bourdieu appelle « l'objectivité de 'deuxième ordre' » – les modèles symboliques des activités pratiques (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 18).

Tableau III. – Tableau croisé des types d'université selon les types d'établissement : % par établissement secondaire

%	HG	CB	RTC	CCS	MU	FFEC	Total
Oxbridge (1)	41	48	5	12	11		22
« Vieilles » universités	48	44	31	20	42	48	40
« Nouvelles » universités	2	1	32	15	15	44	15
Études supérieures	4	1	9	10	8		6
Non cité	5	6	23	44	25	7	18

(1) N. d. T. : c'est-à-dire Oxford et Cambridge.

Tableau IV. – Choix des séries par établissement secondaire

	CB	HG	RC	CCS	MU	FFEC
Sciences économiques et sociales	2	6	4	3	6	7
Théâtre, cinéma, audiovisuel			7	1	8	
Enseignement, soins infirmiers, sport			2		10	4
Arts	1	1	3		15	
Histoire, sciences humaines, archéologie	6	6			4	2
Sciences appliquées, informatique, sciences de la terre	10		2	2	4	6
Sciences pures	3	10	1	2	1	
Gestion, comptabilité	1	2	21	1	4	
Médecine	10	9	3	1	2	

Nous pouvons aller un peu plus loin et mettre en évidence d'autres aspects de l'habitus institutionnel en regardant les relations entre les écoles et les choix de filière.

Dans le tableau 4 nous voyons que des cours comme ceux d'art dramatique, ceux de sciences sociales, de sciences de l'éducation, etc. (dont on peut dire qu'elles sont rattachées à certaines valeurs, à certains marchés de l'emploi et aux sources de revenu) sont relativement populaires dans les établissements d'État et résolument impopulaires dans les établissements privés. Les lignes de démarcation entre les professions publiques et privées sont ainsi reproduites (voir Power, Whitty, Edwards et Wigfall, 1998). Les humanités traditionnelles sont populaires dans les écoles privées, tout comme la médecine. Ce qu'il est intéressant de noter c'est que pour les formations scientifiques, les établissements privés se différencient selon l'appartenance de sexe : les sciences appliquées sont populaires chez les garçons, les sciences pures chez les filles. Les choix sont établis de façon complexe selon le sexe à l'intérieur des institutions alors que certaines séries sont « valorisées » par des tuteurs ou des enseignants ; c'est une autre dimension de *l'habitus institutionnel*. Le commerce et la comptabilité sont particulièrement populaires dans les lycées technologiques tertiaires et les arts très populaires chez les filles du Maitland Union. De façon générale, les matières « académiques » traditionnelles occupent une place de choix dans les établissements privés et les « nouvelles » matières sont davantage mises en évidence dans les établissements d'État. Des différences entre fractions de classes peuvent à nouveau se manifester ici, en particulier entre la « nouvelle classe moyenne » du Maitland Union et la « vieille classe moyenne » du lycée Cosmopolitan Boys et du lycée de Hemsley Girls. Elles peuvent en fait recouvrir des différences plus significatives entre groupes sociaux.

REPRÉSENTATION ET CLASSEMENT

Une bonne part de notre argumentation repose jusqu'ici sur l'hypothèse qu'il existe un classement en termes de statuts des universités et qu'il est connu et utilisé par au moins certains des jeunes de notre étude. Nous avons essayé de

vérifier cela dans notre questionnaire adressé aux étudiants. Cependant nous ne cherchions pas seulement à vérifier l'idée que certains étudiants « connaissent » le classement des universités mais aussi à savoir si leurs représentations et leur compréhension de ces classements étaient différents – plus ou moins « précis ». Comme base de référence nous avons utilisé le tableau de classement des universités du Times (8) (*The Times*, 15 mai 1998). Lors des entretiens, il est apparu clairement que la connaissance et l'utilisation des classements variaient selon les étudiants. En simplifiant un peu, les étudiants peuvent être décrits soit comme « non conscients des classements », soit comme « conscients des classements » (conscients mais ne s'en préoccupant pas ou n'utilisant pas les classements comme facteurs de choix), soit comme « sensibles aux classements » (conscients des classements et les utilisant en partie dans leurs choix). Comme cela était prévisible, les étudiants issus de famille ayant déjà suivi des études supérieures et provenant d'écoles « spécialisées » dans l'admission en études supérieures ont tendance à être plus « sensibles » et « précis » dans leur utilisation des classements. Pour des raisons de place, nous ne pouvons ici que présenter un résumé des résultats de l'exercice de classement.

Pour ce qui est des quatre premières institutions (Oxford, Cambridge, le Collège Impérial, LSE (9), tous les étudiants ou presque placent correctement Oxford et Cambridge, ce qui met en évidence leur statut d'« élite » dans l'imagination populaire. Toutefois quand on en vient au Collège Impérial l'exactitude chute vertigineusement dans les quatre établissements publics, les lycéens de FE et de CCS n'obtenant que 50 % de bonnes réponses. C'est également vrai pour le LSE, les lycéens du Lycée Technologique Tertiaire ayant le moins de réponses exactes. Dans trois cases parmi les quatre, les lycéennes des lycées privés ont plus de bonnes réponses que les lycéens des lycées privés. Pour les quatre institutions situées dans le milieu de l'échelle (Aston, Aberystwyth, Kent et Brunel), les étudiants de CCS commettent le plus d'erreurs dans trois des quatre cases. C'est donc dramatique pour Aston, Aberystwyth et Brunel, mais seulement deux lycées obtiennent plus de 50 % de bonnes réponses pour Aston et Aberystwyth. Globalement encore, les lycéennes du privé ou les lycéens, ont de meilleures réponses pour chacune des rubriques, mais,

comme on pouvait s'y attendre, les résultats sont plus imprécis ici, dans le milieu du tableau de la hiérarchie des universités. Ce dont nous nous apercevons en observant les quatre établissements au bas de la liste (Université de Londres Est, Luton, Lincoln et Bournemouth), c'est que concernant l'Université de Londres Est et Luton, ce sont les lycéens de Crieghton qui commettent le plus d'erreurs dans leurs classements. Pour ce qui est de Lincoln, les étudiants de MU font le plus d'erreurs, juste un peu plus donc que ceux de Crieghton. Bournemouth embrouille beaucoup de lycéens, les lycéens de Crieghton obtenant des résultats relativement bons. Il se peut très bien qu'il y ait eu ici une confusion intéressante entre la ville et l'université dans la représentation des statuts liée aux classes. Globalement ce sont les lycéens de Crieghton qui commettent le plus d'erreurs, 6 fois sur 12 ; les lycéens de Fennister, 3 fois ; les lycéens de Riverway, 2 fois ; les lycéens de Cosmopolitan une fois ; ceux de Maitland, une fois – il y a eu un *ex æquo*. Ce que nous voyons en partie ici, comme ce qui a été découvert au sujet des choix d'études dans d'autres contextes, c'est que la capacité à opérer des choix est réellement répartie de façon inégale entre les classes sociales (David, 1994 ; Gerwitz, Ball et Bowe, 1995).

Nous pourrions aussi avancer que le nombre de réponses exactes reflète à nouveau l'habitus institutionnel : tout d'abord dans la priorité relative accordée à l'entrée à l'université et au choix dans chacune des institutions ; en deuxième lieu, dans l'importance accordée au fait de faire le « bon choix » dans les établissements privés ; en troisième lieu, en termes de savoir et de « savoir-faire » des parents ayant été à l'université ; et quatrième dans les différences portant sur le temps, l'énergie, le savoir-faire et les aides consacrés à l'entrée à l'université et aux choix dans les institutions différentes.

CONCLUSION

Notre recherche suggère certaines façons dont les choix se construisent par une mise en relation entre les établissements (lycée), la réussite, les habitus et les circonstances. L'*habitus* repose, pour une bonne part, sur les différences de classes quant au savoir et à la position / disposi-

tion, mais dans ce « domaine » l'appartenance à un sexe et à une origine ethnique jouent de diverses façons un rôle important. Des types différents de savoir pratique sont mis en œuvre lors des choix. La connaissance des hiérarchies de statuts et des réputations, et l'usage qui en est fait sont inégaux et varient systématiquement entre les écoles et les familles. Les classifications sociales et culturelles et les distinctions étayent dans son entier le processus de choix. Des caractéristiques individuelles jouent, dans plusieurs cas, un rôle important, notamment celles qui ont trait à la réussite personnelle. Toutefois, les structures de capital social et culturel liées aux classes, esquissées ci-dessus, ainsi que le déploiement de caractères sociaux généralisés basés sur des catégories ethniques ou de classes, montrent la continuité de stratégies de clôture. Ces dernières se manifestent de façon évidente lors des moments-clés de « rejet de choix » – lors du codage des scripts des entretiens tous ces cas ont été notés. De plus, le choix en tant qu'auto-exclusion représente un aspect complémentaire de la clôture à la fois sous la forme d'une aversion pour des lieux particuliers de poursuite d'études supérieures et, plus généralement, comme Archer et Hutchings l'ont découvert, sous la forme d'« un risque trop grand à courir » quant aux études supérieures à la fois financièrement et en termes de « bénéfices pour l'identité de la personne ». La notion d'« une biographie se dotant d'un projet réflexif » émise par Beck (1992, p. 90) vient tout de suite à l'esprit ici et en particulier sa suggestion qu'au sein de la « nouvelle modernité » : « on doit choisir et changer son identité sociale, ainsi qu'encourir les risques que cela comporte » (p. 88). Le choix des institutions d'études supérieures peut renforcer ou menacer les identités sociales. La différence entre ceux qui prennent et ceux qui refusent de tels risques peut se baser ici sur les différences entre des fractions ou des opinions individualistes ou solidaires de la classe ouvrière. Beck en arrive à suggérer qu'il existe « une nouvelle inégalité », à savoir « l'inégalité de faire face à l'insécurité et à la réflexion sur soi » (p. 98). Néanmoins, le choix des études supérieures n'est pas la simple affaire d'une « modernité réflexive ». Les « scripts familiaux transgénérationnels » (Cohen, 2000, p. 5) de la classe moyenne et des lycéens des établissements privés continuent de s'inscrire dans des logiques d'aspiration profondément normalisées qui « exercent une influence sur la pré-

vision et la régulation de véritables choix et opportunités de vie » (Cohen, 2000, p. 5). Sur certains points, dans le contexte d'expansion de la poursuite d'études supérieures, nous pouvons nous attendre à ce que ces scripts et logiques soient plus fréquents ou contrôlés avec encore plus de vigilance. Comme le suggère Bourdieu (1984, p. 213) au sujet des classes privilégiées, le hiatus entre les attentes et les opportunités et la menace d'un « déclassement » qui l'accompagne sont « particulièrement intolérables ».

« La capacité » inégalement répartie « à différencier et à apprécier » est aussi clairement à l'œuvre dans les jugements portant sur la qualité, l'équivalence et la valeur symbolique des différentes études universitaires dispensées. Le choix est fortement empreint de perceptions qui lui attribuent un sens et, plus fortement et particulièrement, parmi les étudiants et les familles qui cherchent à obtenir ou à maintenir (avec plus ou moins de réussite) une appartenance aux classes moyennes et à leurs modes de vie. L'admission dans les études supérieures et le choix sont le théâtre principal de luttes de reproduction sociale mais ces luttes ne peuvent pas se réduire à un déploiement privé d'émotions détaché de toute culture, d'une « action rationnelle » – au sein de laquelle l'éducation est simplement considérée comme un bien d'investissement. Le non-choix, l'aversion, et les bases culturelles et non rationnelles du choix sont importants ici aussi, en particulier peut-être pour les étudiants dont la famille n'a jamais suivi d'études supérieures.

Les études supérieures constituent un champ délimité. On peut dire de tels champs qu'ils dis-

posent de leurs propres structures d'information et de communication, qui sont représentées sous formes de capital social, de degré d'enracinement, de positionnement dans la circulation d'information, et qui engendrent des « catégories de goûts » et des jugements. L'agencement social d'un champ ressemble de très près au reflet de son agencement culturel – la signification des catégories et leur accès sont interconnectés. Les différentes logiques de conscience à l'intérieur d'un champ, comme l'ensemble des suppositions et des activités de tous les jours, produisent (ou proviennent de) différentes logiques de pratique – bien qu'elles soient sujettes à des réinventions constantes. En ce qui concerne les études supérieures, l'idée même de choix laisse entendre un type d'égalité formelle qui, en fait, comme nous avons essayé de le montrer, justifie et cache « les effets de l'inégalité réelle » (Bourdieu, 1997, p. 92). Opérer un choix, ou prendre une décision, « impose universellement les mêmes exigences » sur tous « sans s'inquiéter de distribuer aussi universellement les moyens de les satisfaire » (p. 92).

Stephen J. Ball

London Institute of Education

Jackie Davies

City University

Miriam David

University of Keele

Diane Reay

CPPR, King's College, Londres

Traduction de Jean-Marie Nicolas,
revue par Agnès Van Zanten

NOTES

- (1) N. d. T. : au sens anglo-saxon du terme, il s'agit de l'ensemble constitué par la petite bourgeoisie, les managers et les professionnels.
- (2) N. d. T. : il s'agit de lycées totalement financés par les parents et qui n'ont pas de caractère religieux contrairement à ce que « privé » pourrait laisser entendre en France.
- (3) N. d. T. : l'équivalent du BTS.
- (4) N. d. T. : l'équivalent de l'IUT.
- (5) Les travaux de Archer et Hutchings, 2000, suggèrent que ceux issus des classes ouvrières qui ne suivront pas d'études supérieures évaluent les risques et les bénéfices des études supérieures en termes instrumentaux mais n'ont pas de « futurs imaginés » qui étaient leurs estimations des risques soit au sujet de la vie universitaire, soit sur le marché de l'emploi après les études.
- (6) Duncan était un des seuls Blancs de classe moyenne à associer des idées sur l'identité commune et l'exclusivité. Il a donné comme explication : « J'ai tendance à penser que les gens qui font architecture auront, je veux dire, un niveau de culture raisonnable ... Vous vous efforcez de vous imprégner d'architecture et, en quelque sorte, vous étudiez beaucoup, et donc je ne sais pas pour ce qui est des classes sociales, mais probablement les gens dans cette formation auront le même niveau intellectuel que moi ».
- (7) Les étudiants issus de la classe ouvrière se concentrent dans des institutions moins prestigieuses (Paterson, 1997 ; Reid, 1989).
- (8) N. d. T. : The Times University League Table, en anglais.
- (9) N. d. T. : London School of Economics.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHER L., HUTCHINGS M. (2000). – « Bettering yourself ? » Discourses of Risk, Cost and Benefit in Young Working Class Non-Participants' Constructions of HE.
- BALL S.J., MACRAE S., MAGUIRE M. (1999). – Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. **International Journal of Inclusive Education**, 3 (3), 195-224.
- BALL S.J., VINCENT C. (1998). – « I heard it on the grapevine » : 'hot' knowledge and school choice. **British Journal of Sociology of Education**, 19 (3), 377-400.
- BALL S.J., VINCENT C. (2000). – New Class Relations in Education. In J. Demaine (Ed.), **Sociology of Education Today**. Londres : Palgrave.
- BECK U. (1992). – **Risk Society : Towards a New Modernity**. Newbury Park, C.A. : Sage.
- BOURDIEU P. PASSERON P. (1964). – **Les héritiers**. Paris : Les éditions de Minuit – (1979). – **The Inheritors : French students and their relation to culture**. Chicago : Chicago University Press.
- BOURDIEU P. (1977). – Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel et A.H. Hasley (Eds.), **Power and Ideology in Education**. New York : Oxford University Press.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction, critique sociale du jugement**. Paris, Les éditions de Minuit – (1986). – **Distinction : a social critique of the judgment of taste**. Londres : Routledge.
- BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique**. Paris : Les éditions de Minuit – (1990). – **The Logic of Practice**. Cambridge : Polity Press.
- BOURDIEU P. (1984). – **Homo Academicus**. Paris : Les éditions de Minuit – (1988). – **Homo Academicus**. Cambridge : Polity Press.
- BOURDIEU P. (1987). – **Choses dites**. Paris : Les éditions de Minuit – (1990). – **In Other words. Essays towards a reflexive sociology**. Cambridge : Polity Press.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations pascalienues**. Paris : Seuil – (2000). – **Pascalian Meditations**. Cambridge : Polity Press.
- BOURDIEU P. (1992). – **Réponses. Pour une anthropologie réflexive**, avec Loïc J.D. Wacquant. Paris : Seuil – (1992). – **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago : University of Chicago Press.
- BROWN P. (1997). – Cultural Capital and Social Exclusion : some observations on recent trends in education, employment and the labour market. In A.H. Halsey, Lauder, H., Brown, P. et Stuart Wells, A. (Ed.), **Education : Culture, Economy and Society**. Oxford : Oxford University Press.
- COHEN P., HEY V. (2000). – **Studies in Learning Regeneration : Consultation Document**. University of East London et Brunel University.
- COLLINS H. (1979). – **The Credential Society**.
- DAVID M., WEST A., RIBBENS J. (1994). – **Mothers' intuition : Choosing Secondary Schools**. Londres : Falmer Press.
- DU BOIS-REYMOND M. (1998). – « I Don't Want to Commit Myself Yet » : Young People's Life Concepts. **Journal of Youth Studies**, 1 (1), 63-79.
- DURU-BELLAT M. (2000). – Social inequalities in the French education system : the joint effect of individual and contextual factors. **Journal of Education Policy**, 15 (1), 33-40.
- EHRENREICH B. (1989). – **Fear of Failing : The Inner life of the Middle Class**. New York : Pantheon.
- GERWIRTZ S., BALL S.J., BOWE R. (1995). – **Markets, Choice and Equity in Education**. Buckingham : Open University Press.
- HATCHER R. (1998). – Class Differentiation in Education : rational choices ? **British Journal of Sociology of Education**, 19 (1), 5-24.
- HODKINSON P., SPARKES A. (1997). – Careership : a sociological theory of career decision making. **British Journal of Sociology of Education**, 18 (1), 29-44.
- JENKINS R. (1992). – **Pierre Bourdieu**. Londres : Routledge.
- LAUDER H., HUGHES D. *et al.* (1999). – **Trading in Futures : Why Markets in Education Don't Work**. Buckingham : Open University Press.
- MOOGAN Y.J., BARON S., HARRIS K. (1999). – Decision-making behaviour of potential higher education students. **Higher Education Quarterly**, 53 (3), 211-228.
- PARKIN F. (1974). – Strategies of social closures in class formation. In F. Parkin (Ed.), **The Social Analysis of Class Structure**. Londres : Tavistock.
- PATERSON L. (1997). – Trends in Higher Education in Scotland. **Higher Education Quarterly**, 51 (1), 29-48.
- POWER S., WHITTY G., EDWARDS T., WIGFALL V. (1998, 17-20 septembre). – **Education and the Formation of Middle Class Identities**. Article présenté à la Conférence Européenne sur la Recherche en Education, Université de Ljubljana, Slovénie.
- REID I. (1989). – **Social Class Differences in Britain : Life-Chances and Lifestyles** (3^e éd.). Glasgow : Fontana Press.
- ROBBINS D. (1991). – **The Work of Pierre Bourdieu : Recognising Society**. Milton Keynes : Open University Press. **Social Trends** (1999). – n° 29. Londres : HMSO.

Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet *Boussole*

Danielle Maurice

Pour prévenir le phénomène d'évaporation des étudiants en première année universitaire, le projet Boussole propose des mesures facilitant la transition entre l'année terminale avant le baccalauréat et la première année à l'université. L'originalité du projet repose sur le postulat que pour favoriser la réussite de la première année, l'université doit se soucier non seulement de l'encadrement des nouveaux étudiants, mais aussi de l'information des lycéens en année terminale. Cette information vise à les sensibiliser à leur futur « métier d'étudiant » et leur permettre de choisir leur projet d'étude en connaissance de cause. L'article traite de l'effet de ces mesures prises en amont – notamment un stage des lycéens à l'université – sur le comportement des étudiants en première année universitaire.

Mots-clés : transition secondaire-université, monitorat, nouveaux étudiants, abandon, orientation.

INTRODUCTION

Le projet est né à l'université de Genève en janvier 1996. Il repose sur le constat suivant : un phénomène d'« évaporation » des étudiantes et étudiants a lieu au cours de la première année universitaire. Environ 40 % des étudiants ne terminent pas leur première année dans la faculté d'inscription initiale. Aucune donnée, à l'époque, ne fournit de renseignements fiables sur les types de conduite se cachant sous ces 40 %. S'agit-il véritablement d'abandons définitifs de l'université ? Sinon, quelle est la part d'échecs aux examens ou de réorientations dans d'autres facul-

tés ? Cette déperdition soulève un problème d'orientation.

Le projet se propose d'analyser ces « abandons » et de trouver des mesures visant à améliorer l'orientation et l'encadrement des étudiants pour prévenir cette instabilité, souvent coûteuse sur le plan humain et onéreuse sur le plan financier.

L'originalité du projet est de se situer à une période charnière de la formation du jeune adulte, celle qui marque la transition entre la dernière année avant la maturité (ou baccalauréat) et la première année à l'université. Il se soucie non seulement de l'encadrement des nouveaux étu-

dians de première année universitaire, mais aussi de l'information et de l'orientation des lycéens en année terminale. Cet article traitera essentiellement des mesures prises en amont de l'entrée à l'université et de ses effets sur le bon déroulement de la première année universitaire.

La difficulté à réussir la première année universitaire est un phénomène universel. Les universités se sont penchées sur le problème, en mettant l'accent surtout sur les carences cognitives de l'étudiant, sans suffisamment prendre en compte les autres facettes de son intégration. Le courant dominant considère que le jeune étudiant doit être l'auteur autonome de son projet de formation, il doit donc se prendre en charge, gérer sa nouvelle liberté, apprendre par lui-même à administrer son temps de travail et son temps libre, acquérir ses propres méthodes d'apprentissage. Or, l'acquisition de ces nouveaux comportements, spécifiques à l'institution universitaire, ne va pas de soi. L'université peut apporter une contribution significative à l'implication et à l'adaptation la plus rapide possible de l'étudiant à son nouveau milieu, sans pour autant être suspectée de « maternage ».

Le projet s'est inspiré des travaux d'Alain Coulon, professeur d'ethnométhodologie à l'université de Paris VIII (1). Coulon met en évidence le saut nécessaire pour passer du statut de lycéen à celui d'étudiant et montre que pour réussir à l'université, il faut apprendre le « métier » d'étudiant, dès l'entrée dans le monde universitaire. Si l'étudiant n'acquiert pas rapidement les outils réglementaires et académiques nécessaires à son « affiliation », il risque un abandon précoce de l'université.

On sait par ailleurs l'écart considérable qui peut exister entre la perception que le lycéen se fait des études universitaires et la réalité. Certains nouveaux étudiants, encore en minorité, appartiennent à la première génération qui a accès à l'université. Ils ne disposent pas des repères dont bénéficient les étudiants issus de classes plus favorisées (2) Ils ont particulièrement besoin d'une aide à l'orientation (3).

Louise Langevin (4) et Louise Villeneuve au Québec, Régine Boyer (5) et Charles Coridian (6) en France, Marc Romainville (7) et Philippe Hougardy (8) en Belgique – entre autres – ont analysé finement les facteurs responsables d'une intégration réussie et la pédagogie adéquate pour

pallier les difficultés. Ils ont montré qu'il n'existe pas de facteurs univoques mais une constellation de facteurs intercorrélés. La maîtrise de la langue, une motivation forte allant de pair avec un projet clairement défini, des méthodes de travail adaptées, un investissement de temps suffisant consacré à l'étude, une perception juste du contexte académique et des attentes des professeurs sont ainsi des facteurs conjugués de réussite.

Toutefois, les pionniers de l'encadrement des étudiants de première année se trouvent aux États-Unis, à l'université de South Carolina, dans la lignée des travaux de John N. Gardner (9). Ils ont ouvert la voie aux améliorations possibles pour faciliter les débuts à l'université, tant en formant spécialement les enseignants aux besoins et aptitudes des étudiants de première année (10), qu'en promouvant la formation par les pairs, dès les années 80 (11).

En Suisse, une équipe de chercheurs, Rémy Droz, Markus Diem, Françoise Galley, Urs Kiener et Thomas Meyer, a examiné le problème de l'abandon des études universitaires dans un programme national de recherche (12). Ils ont procédé à des analyses quantitatives, puis qualitatives, approfondies sur les causes et circonstances multiformes de l'abandon universitaire, en le replaçant dans une perspective à long terme, qui dédramatise la portée de l'abandon et en donne une vision plus constructive. Contrairement aux idées reçues, les échecs aux examens ne sont pas les déclencheurs dominants de l'abandon, mais résultent d'un enchaînement de forces adverses multiformes (13).

Rares sont les recherches qui assurent un suivi des élèves entre le lycée et l'université. Signalons celle de l'université d'Amsterdam aux Pays-Bas, qui met l'accent sur le rôle important du monitorat, déjà au niveau du lycée(14). Depuis, un projet, directement inspiré du projet *Boussole*, intitulé *Septentrion*, s'est développé à l'université libre de Bruxelles et la Ville de Bruxelles. Il a démarré en 1999, coordonné par L. Devos et M. Verrept et suivi par P. Hougardy (voir note 8).

Le projet *Boussole* met l'accent sur une bonne information des collégiens (= lycéens) en amont pour leur donner toutes les chances de choisir une filière universitaire en connaissance de cause, puis offre des possibilités d'aide et d'encadrement, en première année universitaire, par des étudiants avancés, (monitorat ou tutorat selon les

appellations), car les « pairs » sont les meilleurs vecteurs d'une intégration réussie.

L'hypothèse est que ce programme *Boussole* diminuera l'instabilité des étudiants de première année et facilitera leur intégration à l'université.

PROJET BOUSSOLE

Historique

Le projet a été initié par le Recteur de l'époque, en collaboration avec la Secrétaire générale du Département genevois de l'Instruction publique. Trois institutions ont collaboré à ce projet : l'Université, le Collège (= ensemble des lycées) et l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF), avec le soutien actif de leurs directions.

Une expérience pilote a débuté en septembre 1996, avec trois collèges de la ville de Genève. 73 collégiens s'y sont engagés. L'année suivante un collège supplémentaire s'y est impliqué avec la participation de 100 collégiens. Les évaluations s'étant révélées positives (15), le projet a été généralisé aux onze collèges publics de la ville dès la rentrée d'automne 1998. Il offre environ 200 places au total. En quatre ans, 518 collégiens ont participé à l'ensemble du projet, qui s'est « institutionnalisé » et est devenu le programme *Boussole* (16).

Méthodologie

Le programme *Boussole* comporte deux phases :

A. La phase d'« **orientation** » concerne les collégiens. Elle vise à faciliter la transition secondaire-université, en sensibilisant les élèves aux caractéristiques du statut d'étudiant et en les aidant à faire un bon choix de formation.

B. La phase d'« **encadrement** » concerne les étudiants de première année universitaire. Elle assure le suivi des étudiants *Boussole* et recouvre une série de mesures visant à intégrer rapidement tous les nouveaux étudiants (monitorat, tutorat, antenne SOS-EtudiantEs, formation interactive par les pairs, initiation à l'utilisation des bibliothèques), mesures qui ne sont pas développées ici.

A. Phase d'orientation

Les élèves concernés se trouvent en année terminale, ils préparent leur maturité (ou baccalauréat), ils s'inscrivent au programme sur une base volontaire ; ils s'engagent au début de l'année scolaire par contrat à suivre activement les trois volets du programme, qui sont les suivants :

- 1) Journée d'information sur les études universitaires
- 2) Ateliers d'orientation
- 3) Stage à l'université

Voici le détail de ces trois volets :

1. Journée d'information sur les études universitaires

Elle s'adresse à tous les collégiens des écoles publiques de la Suisse romande et italienne, à ceux des écoles privées de Genève et ceux de la France voisine. Les élèves inscrits au programme *Boussole* sont tenus d'y participer. Elle a lieu le dernier mercredi de septembre, les collégiens sont libérés ce jour-là. L'avantage de cette journée est qu'elle concentre les informations en un seul lieu et un seul temps. Les facultés, écoles, instituts sont présents par un double canal : *des séances d'information* sur les filières d'études, qui s'échelonnent toute la journée et des *stands* tenus par des conseillers aux études, professeurs, assistants et étudiants, où les collégiens peuvent venir discuter et poser les questions qui les intéressent. Ils y trouvent également une documentation écrite et CD-Rom : des plans d'études, des travaux d'étudiants, des informations sur la vie des facultés.

En outre, occupent un stand :

- la CUAE, association faîtière des étudiants, qui est un très bon facteur d'intégration pour les nouveaux étudiants, elle distribue gratuitement une brochure sur la vie pratique de l'étudiant ;
- la Division administrative et sociale des étudiants qui présente ses divers services (culture, emploi, immatriculation, information sociale, logement, placement, santé, sport) ;
- l'OOF (Office d'orientation et de formation professionnelle) qui prodigue une information sur les débouchés professionnels et des tests d'auto-orientation sur ordinateur ;
- le Service de la mobilité universitaire qui renseigne les étudiants sur les possibilités de séjours d'études et de bourses en Suisse et à l'étranger ;

– un film sur l'université passe en boucle ; des salles d'ordinateurs permettent de voyager sur les différents sites universitaires. Les bibliothèques proposent des visites personnalisées.

2. Ateliers d'orientation

Les ateliers sont animés par des psychologues de l'Office d'orientation et de formation professionnelle. Par groupes de 10 à 12, les collégiens élaborent un projet de formation académique et professionnelle. Durant le premier atelier, les élèves passent un test d'orientation, intitulé GO, (ou Guide pour s'Orienter), pour les aider à élaborer ce projet. Les questions tournent autour du profil personnel, des valeurs, des intérêts et des atouts.

Le deuxième atelier permet de discuter des résultats du test, d'affiner le projet de formation et d'aider à la décision. À la fin de cet atelier, les élèves s'inscrivent au stage *Boussole* à l'Université, dans la faculté de leur choix.

3. Stage à l'université

Les élèves sont encadrés par des étudiants avancés (3^e/4^e années) par petits groupes de 3 à 4 au maximum. Le stage s'étend sur une semaine, à raison de six demi-journées. Il a lieu au mois de janvier.

Les élèves considèrent ce stage comme la phase la plus utile du programme. Il exerce également une incidence bénéfique sur les étudiants pilotant les collégiens, ce qui n'était pas prévu. En raison de l'importance prise par le stage, les modalités de son fonctionnement vont être précisées et l'analyse centrée sur ses effets.

– Formation des étudiants pilotes

Les étudiants pilotes sont recrutés par les conseillers aux études de chaque faculté. Des séances de formation des étudiants pilotes sont organisées, au cours desquelles ils sont sensibilisés au « métier d'étudiant » et au saut qui existe entre le statut du collégien et celui de l'étudiant. Les difficultés rencontrées par rapport au temps, à l'espace et aux règles et connaissances. Pour les familiariser avec l'esprit du stage, les étudiants pilotes reçoivent trois pages de l'ouvrage d'Alain Coulon sur le « métier d'étudiant » (voir note 1 de bas de page). Puis ils rencontrent les collégiens en vue d'établir avec eux le programme de la semaine.

– Conduite du stage par les étudiants pilotes

Ces étudiants pilotes ont quatre tâches principales à accomplir :

1. préparer un **programme de cours** : cours magistraux, séminaires, laboratoires, travaux pratiques, couvrant l'ensemble des études ;

2. faire visiter les **lieux-clés** de l'université : bibliothèques, salles informatiques, salles de cours, cafétérias, bureaux des conseillers aux études, bureaux administratifs au service des étudiants, etc.;

3. agencer 3 heures consacrées à des **bilans** en cours de semaine, pendant lesquels ils vont transmettre leur propre expérience aux collégiens et répondre à leurs questions ;

4. rédiger avec les collégiens un **journal** quotidien pour fixer leurs impressions et expériences. Ce journal constitue, en outre, un excellent instrument d'évaluation du stage.

À la fin du stage, chaque étudiant pilote rend son « journal » au responsable du stage, avec lequel il a un entretien approfondi sur son déroulement. Il reçoit un défraiement modique et une attestation officielle de participation active au stage.

ÉVALUATION QUALITATIVE DU STAGE

Évaluation du stage par les étudiants pilotes

Les étudiants pilotes s'accordent à considérer qu'il s'agit d'une riche expérience, autant pour les collégiens qu'ils envient d'avoir pu bénéficier d'un tel stage, que pour eux-mêmes. Ils ont trouvé que la tâche était lourde mais passionnante. Beaucoup avaient décidé de s'engager dans cette entreprise avec un esprit de solidarité, en se rappelant leurs propres débuts difficiles à l'université. Avec le recul dont ils disposent, ils peuvent donner un certain nombre de conseils pertinents aux collégiens pour éviter le grand désarroi qui peut survenir durant les premiers mois à l'université.

Grâce au stage, les étudiants peuvent mesurer le chemin parcouru, tant dans l'acquisition de savoirs que dans leur capacité à utiliser les ressources disponibles. Ils apprécient l'occasion qui leur est offerte de transmettre aux collégiens leur

propre vécu et faire partager leur intérêt (voire leur passion !) pour leur discipline. Un des pilotes l'a formulé ainsi : « *plaisir de se confronter à l'expérience personnelle qu'on a accumulée, dont on ne se rend pas forcément compte et qu'on peut rétrocéder* ».

Ils trouvent intéressant de passer du statut d'enseigné à celui d'enseignant. Ils apprécient le regard neuf et les critiques inattendues que les collégiens portent sur leur faculté. Les commentaires du « journal » alimentent souvent la discussion, lors des bilans, et la rendent plus pointue. Enfin, c'est l'occasion pour les pilotes de rencontrer des professeurs ou d'assister à des cours encore inconnus.

Bref, ils considèrent que cette semaine de stage donne sens à leurs études, les incite à les situer dans une perspective d'ensemble et les amène à penser au problème des débouchés, pour lesquels, suivant les facultés, ils sont encore plein de doutes.

Évaluation du stage par les collégiens

Les collégiens sont presque unanimes pour reconnaître les bienfaits du stage. Ils apprécient d'avoir pu se familiariser avec les lieux, d'avoir une vue plus concrète sur les études et l'ambiance universitaire, d'avoir noué des relations privilégiées avec un étudiant à peine plus âgé qu'eux. Ils ont compris l'importance de la recherche d'informations pour établir un projet d'études cohérent.

Ils ne savent pas forcément encore quelle voie ils vont choisir, mais au moment du choix, ils le feront en meilleure connaissance de cause. Nombre d'entre eux se sont rendu compte que la faculté choisie en début de stage ne correspondait pas à leurs attentes.

L'étudiant pilote est loué pour son dévouement. Les collégiens semblent avoir bien profité de son expérience, lui avoir posé toutes les questions nécessaires sur le déroulement des études, les trucs à connaître, les écueils à éviter. Ils se sont souvent promis de se revoir à la rentrée universitaire. Ceux qui ont travaillé en pool (= à 2 groupes), ont apprécié de pouvoir profiter des expériences de pilotes aux personnalités différentes.

Les collégiens préfèrent aux cours *ex-cathedra*, les petits séminaires, travaux pratiques et laboratoires, qui leur permettent d'avoir des contacts avec les assistants et les professeurs. Dans les grands amphithéâtres, ils trouvent souvent les professeurs froids et distants. Ils sont choqués par l'attitude des étudiants qui entrent et sortent au milieu des cours, font du bruit, ce qui leur pose des problèmes de concentration. De toute façon, ils ont de la peine à rester attentifs lorsque les cours durent plus d'une heure. Ils sont frappés par l'immensité des lieux et la nécessité de se déplacer beaucoup d'un bâtiment à l'autre. Ils apprécient la grande liberté dont jouit l'étudiant, mais mesurent également son degré de responsabilité devant le travail à accomplir, qui ne dépend plus que de sa propre volonté. Remarque d'une élève en faculté de psychologie : « *au collège, on nage dans une piscine, à l'université on nage dans un océan* ».

Il y a beaucoup de remarques critiques ou louangeuses sur les cours : l'accessibilité des concepts et du vocabulaire, la restitution intéressante ou ennuyeuse de la matière, l'aspect structuré ou informe ; toutes ces remarques en rapport direct avec la difficulté de prendre des notes.

Ils sont frappés par le degré de précision de certaines matières enseignées ; parfois découragés par l'aspect très technique ou scientifique des branches de sciences humaines. Ils semblent avoir bien compris que la première année est souvent ingrate, mais que la suite des études devient beaucoup plus intéressante et mérite les efforts fournis.

Ils sont effrayés par les multiples références bibliographiques données dans les cours et la somme considérable de lectures que cela représente. Ils mesurent l'importance de la connaissance des langues étrangères, selon la faculté choisie. Certains collégiens assistent à des corrections d'exercices et peuvent évaluer le niveau d'exigence de l'enseignant. En Sciences, ils peuvent participer à des expériences de laboratoire, en Médecine ils assistent notamment au cours de dissection ; au cours des gestes techniques pour apprendre à faire des piqûres et des pansements. Ils ont l'occasion de démythifier des études réputées horriblement difficiles. À ce propos, une élève dit : « *ce ne sont pas des études réservées aux génies et avec de la volonté et de l'organisation, on peut parfaitement réussir* ». Dans les

Tutorial de médecine, très appréciés (apprentissage par problème), un élève remarque : « *ce sont les étudiants qui font le cours, cette méthode de travail, qui permet à chacun d'amener ses idées, est un système qui donne envie d'y participer* ».

RÉSULTATS

La progression de la participation au stage est réjouissante. Sur 4 groupes de collégiens qui ont participé au programme *Boussole* entre janvier 97 et janvier 2000, 518 collégiens au total, ont participé au stage à l'université (voir tableau I).

Toutes les facultés sont bien représentées et reflètent proportionnellement assez fidèlement ce qui se passe dans l'ensemble de l'université, avec une majorité d'étudiants en SES et FPSE. On note une forte majorité de filles par rapport aux garçons (F=71 % / G=29 %). À cet âge, les garçons s'engagent moins facilement que les filles et craignent, au travers des ateliers, une intrusion dans leur sphère privée (voir tableau II).

Il est intéressant de relever que les changements d'orientation entre la faculté choisie au moment du stage et la faculté ou le département choisis au moment de l'inscription à l'université sont nombreux (entre 35 % et 48 %). Pour le groupe B4, il manque encore les collégiens qui entreront à l'Université en octobre 2001. Il semble donc que le stage joue bien son rôle d'aide à l'orientation, il révèle au collégien le fossé qui peut exister entre ses attentes et la réalité des études dans la faculté choisie (voir tableau III). En revanche, après la première année universitaire, les changements d'orientation sont peu nombreux (voir tableau IV).

Le tableau IV cible les comportements des étudiants *Boussole* au cours de la première année universitaire, en les comparant avec ceux de la population correspondante, issue de la même école publique « genevoise » (= population-témoin) (17). L'analyse concerne uniquement les groupes B1 et B2, pour lesquels on dispose du recul nécessaire. Pour B1, au total, 79 % des élèves *Boussole* se sont inscrits à l'université, soit

Tableau I. – Nombre d'étudiants pilotes et de collégiens aux divers stages

Année du stage	Nombre d'étudiants pilotes	Nombre de collégiens	F (coll.)	G (coll.)
B1 Janvier 97	26	73	47	26
B2 Janvier 98	34	100	68	32
B3 Janvier 99	45	139	99	40
B4 Janvier 2000	57	206	154	52
Total	162	518	368	150

Tableau II. – Récapitulatif des 4 groupes de collégiens qui ont participé au stage à l'université de janvier 97 à janvier 2000, en fonction des facultés choisies

	SES	S	L	FPSE	M	D	T	ETI	Total	F	G
B1 97	13	15	11	11	13	10	0	0	73	47	26
B2 98	20	13	15	22	13	16	0	1	100	68	32
B3 99	32	23	12	22	24	23	3	0	139	99	40
B4 2000	Total	25	36	36	35	28	0	2	206	154	52
	109	76	74	91	85	77	3	3	518	368	150
%	21	15	14	18	16	15	0,5	0,5	100	71	29

Abréviation des Facultés : SES = Sciences économiques et sociales ; S = Sciences ; L = Lettres ; FPS = Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation ; M = Médecine ; D = Droit ; T = Théologie ; ETI = École de Traduction et d'Interprétation.

tout de suite, soit après 1 ou 2 ans. Pour B2, ce chiffre s'élève à 77 %. Les non-inscrits se composent d'élèves qui ont choisi d'aller dans d'autres universités, dans des écoles professionnelles, sont partis à l'étranger ou ont échoué à leur examen de maturité.

Pour rendre la comparaison la plus fidèle possible, tous les étudiants qui n'avaient pas obtenu leur maturité en juin 1997 ou juin 98 ont été soustraits de la population genevoise, ainsi que ceux qui avaient choisi des facultés ou écoles non représentées parmi la population *Boussole* (Théologie, Architecture, École de Traduction et d'Interprétation en 97). Les étudiants provenant des écoles privées genevoises, les étudiants confédérés (= provenant du reste de la Suisse) et les étudiants étrangers ont également été écartés.

Les étudiants genevois, entrés à l'université en 97 ou 98, représentent en moyenne 40 % de l'ensemble de la population de première année, les étudiants confédérés en moyenne 24 % et les étudiants étrangers en moyenne 36 %. Au total, il y a en moyenne entre 97 et 98, 2 461 étudiants en première année universitaire.

Pour l'analyse, 4 critères ont été sélectionnés au terme de la première année universitaire : **réussite** aux examens, **abandon** (= exmatriculation de l'Université de Genève), **réorientation** (dans une autre faculté de l'université de Genève), **échec** aux examens.

Ce qui frappe, de façon générale, c'est le relativement faible taux d'abandon « définitif » de l'université dans les deux populations. On observe que les étudiants qui ont suivi le pro-

Tableau III. – **Nombre d'étudiants ayant changé d'orientation entre le stage et l'inscription à l'université**

Inscrits à l'université aux rentrées d'octobre	Choix d'une autre faculté	Choix d'un autre département ou section	Total (N) changement d'orientation	% changement d'orientation
B1 N = 58	18	10	28	48
B2 N = 77	22	5	27	35
B3 N = 110	36	15	51	46
B4 N = 124	34	11	45	36

Tableau IV. – **Groupes B1 et B2 cumulés, après une année à l'université, comparés au reste de la population genevoise correspondante, en fonction du taux de réussite/abandon/réorientation/échec aux examens**

Année académique	Total	Réussite	Abandon	Réorientation	Échec
N Genevois 97/98/98/99 (sans B1 et B2)	1 352	734	225	153	240
%	100	54	17	11	18
Boussole N B1 + N B2 97-98/98/99	120	76	17	10	17
%	100	64	14	8	14

gramme *Boussole* réussissent mieux leur première année universitaire que le reste des étudiants genevois de ces mêmes années. Non seulement ils réussissent mieux leur première année, mais ils abandonnent moins, ils se réorientent moins et ils doublent moins que la population genevoise n'ayant pas bénéficié du programme.

Si on calcule le taux d'instabilité des deux populations, en totalisant les abandons, les réorientations et les échecs, la population *Boussole* obtient un taux d'instabilité de 36 % et la population genevoise, un taux d'instabilité de 46 %, donc on note une meilleure performance globale des étudiants *Boussole*.

En raison de la disparité en nombre des échantillons, le test t de Student a été appliqué. Il exprime une différence significative entre les deux populations, quant au taux de réussite à la fin de la première année, avec une probabilité de 4 %.

$$[t\text{£} 2.037] = P.044$$

Pour la population genevoise (voir tableau V), on constate des taux de réussite et de réorientation assez proches entre filles et garçons. En revanche, les filles abandonnent davantage et les garçons échouent davantage. Ce qui signifie que les garçons tendent à persévérer lorsqu'ils sont confrontés à un premier échec et n'hésitent pas à refaire leur année, alors que les filles ont davantage tendance à ne pas se présenter aux examens et à quitter l'université.

Pour la population *Boussole* considérée, il ressort que les garçons réussissent mieux et que les

filles abandonnent davantage. Il semble que les garçons qui s'engagent dans le programme *Boussole* sont généralement de bons élèves. Les filles ont tendance à abandonner de façon similaire aux filles du groupe genevois.

Il n'en reste pas moins que cette première année universitaire est une année difficile à franchir pour une part importante d'étudiants.

CONCLUSIONS

En résumé, on peut affirmer que ce programme *Boussole* répond à un véritable besoin pour les raisons suivantes :

- il permet une meilleure orientation des collégiens qui changent massivement d'options entre le stage et l'inscription à l'université, puis qui se réorientent peu au cours de la première année d'études universitaires ;
- il diminue le risque d'instabilité des étudiants en première année et agit positivement sur leurs chances de réussite ;
- il crée des liens constructifs et durables entre les nouveaux étudiants et les étudiants avancés ;
- il constitue pour les étudiants pilotes une expérience stimulante, car elle leur permet, entre autres, de mesurer le chemin parcouru dans l'acquisition de leurs connaissances et savoir-faire, de passer du statut d'enseigné à celui d'ensei-

Tableau V. – Comparaison entre les sexes, pour chaque population, quant au taux de réussite, d'abandon, de réorientation et d'échec après un an

Année académique	Total		Réussite		Abandon		Réorientation		Échec	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
N GENEVOIS 97-98 /98-99 (sans B1 et B2)	842	510	449	285	161	64	99	54	133	107
%	100 (62)	100 (38)	53	56	19	12	12	11	16	21
BOUSSOLE N B1 + N B2 84 97-98/98-99	36	51	25	14	3	6	4	13	4	
%	100 (70)	100 (30)	61	70	17	8	7	1	15	11

gnant, de donner sens à leurs études et les situer dans une perspective d'ensemble ;

- il cimenter les liens entre les différents corps de l'université, à l'occasion de la journée d'information aux collégiens sur les études universitaires, qui réunit tous les corps de l'université dans une ambiance chaleureuse. L'effort de communication est apprécié et resserre les liens avec la Cité ;

- il suscite une collaboration fructueuse entre trois institutions : Collège/Office d'orientation et de formation professionnelle/Université.

Le programme *Boussole* sensibilise les collégiens au problème du choix. Il leur permet de « se tromper » de voie, lors du stage, sans que cela porte à conséquence, d'évaluer si la faculté choisie ne correspond pas à leurs attentes ou au contraire confirme leurs aspirations. Même si à la fin du stage, quelques collégiens se sentent encore « déboussolés », ils ont néanmoins déjà bénéficié d'une première expérience universitaire, en ayant pu se familiariser avec les lieux ; se plonger dans l'atmosphère des cours, séminaires, laboratoires et travaux pratiques de la faculté ; éprouver la diversité des enseignements ; apprécier le niveau d'exigence des enseignants ; bénéficier de l'expérience d'aînés encore proches d'eux et savoir où chercher l'information. Ils sont alors mieux armés que ceux qui n'ont jamais fréquenté l'université pour choisir une voie adéquate de formation.

La première année universitaire, les résultats le montrent, se passe plus harmonieusement pour les étudiants qui ont participé au programme *Boussole*. Avec l'aide de l'université, ils se sont impliqués pour choisir le meilleur projet d'étude et généralement, ils s'y tiennent.

Les trois premiers mois fatidiques, pendant lesquels le risque d'abandon est majeur, se passent sans heurt. Les étudiants *Boussole* évitent la phase d'intimidation devant l'étrangeté de la nouvelle situation. Ils s'intègrent plus rapidement, car ils ne perdent pas de temps à comprendre les règles, à découvrir les lieux et à chercher les informations. Ils ne souffrent guère de solitude, car ils ont créé des contacts avec les étudiants pilotes et peuvent recourir à leur aide en cas de besoin. Ils bénéficient d'une vue d'ensemble des études, qui leur donne la motivation nécessaire pour aller de l'avant malgré les difficultés initiales.

Ils ont acquis des comportements adaptés aux exigences de cette nouvelle institution, qui augmentent leurs chances de réussite. Après coup, l'investissement personnel requis par le programme *Boussole* leur semble largement récompensé.

Danielle Maurice

Division administrative et sociale
des étudiants (DASE)
Université de Genève

NOTES

(1) Coulon A. (1997). – *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.

(2) Bodson X., Bajoit G. (1999). – *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature à l'UCL*. Unité d'anthropologie et de sociologie, Université catholique de Louvain-la Neuve.

(3) Benedetto P. – Missions et objectifs des services universitaires d'information et d'orientation, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 4, 1999, p. 657-665 (France).

(4) Langevin L. (1996). – *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal, éditions Logiques.
Langevin L., Villeneuve L. (1997). – *L'encadrement des étudiants dans les universités : un défi à l'aube du XXI^e siècle*. Montréal : éditions Logique.

(5) Boyer R. – *Les contextes de l'apprentissage chez les étudiants débutants*. Communication présentée au congrès international francophone ADMES/AIPU « Apprendre et

enseigner dans l'enseignement supérieur » du 10 au 13 avril 2000 à l'Université Paris X-Nanterre (France).

(6) Coridian C. – *La découverte des situations pédagogiques universitaires par les étudiants débutants*.

Communication présentée au congrès international francophone ADMES/AIPU « Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur » du 10 au 13 avril 2000 à l'Université Paris X Nanterre (France).

(7) Romainville M. – Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? in *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, avril-mai-juin 1997, p. 81-90.

(8) Hougardy P., Kita-Phambu P. – Dispositifs de remédiation à l'université : pour quels étudiants et avec quel bénéfice ? in *Éducation*, 1999, p. 77-92. Université Libre de Bruxelles.

(9) Gardner J.-N. – *Journal of The Freshman Year Experience & Students in Transition* (1989-present). Columbia, SC. : National Resource Center for The Freshman Year Experience. University of South Carolina.

- (10) Gardner J.N. (1981). – *Developing faculty as facilitators and mentors.*, in *New Directions for Student Services*, n° 14 (p. 67-80), San Francisco : Jossey-Bass.
- (11) Gardner J.N. (1969). – *Power to the peers*, Keystone Newsletter, Belmont, CA : Wadsworth.
- (12) Droz R., Diem M., Galley F., Kiener U., Meyer T. (1999). – *L'abandon des études universitaires comme miroir de logiques de fonctionnement*. Programme national de recherche 33, Berne.
- (13) Galley F., Droz R. (1999). – *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg, Éditions universitaires.
- (14) Jane Hofmeister, Frank van Kampen *al.*, (1998). – *Mentor/Monitor Project at the University of Amsterdam*, Report at the Eleventh International Conference. The First-Year Experience. University College Dublin.
- (15) Munari, A., Verheecke E. (1998). – « *Boussole* » 1996-98. *Rapport final d'évaluation*. Université de Genève.
- (16) Maurice D. (2000). – *Bilan du programme « Boussole » : Transition collège-université, 1996-2000*. Rapport au Rectorat. Université de Genève.
- (17) Mes remerciements à S. Rossillion, statisticienne de l'Université, qui a fourni les données brutes, provenant du fichier de l'Administration centrale.

Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse

Stéphane Beaud, Michel Pialoux

Cet article, qui s'appuie principalement sur une enquête ethnographique, vise à montrer les impasses de la poursuite d'études des bacs pro à l'université (DEUG d'histoire-géographie). Il fait apparaître, d'une part les « motivations » de ces étudiants, enfants d'immigrés pour la plupart, désireux avant tout de retarder l'échéance de l'entrée sur le marché du travail (dans le « Plein-emploi précaire »), de bénéficier de la dignité sociale du statut d'étudiants et, d'autre part, l'impuissance de l'institution à régler ce flux croissant d'étudiants voués à l'échec dans cette filière. Enfin, les auteurs s'interrogent sur l'opportunité d'un « laisser-faire » institutionnel qui mine de l'intérieur ce premier cycle universitaire.

Mots-clés : bac pro, supérieur premier cycle, poursuite d'études, antenne universitaire, enfant d'immigrés, étudiant.

Pourquoi aujourd'hui des « bacs pro », titulaires d'un diplôme recherché par beaucoup d'entreprises du secteur industriel, viennent-ils s'inscrire à l'université ? Que viennent-ils y trouver ? Comment l'institution universitaire les accueille-t-elle ? Quel est le sens de cette poursuite d'études ? On voudrait répondre à ces questions en rendant compte d'une enquête en cours, dans le cadre d'un contrat de recherche avec le MEN, dans une petite ville d'une région industrielle de l'Est de la France.

Dans cette région, la reprise économique est particulièrement forte depuis 1999. Le chômage a

baissé de manière considérable dans le bassin d'emploi puisque, entre la fin décembre 1999 et la fin septembre 2000, le taux de chômage a chuté de 10,1 à 7,1 %, soit une baisse de trois points en neuf mois ! Le nombre d'intérimaires augmente régulièrement et massivement. Pour la plupart des acteurs rencontrés sur le terrain, le retournement de la situation d'emploi est frappant ; selon une formule maintes fois entendue, dans des horizons sociaux différents (conseillers d'emploi, enseignants, délégués syndicaux, ouvriers, journalistes), « En ce moment, celui qui ne trouve pas de travail, c'est qu'il ne veut pas en trouver ». Agences d'intérim et entreprises se livrent une

concurrence féroce pour s'attacher les services des opérateurs et des ouvriers qualifiés. Le retournement de la situation d'emploi est donc spectaculaire. Dans les usines, le turn over s'accélère, les jeunes vont et viennent, certains quittent l'atelier au bout de quelques heures, parfois sans prévenir personne, disparaissant subitement. Les ateliers ont changé de physionomie : ils se rajeunissent considérablement et les jeunes filles y ont fait une arrivée remarquée. C'est notamment le cas des filles d'immigrés turcs ou maghrébins, qui semblent être appréciées pour leur rapidité au travail – elles travaillent souvent dans les ateliers sur les postes les plus « durs » – leur esprit de sérieux, leur application et leur zèle au travail. Il arrive que les anciens, des délégués CGT, essaient de calmer leur ardeur au travail et leur rappellent les règles de l'atelier. Elles sont jeunes, tiennent bien les postes, veulent être « embauchées ». Un certain nombre d'entre elles viennent des filières des bacs professionnels tertiaires de la région et, faute d'avoir trouvé du travail dans leur domaine, se sont résolues à « passer par l'intérim ». Elles se retrouvent donc, contre toute attente, à l'usine, elles qui lors de leur scolarité n'ont cessé de repousser cette perspective.

Et pourtant, malgré la très forte demande de travail des entreprises, les jeunes fuient et tentent leurs chances dans le système universitaire. C'est notamment le cas des « bacs pro »... Dans un premier temps, il est nécessaire de prendre en compte la dimension institutionnelle de cette poursuite d'études des « bacs pro », en remontant en amont le processus, du côté de la production de l'offre universitaire locale, qui est un aspect déterminant pour comprendre la manière dont cette poursuite d'études se fait (1). Dans un deuxième temps, l'observation d'une inscription à l'université, transformée en réunion d'information et en entreprise de dissuasion, mettra en lumière les attentes des jeunes candidats à l'université.

LES CONDITIONS DE LA POURSUITE D'ÉTUDES DES « BACS PRO » À L'UNIVERSITÉ

Blaville est une petite sous-préfecture de 30 000 habitants de l'Est de la France, située dans une vaste agglomération de 120 000 habitants. Elle n'a pas de tradition universitaire : l'université régionale (2) est à 80 km et une antenne

universitaire dans le Nord de département a été créée au début des années 1990. En effet, pour faire face à l'afflux d'étudiants lié à la vague de démocratisation des lycées, les responsables de l'Université (État et Rectorat) et les hommes politiques locaux et régionaux ont joué, depuis le début des années 1990, la carte de la déconcentration. Une antenne universitaire a été créée en 1991 au Nord du département, à 20 km de Blaville : d'abord une section d'AES puis une section de droit pour le premier cycle avant que ne s'effectue une « remontée de filières ». C'était là la première pierre de l'édifice universitaire local qui s'est ainsi construite sur la demande politique des élus du Nord du département (la gauche est alors au pouvoir) qui ambitionnent de créer un grand pôle universitaire à dominante technologique-scientifique dont la vitrine sera une université technologique. Une fois cette armature scientifique acquise (3), il a été possible d'étoffer la structure en l'élargissant au domaine des lettres et du droit sciences-éco.

À Blaville, les élus locaux n'ont pas voulu rester à la traîne de leur puissant voisin et ont fini par obtenir, année après année, la mise en place d'un ensemble qui finit par constituer un « pôle universitaire ». Celui-ci a ouvert à la rentrée 1991-1992, avec une section de premier cycle de LEA puis s'est étoffé, en 1994, avec une section de Sciences et techniques de génie industriel (STGI) et, en 1998, avec une section de SHS (sciences humaines et sociales (4)). Cette progressive sédimentation des formations voit la remontée de filières du premier cycle au second cycle et débouche, en 2000, sur la création d'un IUP « environnement » qui vise à attirer des étudiants extérieurs à la région. Parallèlement sera créé en 1993 un IUT de mesures physiques.

Un des responsables du Centre évoque, lors d'un entretien informel, les deux impératifs qui ont présidé à l'implantation à Blaville d'un pôle universitaire : d'une part, l'aspect social du projet, ou, pour reprendre d'autres termes qu'il a employés, « l'aspect ascenseur social », c'est-à-dire la possibilité qu'elle offre de poursuite d'études aux enfants d'origine populaire. Pour preuve, la fac locale comporte la plus forte proportion de boursiers de l'université de Besançon : d'autre part, un objectif « moins noble », comme il dit, qui est lié à la baisse démographique de la région. Les collectivités territoriales perdaient de la population, des entreprises, des régiments.

« Vous implantez une université, cela fait 200 à 300 enseignants, c'est comme si vous implantiez une entreprise du tertiaire ». Mais surtout, continue-t-il, « Les collectivités, elles demandent de l'étudiant » mais il leur faut trouver des raisons plus acceptables, « donc on va dire l'ascenseur social ». Il conclut en rappelant son point de vue d'universitaire : « Il faut limiter la casse et non pas retenir les gens ici mais mettre en place des formations percutantes pour attirer des gens de l'extérieur de la région. Et on ne le fera pas avec des formations de misère ».

Parmi les « bacs pro », il y a une nette différence entre les élèves ayant suivi des études dans les sections industrielles (mécanique, maintenance, électrotechnique, soudure, plasturgie...) et tertiaires (comptabilité, commerce, force de vente...) qui sont aussi très fortement sexuées (les garçons dans le premier cas, les filles dans le second). Pour les premiers, les offres d'emploi sont nombreuses et pressantes. Il arrive de plus en plus fréquemment que les élèves des « bacs pro » de maintenance ou de plasturgie soient débauchés par les entreprises au cours de leur scolarité, au grand dam des chefs d'établissement et des professeurs. Dans ce contexte, la poursuite d'études à l'université apparaît exceptionnelle et ne semble devoir concerner que des fils d'immigrés, déçus de ne pas avoir été acceptés en classe de BTS et qui espèrent trouver leur salut dans les études longues. Pour les seconds, qui sont majoritairement des filles, les perspectives sont tout autres. Les débouchés professionnels des « bacs pro » commerce, comptabilité, secrétariat, sont très réduits et aléatoires dans cette région très industrielle et le sont encore davantage du fait de leur très faible mobilité géographique. Compte tenu des faibles perspectives d'embauche, beaucoup d'entre elles demandent une poursuite d'études en BTS. Mais il y a très peu d'élèves (une par classe de BTS en moyenne). Ces filles se retournent alors vers la filière universitaire, malgré le tableau sombre que leur dressent préventivement les responsables des LEP tertiaires : par exemple, le très faible taux de réussite des « bacs pro » à l'université est cité comme un épouvantail. Une fois connus les résultats des BTS (en mai-juin), elles envisagent la fac mais c'est au moment de la rentrée de septembre que l'inscription en DEUG leur apparaît, on pourrait dire soudainement, comme la seule issue possible pour avoir un « statut » d'étudiant (« c'est la sécurité, la fac », nous dit l'une d'entre elles).

UNE SÉANCE D'INSCRIPTION EN PREMIÈRE ANNÉE DE DEUG D'HISTOIRE

Depuis la mise en place en 1998 de la filière SHS (Sciences humaines et sociales, en fait, un DEUG d'histoire-géographie), les responsables de la formation s'inquiètent de la progressive montée des effectifs des étudiants venus des filières de bac professionnel (5). En effet, l'immense majorité d'entre eux éprouvent de très grandes difficultés à suivre le programme : leur assiduité en cours est très aléatoire et leur taux de réussite en première année est catastrophique, voisin de zéro (l'an dernier, aucun n'a été admis en deuxième année). Comment agir pour éviter l'afflux massif des inscriptions de « bacs pro » jusqu'à la date limite de la mi-octobre ? Telle est la question que se posent les responsables de la formation, notamment parce que l'expérience des années précédentes les a avertis du danger de voir le DEUG d'histoire en quelque sorte parasité par des étudiants « qui n'ont rien à faire là », pour reprendre l'expression entendue dans la bouche de tous nos interlocuteurs du pôle universitaire.

D'abord, au moment de la rentrée universitaire de septembre 2000, plusieurs articles parus dans la presse locale mettent en garde les « titulaires de bac pro » contre les illusions d'une inscription dans des études littéraires. Les responsables de la formation, interviewés par les journalistes, mettent fortement l'accent sur leurs très faibles chances de réussite en première année de DEUG SHS. Ensuite, la responsable de la scolarité du DEUG et le professeur responsable du département, après avoir épluché la petite trentaine de dossiers de « bacs pro » (alors en leur possession), ont l'idée d'organiser avec ces étudiants des réunions d'information au moment de l'inscription administrative pour tenter – sait-on jamais ? – de décourager les futurs postulants. Trois après-midis sont balisés de manière à recevoir, à chaque fois, une dizaine d'étudiants qui sont convoqués pour ce rendez-vous qui a lieu dans le bureau de la scolarité SHS. Par chance, nous sommes disponibles pour la première de ces réunions d'information et nous avons, grâce à la collaboration de la responsable-scolarité, la possibilité d'y participer.

Le 15 septembre 2000, nous assistons dans le bureau du secrétariat de SHS (Histoire) à cette première séance d'inscription de ces étudiants de bac pro. Sont présents ce jour-là, la responsable

administrative du DEUG (la « secrétaire », disent les étudiants), un professeur d'histoire de rang A, responsable du DEUG délocalisé, ainsi que les deux sociologues qui se sont fait une place à côté du candidat ou légèrement en retrait. Le temps de passage pour chaque étudiant est en moyenne de dix minutes-un quart d'heure. Le professeur tient en mains le dossier d'inscription où figure l'état civil du candidat, un résumé de son parcours scolaire et, pour les redoublants de première année de fac, les notes obtenues lors des divers examens. C'est le professeur qui mène les débats, d'une manière ferme et conviviale.

La première étudiante à passer est une fille d'immigrés maghrébins, titulaire d'un bac pro de comptabilité. Le professeur présente la première année de DEUG d'histoire et fait un rappel des points importants du cursus. Il lui explique les trois types d'épreuves à partir desquelles les étudiants sont notés : dissertation, explication de texte, exposé oral. Comme elle n'a pas fait d'études littéraires dans l'enseignement secondaire, l'enseignant l'avertit des obstacles qu'elle va inmanquablement rencontrer (« Vous allez avoir des difficultés en ce domaine »). Lorsqu'il lui demande les raisons pour lesquelles elle a choisi cette orientation, elle « bafouille » puis se lance dans un plaidoyer sans conviction : « J'ai envie d'avoir des études en matière littéraire... « je voulais me réorienter ». En fait, elle nous apprend qu'elle a effectué une première année d'AES à Voudans et y a échoué. Elle se sent un peu tenue de justifier cet échec (« Ça m'a pas trop plu... Les matières étaient trop lourdes... Je vais tenter ma chance en histoire »). La « secrétaire » intervient alors pour souligner qu'en AES, les matières enseignées sont davantage à visée professionnelle (le droit, la comptabilité, etc.) qu'en histoire où « vous allez apprendre des choses qui, entre guillemets, ne servent à rien si on ne veut pas devenir enseignant ». Le professeur surenchérit : « Ce sont uniquement des spéculations intellectuelles ». L'étudiante approuve d'un hochement de tête et cherche à expliquer son « choix » du DEUG d'histoire mais ne trouve pas vraiment les arguments, se contentant d'un laconique « J'avais envie de changer ». L'enseignant reprend son dossier et repère les notes les plus mauvaises qu'elle a obtenues l'an dernier en fac : 3/20 en géographie, 0,5/20 en histoire de la pensée économique. Lourd silence. Elle se justifie comme elle peut : « C'est parce que je n'assistais pas aux

amphis... ça ne me plaisait pas.. »... Le professeur, pour enfoncer le clou, reprend l'ensemble de ces notes : 1/20 en histoire contemporaine, 10 en comptabilité, 10,5 en informatique (« là, j'étais pas mauvaise » dit l'étudiante en s'intercalant dans la discussion). On revient sur son cursus scolaire et notamment sur le choix après la terminale. Elle a été refusée dans tous les BTS qu'elle a demandé à préparer... (« je les ai tous faits » dit-elle). Une fois ce tour d'horizon effectué, le professeur conclut la discussion par une phrase qu'il prononce avec un rire qui ne trompe personne : « Vous savez où vous allez... ». L'étudiante, de nouveau sur le grill, cherche à remonter la pente : « je suis prête à affronter la difficulté ». En conclusion, l'enseignant revient sur la conception qu'il se fait de la formation à l'université et réaffirme les grands principes de l'institution tels qu'il les incarne : « Nous, ici, on refuse de faire un DEUG au rabais. On ne s'adapte pas aux populations étudiantes, on considère que c'est à elles de le faire ». Il rappelle le taux de réussite des « bacs pro » (moins de 5 %) puis insiste sur les « heures de soutien » auxquelles il l'invite à participer par la suite.

Le deuxième sur la liste est un garçon titulaire d'un Bac professionnel de plasturgie. Grand, blond aux yeux bleus, cheveux plutôt courts, raie au milieu. Le professeur démarre d'une manière enjouée, presque amusée (« Qu'est-ce qui vous amène là ? »), l'étudiant réplique sans ciller : « Mon cousin (6) ! Il m'a montré ses cours. Et en plus j'adore l'histoire-géo... » Ses interlocuteurs lui rétorquent que « La plasturgie, en ce moment, ça marche du tonnerre », qu'il y a « du boulot » dans cette branche. Il n'en disconvient pas mais insiste sur le fait qu'il « veut vraiment essayer la fac ». « De toute façon, si je n'y arrive pas, je me relancerai dans la plasturgie... en BTS par alternance ». Il tient à prouver qu'il ne fait pas là une inscription au rabais : « Je suis au courant de tout. Je suis allé au CIO, j'ai été à la mission locale, à l'ANPE, j'ai été partout. Moi je ne regrette pas l'année de bac pro de plasturgie » Puis il revient sur sa scolarité. « Au collège je faisais pas grand chose, j'avais pas compris qu'il fallait travailler ». Le professeur l'encourage à aller aux séances de soutien. À la fin de l'entretien, l'étudiant nous apprend que, ce matin même, il avait un rendez-vous avec l'AFPA pour effectuer un BTS par alternance et qu'il a privilégié le rendez-vous avec nous à l'université. Il

insiste sur la notion de « challenge » (c'est le terme qu'il emploie) que cela constitue pour lui de tenter sa chance en fac. Il insiste aussi sur le filet de sécurité que lui donne son diplôme, aujourd'hui très demandé dans la région (« de toute façon, au pire, je vais trouver du travail ou je me relancerai avec un BTS ») et sur le fait qu'il « ne veut pas s'arrêter avec son bac » (« Moi, je veux aller un peu plus haut »). Ce candidat apparaît sympathique, disert et surtout sérieux. Son dossier d'inscription est complet. Aucune pièce ne manque (« je l'ai rempli avec mon tuteur »).

Le troisième candidat fait très « jeune de cité » d'aujourd'hui : chaussures Nike jaunes, sweat-shirt Lacoste blanc, cheveux tirés en arrière et gominés, casquette qu'il a enlevée juste en entrant et qu'il tient dans la main. On lui demande pourquoi il a choisi de s'inscrire en Deug SHS, il répond de manière lapidaire « Parce que je m'intéresse à l'histoire ». Le professeur veut en savoir plus et lui demande « ce qui l'attend ici ». Le candidat répond du tac au tac, à la limite de l'« insolence » : « Vous allez me le dire »... On sent bien que l'enseignant a toutes les peines du monde à se maîtriser. Il s'évertue à expliquer de nouveau, de manière très posée et calme, la spécificité de la discipline pour un « bac pro » : « L'histoire est une matière littéraire qui s'appuie sur trois types d'exercice : la dissertation, l'explication de texte, l'exposé oral ». On lui lit ensuite ses notes obtenues au bac pro, notamment dans les matières littéraires (8 en français, 7 en histoire-géo...). Le professeur, qui a là en face de lui le type même d'étudiant qu'il cherche à décourager, tente une nouvelle fois de rappeler le candidat à la réalité : « Je m'interroge quand même pour savoir si vous êtes bien à votre place ici ». L'étudiant ne se démonte pas et n'hésite pas à répondre sur un ton détaché, comme s'il savait que, de toute manière, il a le droit pour lui et comme si rien ne pouvait objectivement l'empêcher de poursuivre : « Je vous l'ai dit, j'aime faire de l'histoire... et en bac pro, le français et l'histoire c'est pas important, c'est pour ça que je bossais pas »... Il précise ensuite qu'il n'a pas été accepté dans le BTS qu'il souhaitait. Il prétend avoir été pris dans une classe de BTS à Voudans mais qu'il a pas voulu y aller. Il touche la bourse de niveau 5 [2 000 F par mois] car son père est ouvrier. Lorsqu'il quitte le bureau, le professeur, exaspéré par l'attitude fière et revendicative de ce jeune, mais aussi désarçonné et impuissant, éclate devant nous : « Lui, il

est caricatural [il veut dire des jeunes de banlieue qui viennent « polluer » la fac]... C'est de la graine de branleur... le petit con absolu... Ça, c'est fort »...

La quatrième sur la liste est une fille d'ouvriers algériens, titulaire d'un bac professionnel commerce. La responsable de la scolarité nous prévient que « Elle, c'est quelqu'un de motivé ». Lunettes noires sur les cheveux, longs cheveux noirs tirés en arrière. Elle a fait un bac pro commerce en obtenant des notes correctes en français, histoire-géo (11 et 12). Lorsqu'on lui demande les raisons de son inscription en DEUG de sciences humaines, elle dit d'abord parce que « ça m'intéresse » mais évoque ensuite la raison, à ses yeux, la plus importante : ses parents vivent ici et c'est la fac la plus proche. Son père est gravement malade (du cœur) : « à la maison, c'est moi qui gère tout ». Elle fera cela « tout en poursuivant une matière que j'aime bien. Je reste là un an, je vais voir comment ça se passe vis-à-vis de mes cours et de mes parents. C'est surtout pour mon père. Car je peux partir ailleurs ». Sa sœur, titulaire d'un bac pro de commerce, a, elle, entamé des études de sociologie dans une grande ville universitaire, à 200 km de Blaville.

Le cinquième candidat, fils d'ouvrier d'une usine de fonderie (son père est un ancien sidérurgiste de Dunkerque), a lui aussi effectué des études de bac pro de commerce (mention bien, 15 en français et 16 en histoire-géo). Lui aussi défend bec et ongles son orientation contre le soupçon qu'il sent peser sur son orientation. « Moi j'ai pas fait ça dans le vent. J'ai décidé ça avec ma prof d'histoire-géo ». L'enseignant lui rappelle, selon la formule consacrée, que le « bac pro n'est pas la voie royale pour l'université » mais qu'en même temps il a le droit de tenter sa chance. Face à la détermination du candidat et au bon dossier scolaire qu'il présente, le professeur l'encourage dans ses efforts (« Si vous êtes motivé, mais si vous êtes le nez dans le guidon, il y a pas de raisons que ça ne marche pas »).

La candidate qui suit – une fille d'immigrés marocains, talons hauts, chouchou, lunettes de soleil sur les cheveux, pantalon court (mode) – était inscrite au départ en première année de LEA mais a été à la longue découragée par les enseignants et s'est réorientée vers le DEUG SHS. Elle possède un bac pro secrétariat... Le professeur qui doute de l'intérêt de cette réorientation,

regarde attentivement son dossier scolaire puis, levant la tête, attaque : « 6 en histoire-géo au bac. Ce n'est pas l'orientation la plus conseillée pour vous. Pourquoi alors l'histoire-géo ? » S'ensuit alors un long silence gêné que la candidate rompt difficilement. À voix très basse, elle déclare, peu sûre d'elle, un peu pour dire quelque chose, qu'elle préfère la géographie à l'histoire. Manque de chance, on découvre qu'elle est inscrite en majeure en Histoire. Elle ne le savait pas, on lui explique la différence entre Majeures (soit histoire, soit géographie). Derechef, on lui change son affectation pour l'inscrire en géographie. Devant elle, le professeur conteste cette politique qui fait que « les étudiants en difficulté nous sont systématiquement renvoyés ». La fille revient sur la question de la bourse. Elle a 23 ans, a fait une demande de bourse et n'a pas encore l'avis conditionnel qui la dispense de payer les droits d'inscription. Elle doit donc les verser entièrement, ce qu'elle fait sur le champ en signant un chèque de 2 014 F.

Il est significatif que les dossiers de la plupart d'entre eux ne soient pas bien remplis. La « secrétaire », souvent exaspérée par ce manque de soin de leur part, est obligée de les remplir à leur place. Il manque toujours une pièce, ils n'ont pas bien lu, pas pris le temps de lire le document, etc.

UNE « FUMISTERIE » OU UNE « CATASTROPHE » ?

L'observation de cette séance d'inscription est riche d'enseignements. Elle montre, d'un côté, des enseignants qui tentent de « faire leur boulot », de dire la vérité aux candidats sans les traiter trop durement ou les humilier, et de l'autre côté, les étudiants qui baissent la tête, improvisent des réponses toutes faites, cherchant des portes de sortie pour faire bonne figure. Certes, ces derniers se sentent en faute, se doutent qu'ils ne devraient pas être là, que le bac pro est un diplôme de fin d'études qui ne prépare en rien aux études universitaires. Mais, en même temps, ils savent très bien que, statutairement, ils ont droit à cette poursuite d'études et que rien ne pourra les empêcher de s'inscrire à la fac. Ceux qui sont de bonne volonté vont quand même essayer de se couler dans la demande de l'institution, proclamant leur attachement à cette discipline qu'est l'histoire (« ça m'a toujours intéressé(e) », « Moi j'aime bien l'his-

toire ») et réaffirmant solennellement leur engagement à un travail scolaire assidu. Les autres – notamment les « jeunes de cité », les garçons « à casquette » – ne vont pas jouer ce jeu. Ils vont plutôt faire le gros dos en attendant que se passe ce mauvais moment de l'évaluation, écoutant d'un air un peu las, voire « sournois » (comme le dit le professeur). Ils savent de toute manière qu'à la sortie de cette entrevue, ils auront gain de cause. Des copains à eux les attendent dans le hall et ils repartent ensemble avec leurs voitures (l'un avait une 306, l'autre une BMW).

Le contraste est saisissant entre, d'une part, ce professeur d'histoire (un médiéviste) de l'université (de rang A), distingué (veste en tweed, petit foulard en soie, lunettes cerclées, chaussures anglaises) et urbain (une diction et un vocabulaire choisis) et, d'autre part, ces jeunes de cité, dont certains sont très proches des « sauvages », qui portent l'uniforme des jeunes de banlieue (« toute la panoplie » comme le dit une fois l'enseignant pour caractériser l'un d'entre eux) : casquette et pull Lacoste, téléphone portable accroché au pantalon ou à la banane entourant le ventre. On assiste là à un choc des cultures dont il faudrait faire la genèse sociale (7) Face à ces lettrés, ces jeunes n'ont pas les mots et hésitent à utiliser leurs propres mots pour eux. Ils sentent bien qu'on ne les accueille pas de gaieté de cœur.

Mais, comme on l'a vu, rien n'y fait, ces bacs pro s'obstinent et s'inscrivent à la fac. Tous les arguments rationnels qui militent contre cette inscription sont inutiles face au droit qui les autorise à le faire. Les secrétaires des départements de ce pôle universitaire (LEA, SHS, SGTI...), qui connaissent intuitivement le taux d'échec des bacs pro et qui les ont vus arriver dans leur bureau, ne cessent de déplorer le fait que « administrativement on ne peut pas les refuser ». Elles le regrettent et parfois s'insurgent contre le laxisme de l'institution, notamment contre le gaspillage d'argent public, elles qui ont un petit traitement de fonctionnaire et qui gèrent tous les jours avec abnégation la pénurie de fac. Du côté, des directeurs du département, c'est le même constat unanime qui est dressé de cette poursuite d'études des bacs pro : « C'est un leurre », disent-ils ou « c'est une catastrophe ». Le professeur d'histoire, lui, n'hésite pas à employer des mots plus durs pour dénoncer ce laisser-aller institutionnel (« une fumisterie »). Certes les institutions se sont un peu adaptées à

leur public. Des heures de soutien ont été créées, qui sont utiles aux étudiants mais qui ne peuvent pas inverser le cours des choses. Le cursus du DEUG n'a pas été modifié, les thèmes abordés ne sont pas porteurs pour ces étudiants (8).

Il faudrait aussi décrire l'ambiance de cette « fac locale », bâtie à l'extrémité d'une ZUP, qui a des allures de lycée plus que de faculté. La BU est « cachée » au premier étage du bâtiment, les étudiants jouent aux cartes dans l'espace lecture (comme des potaches de lycée), il y a bien un res-tau U mais ni cafétéria digne de ce nom, ni lieu de vie pour les étudiants. On a, bien sûr, prévu un théâtre universitaire mais pas de troupe locale. La fac est à 300 mètres du centre commercial de la ZUP qui est devenu un quartier « chaud » de la région. Dans le hall, vont et viennent les « jeunes de cité ». À la volée, on peut entendre une fille dire à sa copine : « Je sais pas si j'ai bien fait de m'inscrire en LEA, j'aurais peut-être dû aller en histoire ». Le responsable du stand MNEF, installé dans le hall de la fac, étudiant en licence d'histoire, nous dit qu'il est parfois étonné par les questions qu'on lui pose. Il se rappelle celle d'un étudiant, la veille : « C'est quoi la différence entre SVT (sciences de la vie et de la terre) et histoire ? » Ce qui est aussi frappant dans les entretiens réalisés avec ces bacs pro, c'est que pas un seul ne sait ce qui l'attend : très peu ont lu le livret et aucun ne connaît un tant soit peu les contenus des cours qui leur seront proposés. Ils attendent tous la réunion de rentrée où « ils nous expliqueront ». Ce n'est pas là pure passivité mais plutôt, semble-t-il, expression d'une peur devant l'inconnu.

DIFFÉRER L'ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE ET « GOÛTER » À LA VIE ÉTUDIANTE

Nous avons recueilli une quinzaine d'entretiens approfondis avec ces étudiants. Pour comprendre ce type de matériel, il faut insister sur le contexte dans lequel ces entretiens ont eu lieu. D'abord, ces étudiants ont été sollicités dans le cadre de cette séance d'inscription et d'information. Certains ont accepté de jouer le jeu de l'enquête, peu ont refusé (on n'a pas insisté lorsqu'on les voyait par trop hésitants) et une minorité a accepté sans venir au rendez-vous lors de l'entretien (notamment les redoublants et tous des

garçons « des quartiers »)... D'autre part, ces entretiens avaient lieu dans une grande salle de cours en face à face, ce qui limitait quand même les possibilités d'une parole libérée. Par la suite, nous avons cependant revu, en d'autres circonstances, plusieurs de ces étudiants.

Qu'apprend-on dans ces entretiens ? D'abord le fait massif que l'inscription à la fac est la résultante de l'impossibilité de poursuivre des études en BTS (tous y ont été refusés), ensuite que la poursuite d'études s'est imposée à eux en partie parce qu'ils ne voulaient pas entrer immédiatement dans la vie active. Il ne s'agit pas seulement de vouloir goûter au statut d'étudiant, de bénéficier des avantages matériels de la Bourse (2 000 F par mois en règle générale) même si ce facteur joue, bien sûr, fortement. Pour la fraction la plus motivée ou qui se présente comme la plus motivée de ces étudiants, il y a des raisons qui sont aussi liées à la trajectoire scolaire, une sorte de besoin de se venger d'avoir été tôt écartés de la « voie normale », notamment lorsqu'ils sont allés en 4^e et 3^e technologiques. Ils ont fait des carrières complètes d'élèves de la filière professionnelle, ils ne le regrettent pas nécessairement mais ils veulent voir autre chose, souffler un peu, se frotter au « vrai monde » étudiant, qui n'est pas celui des lycées professionnels. C'est-à-dire rentrer dans la norme et accéder à ce qui leur a été longtemps interdit.

En même temps, le décalage est énorme entre leurs dispositions et les attentes de la fac. Par exemple, ils ne savent rien du programme, ni comment on y travaille. Ils reconnaissent tous avoir des difficultés à l'écrit, même si beaucoup d'entre eux s'expriment bien à l'oral, dans un langage vivant et expressif. Lors de ces entretiens, nombreux sont les « pataqués » culturels que l'on a pu relever. À une étudiante, « bac pro » secrétariat, qui nous déclare son goût prononcé pour l'Histoire et son plaisir à lire des ouvrages d'histoire, on demande le titre d'un livre qui l'a marquée. Elle répond : *Les grands crimes de l'histoire* de Pierre Bellemare, auteur dont elle a tous les livres dans sa bibliothèque personnelle (elle les achète à 5 F dans les différentes brocantes de la région où elle va avec ses parents).

Selon une de nos hypothèses de recherche, il faut comprendre cette poursuite d'études d'abord comme une manière de réintégrer le « courant social » de la jeunesse locale, en s'ajustant à la

norme de l'étudiant, devenue dominante à cet âge de la vie. Même si beaucoup d'entre eux savent que cette période de rattrapage risque d'être éphémère, c'est, nous semble-t-il, le droit de rêver socialement qui est à la source de cette poursuite d'études. Bien sûr, tout cela ne peut pas se dire ouvertement, encore moins face à des enquêteurs parisiens, « intellectuels »... Mais ce qui constitue le centre absent de ces entretiens, c'est une forme de mauvaise foi, individuelle et collective, liée à cette poursuite d'études, comme en témoignent les petits mensonges que l'on doit sans cesse faire pour être à la hauteur de l'entretien et de la représentation d'étudiant telle qu'on l'a construite..

La différence hommes/femmes est ici cruciale, notamment parmi les enfants d'immigrés. Pour les garçons, l'inscription à la faculté est souvent une manière d'éviter pour un an ou de différer l'expérience de d'humiliation déjà subie ou entrevue lors de la recherche d'emploi ou de stages, de ne pas être confronté à la discrimination. Pour les filles d'origine maghrébine, la poursuite d'études doit être analysée à partir d'autres préoccupations, notamment de nature matrimoniale. Souvent âgées de 22-23 ans, elles se trouvent à un moment clé de leur vie : il s'agit pour elles d'éviter le mariage « arrangé » et de pouvoir choisir leur partenaire. Or la faculté offre un marché matrimonial *a priori* ouvert. Mais en même temps cela peut être un piège pour ces filles de bac pro qui sont relativement âgées et qui se retrouvent confrontées à des garçons, bien plus jeunes qu'elles puisqu'ils sortent juste du bac (18-19 ans). Comme le dit l'une d'entre elles, âgée de 24 ans, redoublante, « Pour moi, c'est des gamins », ne cachant pas sa déception de ne pas avoir trouvé de partenaire (« le mariage est en crise, pour nous »).

*
**

Trois semaines après la rentrée universitaire, nous avons cherché à rencontrer les étudiants déjà interviewés. Leurs réactions sont très contrastées. L'une des étudiantes interviewées a abandonné la fac pour aller travailler comme ouvrière en intérim. Elle regrette la fac (« ça me plaisait bien ») mais elle a dû, pour des raisons matérielles, se résoudre à travailler. Les trois anciens du « bac pro » commerce d'un même lycée de la région – deux garçons, une fille – ont déjà arrêté d'aller en cours « en amphi » et envisagent d'abandonner. Les enseignants constatent

déjà que les « cours d'amphi » sont désertés. Seul l'un d'entre eux se déclare satisfait (« ça me plaît vraiment »). Fatiha, 23 ans, « bac pro » commerce, est une véritable miraculée scolaire. Après des études en SEGPA, elle réussit à obtenir une inscription en BEP puis décroche la possibilité de poursuivre en bac professionnel commerce. Elle s'inscrit à la fac pour couronner l'entreprise de réhabilitation scolaire qu'elle a opérée depuis sa sortie de SEGPA. Elle s'avère très déçue par la fac et songe à abandonner. Les cours sont « durs », les professeurs distants et les élèves de bacs généraux bien plus forts que les « bacs pro » (« ils ont beaucoup plus de connaissances que nous »). Surtout elle s'aperçoit qu'elle s'ennuie à la fac, qu'elle ne sait plus de quoi parler avec ses copines qui sont entrées dans la vie active (sa meilleure amie est ouvrière « de tournée » dans une PME). Elle se retrouve sans repères temporels et privée des ressources de la sociabilité féminine, très intense, qu'elle a entretenue tout au long de ses années d'études professionnelles. Elle reconnaît qu'elle a fait un mauvais choix et cherche dorénavant à trouver un travail.

Juin 2001 : plus de la moitié des « bacs pro » n'ont pas composé aux épreuves de juin et, parmi les présents, aucun n'a obtenu plus de 10 de moyenne. L'échec programmé des « bacs pro » au DEUG d'histoire-géographie se lit avec force dans les résultats aux examens. Les responsables du DEUG SHS sont plus que jamais confrontés à la quadrature du cercle : comment dissuader ces étudiants de venir s'inscrire à la faculté, dans « leur » DEUG, alors qu'ils en ont le droit et qu'ils ne se privent pas d'en user ? La question des « bacs pro » devient cruciale parce que le risque s'accroît de voir la présence des « bacs pro » en première année dissuader les bacs généraux de s'inscrire dans ce pôle universitaire. Les responsables de la formation ont écrit aux professeurs d'histoire-géographie des lycées professionnels pour sonner l'alarme et les avertir de la situation. Mais ils ne se font pas trop d'illusions, l'année prochaine a de fortes chances de ressembler à la précédente.

Cette situation limite des « bacs pro » dans un DEUG SHS que nous avons décrite se prête, bien sûr, à plusieurs types d'interprétation. La première laisse évidemment cours à ce qu'on pourrait appeler un point de vue conservateur sur l'institution universitaire : elle voudrait exclure complètement ces futurs « déclassés » et leur

interdire tout accès à l'enseignement supérieur. La seconde, qui est la nôtre, certes, ne nie pas l'« absurdité » du fonctionnement du premier cycle universitaire (les élèves aux cursus scolaires les plus fragiles ont accès à la filière de l'enseignement supérieur la plus exigeante en matière de travail personnel et d'autonomie (9)) mais elle cherche à comprendre le sens de cette poursuite d'études de ces « bacs pro ». Finalement, leur présence croissante à l'université n'est-elle pas la forme exaspérée, hyperbolique, de mécanismes sociaux que l'on retrouve en d'autres points du système scolaire ? Ce que l'on peut alors regretter, c'est la lâcheté ou l'hypocrisie de l'institution

(et, d'abord, du Ministère) qui « laisse faire ». Pour éviter les effets délétères de cette poursuite d'études vouée à l'échec dans la grande majorité des cas, ne faudrait-il pas, par exemple, instituer une commission qui jugerait les dossiers au cas par cas et repèrerait les étudiants ayant quelque chance de passer le cap de la première année de DEUG ?

Stéphane Beaud
Université de Nantes, CNRS (CSU)

Michel Pialoux
Centre d'études de l'emploi
et Centre de sociologie européenne

Annexe – Eléments statistiques au 1^{er} semestre DEUG I en LEA

	Bacs généraux	Bacs technologiques	Bacs pro
Effectifs (en %)	57	31	12
Défaillants aux examens	22	34	63
Taux de réussite (10 et 12)	31	6	0

NOTES

- (1) On peut faire ici référence aux travaux socio-historiques de J.-P. Briand et de J.-M. Chapoulié...
- (2) Elle a mauvaise réputation depuis le milieu des années 1980 auprès des nouveaux lycéens d'origine populaire. Ceux-ci reprochent à cette grande fac d'être surchargée et d'offrir une formation trop théorique et pas suffisamment professionnalisante. La rentrée à la Faculté de lettres s'effectue rarement à temps, il manque des chambres universitaires en cité-U, et, dans les amphithéâtres bondés, certains étudiants sont obligés, lors des premiers mois de première année de DEUG – décisifs pour le cursus – d'assister aux cours sur les travées. En outre, les problèmes récurrents de l'université de masse ont fait que cet établissement, notamment la Faculté de lettres, a été régulièrement en grève au cours des années 1980-1995.
- (3) Voir aussi ce qui s'est passé à Voudans dans les écoles d'ingénieurs, voir aussi la création d'un IUT de mesures physiques à Blaville.
- (4) En ce qui concerne l'enseignement supérieur court, un IUT de mesures physiques a ouvert ses portes en 1991, suivi en 1995 par un IUT de GEA. Le pôle universitaire se situe à la périphérie de la ZUP de la ville.
- (5) L'année 1999-2000, ils étaient 25 et, lors de la rentrée 2000-2001, ils sont estimés à une quarantaine.
- (6) On apprend assez vite qu'il vient de passer en 2^e année de Deug SHS dans le même lieu.
- (7) Nous ne faisons ici qu'évoquer en quelques mots ces silhouettes, ces postures. Nous étudierons ailleurs la genèse sociale de ces attitudes des jeunes et la part de « provocation » qu'elles comportent. Il est évident qu'il s'agit là de l'aboutissement d'un long processus qui entremêle des histoires individuelles, scolaires et familiales, et toute une histoire collective.
- (8) Beaucoup de « bacs pro » semblent pouvoir être intéressés par l'histoire des religions, de l'Islam, l'histoire des grandes civilisations mais ils sont vite rebutés par les cours d'histoire antique ou médiévale.
- (9) Cf. le diagnostic sans complaisance de l'ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes d'urgence pour une université en péril*, 1997.

L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages

Régine Boyer
Charles Coridian
Valérie Erlich

La croissance massive des effectifs universitaires et, simultanément, les taux élevés d'abandon ou de réorientation lors de la première année d'études supérieures interrogent sur les modalités de l'entrée à l'université. Si des travaux récents ont affiné la connaissance générale des conditions d'études et de vie de la population étudiante, peu se sont centrés sur les débutants pour tenter de restituer les différentes facettes de leur expérience. Telle est la perspective de cet article qui s'attache à développer une approche transversale de l'entrée dans la vie étudiante et privilégie les relations entre formes d'apprentissages et vie sociale parmi les bacheliers arrivant à l'université.

Mots-clés : étudiant, supérieur premier cycle, socialisation, identité, sociologie de l'étudiant.

L'entrée à l'université est analysée comme un passage ou « processus d'affiliation » (Coulon, 1997) dont l'enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant (Dubet, 1994). C'est sur ce processus que nous nous centrerons en mettant toutefois l'accent sur la diversité des facteurs qui concourent à construire peu à peu une identité étudiante. En effet, l'entrée dans la vie étudiante ne peut être perçue à partir des seules modalités d'affiliation intellectuelle et sociale à l'université. Elle procède d'une rencontre entre une nouvelle culture scolaire et un nouveau statut social, mais aussi d'une transformation des cadres et modes de vie qui,

ensemble, contribuent à façonner l'identité de l'étudiant. L'« affiliation » apparaît donc comme un aspect de la socialisation étudiante, celle-ci se déclinant au travers de divers processus par lesquels les étudiants construisent leur identité propre. Dans cette perspective, nous chercherons d'abord à identifier les changements qui caractérisent les différents domaines d'expérience significatifs pour les débutants. Les histoires singulières d'étudiants présentées ensuite permettront de pointer quelques-unes des transformations identitaires types qui caractérisent l'entrée à l'université. La mise en évidence de représentations diversifiées de l'université et des

études supérieures, mais aussi de situations objectivement différenciées, conduira enfin à esquisser quelques principes de variation des modalités d'entrée à l'université.

Les analyses présentées – issues d'un projet de l'INRP et d'une convention d'étude avec la Direction de la programmation et du développement du Ministère de l'Éducation nationale (Frickey *et al.*, 2000) – s'appuient sur 80 entretiens conduits sur deux sites (Paris et Nice) dans quatre filières contrastées à recrutement massif : Administration Économique et Sociale (AES), Droit, Psychologie, Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). L'interrogation portait sur les changements éprouvés lors du passage du lycée à l'université, sur les études, ainsi que sur les conditions et modes de vie. L'enquête a eu lieu plusieurs mois après la rentrée universitaire, à la période de transition entre le premier et le second semestre et au moment de la prise de connaissance des premières évaluations.

UN TEMPS DE RUPTURES CONJUGUÉES

L'entrée à l'université met manifestement en jeu une série de changements touchant les différents domaines de la vie étudiante.

Une déstructuration des cadres de vie et d'études

L'arrivée à l'université implique une rencontre avec un nouvel espace urbain dans lequel il faut apprendre à se repérer. Presque tous les Parisiens découvrent un nouveau quartier. Ceux qui vivent en banlieue, chez leurs parents, deviennent les usagers d'une ville apparemment bien peu familière et ont souvent à faire face à de longs trajets quotidiens et à de nouveaux modes de déplacements. Les provinciaux, quant à eux, rencontrent fréquemment la « grande ville » où ils « s'installent », même si l'éloignement entre la résidence familiale et le lieu d'études n'est pas toujours important. L'entrée à l'université est plus souvent pour eux synonyme de déménagement et de séparation de la famille, d'autres travaux l'ont souligné (Galland, 1995 ; Grignon, 2000). Il faut alors s'adapter à ce nouvel habitat et au cortège de changements qu'il occasionne : vivre seul(e),

gérer un budget, prendre en charge son entretien, faire des courses, préparer des repas...

À ces petits ou grands bouleversements du quotidien s'ajoute pour tous la rencontre avec un nouvel espace scolaire, souvent très vaste, dans lequel il faut apprendre à s'orienter. Le premier repérage de l'espace universitaire s'organise autour de deux catégories de lieux : ceux réservés aux formalités administratives et ceux où se déroulent les enseignements. Les équipements sportifs, culturels ou associatifs ne font pas partie des priorités. D'une manière générale, la confrontation avec le nouveau lieu d'études marque une rupture pour les étudiants. La référence à « son » lycée est d'ailleurs régulière dans les entretiens effectués. Ce lycée sert d'étalon pour mesurer l'ampleur du changement : il comptait « 1 800 élèves », ressemblant par là au lieu où l'on se trouve maintenant ou alors, il était « petit et familial » et la distance ressentie est d'autant plus grande.

Les étudiants débutants décrivent aussi avec régularité l'effritement de leurs réseaux relationnels. Ils résument leur expérience en disant : « au lycée, tout le monde se connaissait. Ici personne nous connaît et on connaît personne ». En effet, l'entrée à l'université a fait éclater les groupes constitués ; l'un est entré en STS, l'autre est parti dans une autre université ou une autre filière. Même si l'on est au même endroit, les horaires divergents rendent les rencontres difficiles. Les relations avec les anciens sur le lieu de résidence familial ne sont pas non plus toujours aisées. Il y a les contraintes du travail, la concurrence de la relation amoureuse...

De nouvelles relations sont certes nouées sur le lieu d'études, mais elles apparaissent encore fragiles et liées à l'organisation des enseignements. On rencontre telles personnes toutes les semaines en s'installant dans la même partie de l'amphithéâtre et en fréquentant les mêmes TD. Des contacts reviennent régulièrement mais ils sont éphémères et concernent chaque fois des personnes différentes : « C'est comme des collègues de travail », dit Nathalie, « on se croise... ». « C'est rare qu'on se voie en dehors » répètent les étudiants, parisiens comme provinciaux, qui soulignent aussi que la semaine est courte puisque le vendredi « chacun rentre chez soi et on rencontre plus personne de la fac ». Le retour chez les parents en fin de semaine est, en effet, quasi-sys-

tématique parmi les débutants disposant d'une résidence indépendante, la double vie devient leur lot commun (Erlich, 1998).

Dans ce paysage bousculé, la famille et le ou la petite amie que l'on avait déjà au lycée demeurent des points d'ancrage. Si les propos restent très discrets sur les relations amoureuses, ils s'étendent beaucoup plus longuement sur les relations familiales, qui semblent d'ailleurs renforcées par la distance le cas échéant. Les contacts téléphoniques sont fréquents. On cherche un soutien face à des tentations de découragement, une aide pour des achats, des conseils de manière générale. La famille élargie est alors mise à contribution et constitue un élément central de ces réseaux relationnels dorénavant séparés et juxtaposés que décrivent les étudiants. Leur situation reste aussi très soumise à la vie familiale car beaucoup de débutants sont encore loin d'être indépendants financièrement. L'argent gagné, surtout pendant les vacances scolaires, permet seulement un partage des charges négocié et de « petits arrangements » organisés sur des normes variables (Cicchelli, 1996).

Des repères temporels à reconstruire

L'entrée à l'université est aussi vécue comme un moment de dérèglement du cadre temporel. Au temps plein et régulier du lycée, « c'était 8 h-17 h à peu près tous les jours », se substituent l'irrégularité et la discontinuité des horaires universitaires qui organisent la vie quotidienne. Plus encore, le temps scolaire contraint, prépondérant durant les années antérieures, se défait dans la mesure où le contrôle de la présence n'est plus systématique.

On soulignera encore que le passage à l'université met en cause non seulement la régularité de la vie lycéenne, mais aussi les découpages habituels de la journée et de l'année (Bonnet, 1997). Chaque journée du lycée était faite d'une succession de cours de 55 minutes. À cette unité horaire se substituent des séquences de durée variable. À l'unité « trimestre » se substitue le « semestre », unité incompréhensible puisque les étudiants notent qu'elle dure en réalité à peine plus d'un trimestre. Quel est alors l'horizon temporel pertinent ? La désorganisation des repères temporels scolaires, commune à tous, prend une ampleur différente selon les modalités de rési-

dence. Les étudiants qui demeurent chez leurs parents conservent le plus souvent des rituels familiaux, comme les réunions autour du dîner. C'est parmi les étudiants qui ont décohabité que la perte des repères temporels apparaît la plus aiguë. Les contraintes familiales ne structurent plus alors un temps déjà faiblement organisé par la scolarité. Cette vacance est désignée par nombre d'étudiants sous le terme récurrent de liberté, immédiatement qualifiée de « fausse liberté » ou de « liberté piège ». Comme si les débutants avaient conscience de l'importance de la socialisation silencieuse (Lahire, 2000) qui s'opère dans l'organisation du temps et les rapports entre temps contraint et temps libre. Pour la plupart, il faut alors prendre conscience de son temps, le construire et le maîtriser en l'organisant : il faut « s'auto-motiver », « s'auto-contraindre », « s'autodiscipliner ». Il faut, autrement dit, se définir soi-même un temps scolaire, un temps de travail personnel, un temps de loisirs et le cas échéant un temps de travail rémunéré. Dans ce but, certains conservent la division du temps de « travailleur » qu'ils avaient acquise au lycée ; d'autres estiment pouvoir jouer de leur « liberté » pour imbriquer travail et loisirs tout en maintenant leur objectif prioritaire d'études ; beaucoup plus rares sont ceux qui, comme Alice, fonctionnent « plutôt par rapport aux loisirs ».

La découverte des enseignements universitaires

À leur entrée à l'université, les bacheliers doivent donc s'adapter à des changements plus ou moins intenses de leur mode de vie alors que, simultanément, ils sont confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement et découvrent des situations pédagogiques inédites, celle des cours magistraux en amphithéâtre constituant parfois une expérience assez déroutante.

Évoquant ainsi leurs enseignants de cours magistraux, les débutants partagent assez largement l'appréciation formulée par l'un d'entre eux : « suffisants en connaissances et peut-être insuffisants en pédagogie ». En effet, s'ils se déclarent plutôt satisfaits d'avoir des enseignants « calés », ils se montrent plus sceptiques sur leurs qualités pédagogiques et leur souci de faciliter le travail des étudiants et de les motiver. Perçus souvent comme savants, les enseignants de cours magistraux ne feraient, en effet, pas tous beaucoup

d'efforts pour faciliter la tâche principale à leurs yeux : la prise de notes. Alors que les conseils prodigués dans les sessions d'accueil des nouveaux bacheliers et les prescriptions enseignantes elles-mêmes, lorsqu'elles sont énoncées, mettent avant tout l'accent sur une prise de notes intelligente fondée sur une attention soutenue en cours magistral, les étudiants soulignent que les pratiques enseignantes sont diverses et que certaines rendent l'exercice peu aisé. Une partie des enseignants ne sont pas non plus « intéressants », c'est-à-dire ne se préoccupent pas vraiment d'accrocher l'attention de leur auditoire. Or, pour une fraction des étudiants de première année, l'intérêt pour telle ou telle matière a encore du mal à exister en dehors de la personne de l'enseignant (Barrère, 1997). Pointant une tension entre le « savant » et le « pédagogue » chez leurs enseignants de cours magistraux, les étudiants portent un jugement globalement plus favorable à l'égard des chargés de TD ou TP. Cette situation pédagogique rappelle à certains ce qu'ils ont connu au lycée et facilite les échanges avec les enseignants qui, de fait, sont plus accessibles. Les chargés de TD, compte tenu de leur recrutement, ont également l'avantage d'être souvent plus jeunes que les professeurs d'amphithéâtre et d'apparaître ainsi comme plus proches.

Même si les TD paraissent généralement faciliter la compréhension et l'assimilation des connaissances exposées en cours magistral, des griefs ne manquent pas d'être formulés. Confrontés là encore à une diversité des pratiques enseignantes, les étudiants indiquent que la coordination pédagogique entre enseignements magistraux et enseignements de TD est mise en œuvre de façon fort variée. Ils expriment également leur malaise à définir la finalité des uns et des autres. Les séances de tutorat assurées par des étudiants avancés ne sont pas non plus bien définies. Si beaucoup ont entendu parler de cette offre de soutien, peu y avaient eu recours. Les débutants soulignent aussi leurs difficultés à saisir ce qui est attendu d'eux et constatent que si certains chargés de TD montrent « la voie à suivre », tous sont loin d'avoir le même niveau d'exigences puisque certains ne corrigent même pas le travail qu'ils demandent, si toutefois un travail précis est demandé. Ce qui ne va pas sans poser problème à beaucoup pour comprendre la nature du travail personnel à accomplir.

Les incertitudes du travail étudiant

Comment apprendre, mémoriser l'enseignement reçu ? Comment le compléter, lire ? Comment s'y prendre et quelles sont les priorités ? La réponse à ces questions sur le travail personnel apparaît peu évidente. En premier lieu, la plupart des débutants évoque l'augmentation du travail personnel à fournir, par rapport au lycée, et dans leurs discours prédomine le sentiment qu'ils ont « énormément de choses à faire » et qu'il faut consacrer beaucoup de temps aux études, car « la fac c'est pas la glande finalement ». Face à cet afflux de travail, les étudiants font, en fait, preuve de comportements plus ou moins pertinents au regard des prescriptions enseignantes qui insistent sur l'intensité et la très grande régularité du travail. Si quelques-uns mettent en œuvre ces conseils, la plupart repoussent le travail à plus tard, quitte à travailler dans l'urgence juste avant les examens, ou le font au coup par coup. Le travail est alors transformé en une série d'investissements à court terme calculés au plus près en fonction des bénéfices scolaires attendus.

Les étudiants reconnaissent souvent une mauvaise répartition de leur travail personnel dans leur emploi du temps. Au terme des premières évaluations, les investissements les plus productifs reposeraient pourtant, selon eux, sur la maîtrise de l'organisation du travail personnel, soit la capacité à se préparer à son propre rythme sans se laisser dépasser par les échéances. Le temps et les moments consacrés au travail seraient moins importants que la capacité à s'auto-organiser.

Si cette capacité à gérer l'autonomie paraît assez discriminante, la compréhension de la nature du travail à effectuer différencie également les investissements étudiants et leur engagement dans un véritable travail universitaire. Les notes de cours, principal support de travail et d'apprentissage pour le plus grand nombre, sont par exemple utilisées de manière variée : la plupart s'en tiennent à ces notes tandis que d'autres se livrent à un travail de recopiage ; une partie cherche à aboutir à des résumés ou à une mise en fiches qui leur permettent de synthétiser le cours. Une minorité seulement se livre à un travail de complémentation et de précision de ces notes de cours par des recherches personnelles à partir de manuels ou d'ouvrages. En réalité, beaucoup

se sentent démunis pour savoir ce qu'il faut lire en dehors du cours, surtout lorsque de copieuses bibliographies leur sont fournies sans véritable mode d'emploi.

Les débutants à l'université doivent donc s'adapter, tant bien que mal, à des modalités d'enseignement qui les surprennent et déstabilisent. Amenés à conduire eux-mêmes leur travail personnel, ils acquièrent, ou non, un certain nombre de compétences qui leur permettent de répondre au moins en partie aux exigences des études universitaires (Coulon, 1997). Il faut, en fait, « apprendre à apprendre » dans un contexte où il n'y a pratiquement plus de devoirs à la maison imposés ni de contrôles et d'évaluations réguliers qui guident le travail à accomplir. Dans leurs discours, les étudiants parlent très fréquemment, sans le nommer, de ce flou pédagogique qui caractérise les premiers cycles universitaires (Oberti, 1995). Pour une bonne partie d'entre eux, seule la sanction des examens de fin de premier semestre leur donnera l'occasion de s'interroger véritablement sur leurs méthodes de travail, tout au moins pour ceux qui surmontent le découragement qu'elle peut susciter.

QUELQUES HISTOIRES SINGULIÈRES D'ÉTUDIANTS DÉBUTANTS : ESQUISSE D'UNE TYPOLOGIE DES EXPÉRIENCES

Si l'apprentissage de nouveaux dispositifs institutionnels et de nouvelles formes de travail tiennent une large place dans l'expérience des débutants, leurs récits désignent bien d'autres domaines chargés pour eux de significations. Pris dans un temps de ruptures conjuguées, confrontés à de nouvelles conditions de vie et à une nouvelle culture scolaire, les étudiants sont amenés à interroger leurs investissements intellectuels et affectifs et à les réagencer en réaction aux perturbations ressenties. Ils produisent ainsi des récits aux couleurs variées de leur passage du lycée à l'université. La présentation de quatre portraits contrastés vise à faire saisir l'amplitude des domaines d'expérience signifiants et la diversité des réaménagements opérés par les débutants. Elle permet de dégager quelques formes de transformation identitaire co-extensives de l'entrée à l'université.

Alexandra : la continuité dans le changement

Alexandra, 19 ans, a obtenu un bac S. Elle appréciait la rigueur de la démarche scientifique et s'est inscrite en Droit à la fois parce qu'elle pensait retrouver là des exigences de méthode et parce qu'elle envisage de rentrer un peu plus tard à Sciences-Po, pour travailler dans « les relations internationales », comme sa mère. Alexandra vit avec ses parents à Paris, près de son université. Un peu désorientée au départ par la nouveauté de certaines matières, du travail à effectuer et des critères d'évaluation, elle estime s'être bien adaptée en s'appuyant sur les méthodes de travail qu'elle avait acquises au lycée. Très assidue en cours, elle travaille avec régularité, alternant recherches en bibliothèque en semaine et tâches de longue haleine le week-end. Elle a réussi toutes les épreuves du premier semestre et fait un bilan positif de son entrée à l'université. Elle étudie ce qu'elle a vraiment choisi et se sent responsable de la gestion de son temps comme de son travail. Elle exprime un seul regret : l'université lui paraît très impersonnelle d'une manière générale et les relations entre les étudiants lui semblent superficielles. Aucun lieu n'est prévu pour qu'ils puissent se réunir et prolonger les contacts noués lors des cours. Pourtant, cette lacune l'affecte assez peu finalement dans la mesure où elle a conservé ses relations de lycée et de quartier qu'elle rencontre lors d'activités sportives ou à sa paroisse. « Ma vie est très agréable », conclut-elle, « à moi de me prendre en charge et de faire le mieux possible, quand mes parents me soutiennent et me permettent de faire mes études dans des conditions plus faciles que pour d'autres ». L'entrée à l'université d'Alexandra s'inscrit dans la continuité de ses expériences précédentes, sans engendrer de changements profonds ni dans son mode de vie, ni dans la place donnée à ses études, ni dans sa manière de travailler.

Fanny : une adaptation douloureuse

Fanny, titulaire d'un bac L, a 19 ans et demi. Elle s'est inscrite en Psychologie parce qu'elle voulait « savoir le comportement des gens ». Elle n'indique de projets ni en termes scolaires, ni en termes professionnels mais exprime un souci d'ouverture et de développement de soi auquel son entrée à l'université et son installation à Nice devaient, selon elle, répondre. Aînée de deux

enfants, d'origine populaire, Fanny arrive d'une petite ville du Var et habite à la cité universitaire. La séparation d'avec sa famille et l'organisation universitaire l'amènent à « vivre de manière bien différente qu'au temps du lycée ». Elle a de longs transports à effectuer dans la ville, mange moins bien que chez ses parents, raconte-t-elle, est gênée aussi par la promiscuité et le bruit de la cité universitaire. De plus, elle est confrontée à la gestion de l'argent de sa bourse, responsabilité inconnue jusque-là. En ce qui concerne proprement ses études, les plaintes de Fanny augmentent encore. Elle « aime bien » la discipline qu'elle a choisie, mais elle a eu l'habitude d'ajuster ses efforts au rendement qu'elle pouvait en escompter. Comment, maintenant, se préparer aux examens alors qu'on n'en connaît la date que très tard, qu'on ne sait même pas la forme des épreuves ? Les cours lui paraissent également difficiles à suivre car les enseignants ne tiennent pas compte du niveau de connaissances des élèves. « Ils parlent tout de suite avec un vocabulaire qu'on ne comprend pas », dit-elle, ajoutant qu'« ils veulent casser les étudiants en ne s'occupant pas d'eux ». Ce manque d'encadrement la consterne. Quel travail a-t-elle à faire puisqu'on ne lui dit rien ? Fanny s'effondre sous l'accumulation des changements qui touchent ses univers scolaire et extra-scolaire. Elle se réjouissait pourtant d'en finir avec le lycée et de venir à Nice ; « J'en avais marre », raconte-t-elle, « je me disais : je fais la fac, ça va être tranquille, plus les parents, les profs derrière, mais c'est vrai qu'on est déçus parce qu'on est livrés à nous-mêmes, qu'on doit se débrouiller tout seuls ». Le point nodal de l'entrée à l'université s'exprimait pour Fanny en termes de libération des contrôles et d'émancipation. C'est précisément la face positive des contraintes qui lui manque après un semestre d'expérience étudiante : l'encadrement, le soutien et la prise en charge assurés par les parents et les enseignants.

Karim : l'impossible métamorphose

Les conditions de vie de Karim, 20 ans, n'ont pas été bouleversées comme celles de Fanny dans la mesure où il vit à Paris avec sa famille ; elles se sont même améliorées puisque, titulaire d'une bourse, il a pu abandonner le travail rémunéré qu'il effectuait au temps du lycée. Karim est pourtant si désespéré qu'il a pris la décision de tenter une réorientation vers un BTS en alter-

nance à la rentrée prochaine. Il s'est inscrit en AES parce qu'il souhaite créer une entreprise et aussi, parce que « sortir de l'université, ça donne un profil de quelqu'un qui réussit ». Il est fier, comme l'est son père, ouvrier tunisien, d'avoir obtenu un baccalauréat professionnel avec mention, d'autant qu'il est le seul parmi sa famille et ses copains d'enfance à avoir atteint un tel niveau. Mais là, il n'arrive pas à comprendre car l'université n'est pas ce qu'il croyait et tout y est différent du lycée. La formation d'abord : « ici c'est théorique, on parle beaucoup » ; les relations entre les professeurs et les élèves : « les profs sont distants ou méprisants quand ils ne sont pas racistes » ; les critères d'évaluation des devoirs qui lui sont incompréhensibles : Karim estime travailler beaucoup mais ses notes ne reflètent pas ses efforts. Il ne sait pas ce que les enseignants veulent et il n'avait pas l'habitude de « faire de la littérature ». Les relations entre les étudiants le déçoivent aussi : il voit de petits clans dont il se sent exclu. Bref, pour lui, l'université constitue un univers opaque et il s'estime perçu tant par les professeurs que par les étudiants à travers un faciès, un habillement, une gestuelle, un langage qui le désignent comme différent et déplacé à l'université. Alors, il va partir, car être étudiant ça ne l'intéresse pas vraiment. Ce qu'il veut « c'est réussir quelque chose ». Comme Fanny, Karim n'est pas parvenu au terme d'un semestre à maîtriser les ruptures co-extensives à l'entrée à l'université. Sa réussite antérieure prenait appui sur un réseau de soutiens tant intellectuels qu'affectifs concentrés sur son lycée. Celui-ci lui apparaissait comme une famille avec d'une part, ses aînés et guides, les enseignants et, d'autre part, ses copains. Il a perdu ces repères et ne parvient pas à en reconstruire.

Frédéric : vers la conquête de l'autonomie

Frédéric, 19 ans, s'est inscrit en SVT après avoir obtenu un bac S avec mention AB. Il n'a pas de projet professionnel arrêté, mais son but actuel est d'apprendre dans le domaine qui l'intéresse. Il est globalement satisfait de son entrée à l'université car il se sent « devenir responsable et adulte ». Certes la circulation de l'information est défectueuse, certains enseignants sont de piètres pédagogues, les liens entre cours magistraux et TD quelquefois lâches. Mais ces insuffisances sont peu importantes et stimulent plutôt

sa capacité d'initiative et sa curiosité. Il apprend à être autonome et à maîtriser l'organisation de son temps et de son travail. Assidu et concentré en cours, il a pris l'habitude de fréquenter la bibliothèque pour rechercher des manuels et effectuer des exercices d'entraînement avec d'autres étudiants. Cette méthode de travail lui a réussi, estime-t-il, puisqu'il a validé tous ses modules. Mais l'essentiel n'est pas là. Frédéric insiste aussi sur l'ouverture de ses intérêts et le développement de son esprit critique. Grâce à un temps contraint moins rigide qu'au lycée, il lit plus, s'intéresse au théâtre. Il a aussi découvert d'autres personnes, d'autres milieux, d'autres expériences, en fréquentant les infrastructures de l'université et en profitant des activités qu'elle offre. L'université et ses alentours sont devenus pour lui un lieu de vie où il acquiert de « nouvelles manières d'être et de nouvelles manières de vivre », tout en maintenant ses activités sportives antérieures et une relation très chaleureuse avec sa mère, infirmière, chez qui il réside à Nice. Frédéric a le sentiment d'être en train de transformer son rapport à soi, aux autres et au monde au travers d'apprentissages intellectuels et relationnels étroitement intriqués et il en est heureux.

QUELQUES PRINCIPES DE VARIATION DES PERSPECTIVES

La variété des perspectives et la diversité de tonalité des récits de l'entrée à l'université sont donc patentes. On tentera d'ordonner cette multiplicité en indiquant quelques principes de structuration de ces histoires individuelles, inscrites et constituées dans des rapports sociaux.

Les sens multiples d'une inscription à l'université

Les transformations identitaires qu'engendre l'entrée à l'université varient en fonction des significations attribuées à l'engagement dans les études universitaires.

Certains étudiants restent, plus ou moins consciemment, attachés à un projet de formation supérieure courte et professionnalisée. L'université représente pour eux un lieu de formation qui devrait leur fournir des enseignements « précis » et « utiles ». On retrouve là surtout des étu-

dians en repli des IUT ou classes de STS, des bacheliers technologiques ou professionnels, plus souvent niçois. Le curriculum universitaire apparaît en décalage avec leurs attentes : « c'est abstrait », « livresque » disent-ils. De plus, ils ne comprennent pas « à quoi ça sert ».

D'autres expriment une vision très instrumentale de l'université. Peu disert sur les enseignements dispensés dans leur spécialité, ils évoquent surtout le statut socio-économique auquel leur passage par l'université devrait les conduire. Le statut d'étudiant est alors associé à une anticipation de mobilité sociale ascendante (Galland, 1995). Cette perspective est assez souvent celle d'enfants de milieux populaires. Elle est néanmoins partagée par d'autres, issus de milieux plus favorisés où les études supérieures allaient déjà de soi dans la génération des parents. Il s'agit alors de maintenir ou améliorer la position sociale héritée, sans projet ou vocation particulière.

Des étudiants, nombreux et plus souvent parisiens, attendent de l'université l'approfondissement de leurs connaissances dans le domaine qu'ils ont choisi. Eux aussi estiment préparer leur avenir, mais en termes d'accès à une profession intellectuellement intéressante. Ils envisagent depuis le lycée des études longues qui enrichissent leurs connaissances, du moins dans certaines disciplines, car le rapport au savoir de ces débutants est avant tout « rapport aux savoirs ». Le savoir est, en effet, peu objectivé dans les discours de ces étudiants « apprenants » qui se réfèrent plus à ce qu'ils apprennent qu'au fait même d'apprendre (Charlot, 1997). Se situant dans une logique d'apprentissage, la vie étudiante les concerne également peu et leurs échanges avec leurs condisciples sont limités aux objets scolaires (Le Bart, Merle, 1997).

Enfin, d'autres étudiants encore attendent plus de leur entrée à l'université. Ce temps serait celui du développement et de l'accomplissement personnel. L'institution *stricto sensu* n'est pas appelée seule à remplir ces fonctions. Elle est prise dans un ensemble qui relie les éléments d'un nouveau mode de vie, incluant la distance physique et affective par rapport aux parents, la gestion autonome de son travail, de ses loisirs et de ses fréquentations. Pour ceux-là, être étudiant, c'est se transformer au travers d'apprentissages tant intellectuels que relationnels.

Les positions sont toutefois instables (Dumora *et al.*, 1997) dans la mesure où le sens donné à l'inscription dans les études supérieures se construit et reconstruit dans le déroulement de l'année universitaire.

Des situations objectivement différenciées

La variété des perspectives paraît, d'autre part, associée à des situations objectivement différenciées qui concernent les conditions de vie, la séparation éventuelle d'avec les parents, la rencontre avec un nouvel espace urbain, la prise en charge de sa vie quotidienne et quelquefois l'exercice d'un travail rémunéré. Les étudiants qui cumulent ces changements présentent une approche de l'entrée à l'université rarement centrée sur l'adaptation proprement scolaire. Les préoccupations quotidiennes l'emportent alors dans les discours de ces débutants, surtout provinciaux, puisque, comme on l'a vu, ils sont plus souvent confrontés à ces situations que les Parisiens. Au point que ces derniers se donnent plus fréquemment à voir comme des lycéens « prolongés » tandis que les débutants niçois apparaissent davantage comme des jeunes en voie d'autonomisation.

Les récits de l'entrée dans l'institution universitaire varient aussi selon la filière d'inscription. Les changements perçus par rapport au lycée sont plus marqués parmi les étudiants des filières littéraires et juridiques (Psychologie, Droit et AES) que chez les scientifiques. On soulignera que ces derniers ont tous obtenu un bac S alors que les origines scolaires sont largement diversifiées dans les autres disciplines. De plus, les étudiants des autres filières sont confrontés à des disciplines totalement ou partiellement nouvelles, ce qui n'est pas le cas des scientifiques. L'organisation même des filières varie aussi suffisamment pour infléchir les perceptions des étudiants. En Droit, par exemple, le poids des cours magistraux renforce un sentiment d'anonymat et de distance aux enseignants, souvent exprimé. À l'opposé, l'organisation des enseignements de Sciences apparaît plus proche de celle du lycée et réduit le sentiment d'étrangeté. On ajoutera que si chaque filière a ses propres règles, des différences sensibles d'organisation apparaissent à l'intérieur d'une même filière, favorisant ou non le suivi des études (tutorat, stages de remise à niveau de pré-rentrée...).

La familiarité avec la culture scolaire classique est un atout indéniable pour les étudiants débutants. Ceux qui expriment des difficultés dans la compréhension de leur travail sont plus souvent des « nouveaux étudiants » provenant plutôt de milieux sociaux défavorisés et de filières technologiques et professionnelles. Beaucoup s'inscrivent dans des filières longues de l'université où leurs chances de succès sont minimales (Blöss, Erlich, 2000) parce qu'ils n'ont pu intégrer une formation supérieure courte (IUT, STS). Ce sont eux qui rencontrent le plus de difficultés dans l'appropriation des savoirs universitaires : ils souffrent de l'absence de « connivence culturelle » (Bourdieu, Passeron, 1964) entre leur milieu d'origine et celui où ils évoluent désormais à l'université. Peu familiarisés avec les modalités de la pédagogie universitaire (cours magistraux, travail autonome...), très éloignées de leur culture scolaire antérieure, les titulaires de ces baccalauréats, y compris avec mention, ne manquent pas d'être surpris par le décalage existant entre leur savoir-faire acquis dans le secondaire et celui requis par la culture universitaire : « Je ne comprends pas pourquoi j'ai eu six et demi. Je vais rencontrer mon correcteur et il va m'éclaircir les idées parce que j'avais appris... ».

On soulignera, enfin, les différences d'adaptation à l'université des filles et des garçons. À travers leurs récits, les étudiantes apparaissent plus organisées dans leur travail personnel (planification du travail, usage d'un agenda...) et, pourrait-on dire, plus « studieuses » que les étudiants, comme des travaux sur les collégiens et lycéens l'ont déjà souligné (Baudelot, Establet, 1992). Elles semblent avoir intériorisé l'obligation du travail et être plus portées que les garçons à satisfaire aux exigences du métier d'étudiant. Néanmoins, elles sont moins confiantes qu'eux dans leurs capacités et entretiennent un rapport plus anxieux aux examens (Duru-Bellat, 1994). Les débutantes envisagent aussi, plus souvent, de trouver un métier qui les stimulera intellectuellement et contribuera à leur épanouissement personnel. Les étudiants, quant à eux, mettent davantage l'accent sur l'attractivité matérielle, l'aisance financière et organisent plus leur avenir professionnel autour des notions de carrière et de promotion.

La découverte des études universitaires est, pour les bacheliers, un temps de ruptures conjuguées et d'efforts pour construire de nouveaux

repères et de nouveaux liens sociaux. La définition progressive des contours de l'expérience étudiante se fait ainsi par le jeu des interactions entre lecture des parcours antérieurs, attentes à l'égard de l'entrée à l'université et remaniement plus ou moins profond des conditions de vie. Mais, satisfaits, inquiets ou déçus après un semestre, quasiment tous ont le sentiment d'être « en train de grandir ». L'entrée à l'université est partie prenante d'un processus de construction identitaire qui s'effectue quelquefois douloureusement mais transforme le rapport à soi, aux

autres et au monde. L'institution d'enseignement n'est pas seule en cause, s'y ajoutent et combinent toutes les autres modifications des modes de vie.

Régine Boyer
INRP

Charles Coridian
INRP

Valérie Erlich
Université de Nice-Sophia Antipolis
SOLIIS-URMIS

BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE A. (1997). – **Les lycéens au travail**. Paris : PUF.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). – **Allez les filles !** Paris : Le Seuil.
- BLÖSS T., ERLICH V. (2000). – Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. **Revue française de Sociologie**, vol. 41, n° 4.
- BONNET M. (1997). – Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. **Les Annales de la Recherche urbaine**, n° 77.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964) (ed. 1985). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris : Éditions de Minuit.
- CHARLOT B. (1997). – **Le rapport au savoir**. Paris : Anthropos.
- CICCHELLI V. (1996). – Esquisse d'une typologie de la circulation des ressources familiales des étudiants, in J. -C. Eicher, L. Gruel, **Le financement de la vie étudiante**. Paris : La Documentation française (Cahiers de l'OVE).
- COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire**. Paris : PUF.
- DUBET F. (1994). – Les étudiants. In F. Dubet et al., **Universités et Villes**. Paris : L'Harmattan (Coll. Villes et entreprises).
- DUMORA et al. (1997). – Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en Deug de psychologie. **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 26, n° 3.
- DURU-BELLAT M. (1994). – Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales (Note de synthèse). **Revue française de Pédagogie**, n° 109.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation**. Paris : Armand Colin.
- FRICKEY A. (dir.), BOYER R., CORIDIAN C., ERLICH V., HÉRAUX P., PRIMON J.-L. (collab.) (2000). – La socialisation des étudiants débutants : Expériences universitaires, familiales et sociales. **Dossiers éducation et formations**, n° 115.
- GALLAND O. (dir.) (1995). – **Le monde des étudiants**. Paris : PUF.
- GRIGNON C. (dir.) 2000. – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (2000). – Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. In C. Grignon, (dir.), **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF.
- LE BART C., MERLE P. (1997). – **La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation**. Paris : PUF.
- OBERTI M. (1995). – Les étudiants et leurs études. In O. Galland (dir.), **Le monde des étudiants**. Paris : PUF.

Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire

Marguerite Altet
Michel Fabre
Patrick Rayou

Plusieurs aspects de l'université de masse paraissent constituer des faits polémiques. Comment comprendre, par exemple, que les étudiants de premier cycle, quoique très assidus, ne s'impliquent intellectuellement qu'assez peu dans des cours auxquels rien ne les contraint vraiment à assister ? Comment se fait-il que les étudiants qui recourent le plus au tutorat ne soient pas essentiellement ceux pour qui il a été mis en place ? De tels paradoxes ne peuvent s'éclairer que si l'on essaie de voir à l'œuvre, par-delà les constats objectifs et les dispositifs formels, un travail d'acteurs, étudiants et enseignants, qui essaient de faire tenir, dans des adaptations réciproques, une situation universitaire très fragilisée par la « massification ».

Mots-clés : étudiant, assiduité, tutorat, secondarisation, transaction, supérieur premier cycle.

Les recherches sur les conditions de vie et d'études dans les premiers cycles apportent, à l'instar de celles de l'Observatoire de la Vie Étudiante, une foule de renseignements précis et précieux pour comprendre un monde universitaire que l'accès en masse des « nouveaux publics » a profondément bouleversé. Ces données, essentiellement issues d'enquêtes quantitatives, peuvent cependant être enrichies par des approches plus qualitatives susceptibles de faire accéder à la façon dont les étudiants et les enseignants catégorisent ce monde et, à leur manière, le construisent. C'est à quoi s'est attachée la recherche, conduite dans le cadre du CNCRE (1999), dont cet article expose quelques résultats.

Elle s'appuyait sur 35 entretiens d'enseignants de trois universités (Nantes, Toulouse, Dijon), ainsi que sur 60 entretiens d'étudiants de premier cycle universitaire de Nantes.

UNE PRÉSENCE PARADOXALE

Qu'on s'en plaigne ou qu'on s'en félicite, l'université, système libéral, ne « pointe » pas les présences ou les absences. Pourtant, les étudiants sont généralement assidus. Selon Valérie Erlich (1998), qui reprend des données nationales, le pourcentage d'heures manquées ne dépasse pas

16 % dans les filières universitaires. D'autres enquêtes (Coridian, 2000 ; Erlich, 2000) font le même constat. L'assistance au cours s'avère le facteur le plus structurant de la vie universitaire (Michaut, 2000), ce qui n'est pas étonnant pour les « apprenants », voire pour les « utilitaires », mais pose question pour les « désinvestis » (1) (Erlich, 2000) puisque, le cours est ce que l'on semble abandonner en dernier (Altet, Fabre, Rayou, 1999). Bref, la signification de la présence ou de l'absence aux cours ne va pas de soi.

L'absence (en dehors des cas de maladie, d'empêchement ou de travail salarié) peut renvoyer à différents motifs comme le manque d'envie, l'existence d'une activité concurrente ou le constat des défauts de l'enseignement (Frickey et Primon, 2000). À ce sujet, on pourrait opposer un absentéisme irresponsable à un absentéisme calculé. Mélanie (DEUG A de sciences) avoue ainsi suivre tous les cours sauf celui d'informatique qui ne l'intéressait pas. Elle a donc « séché » cinq ou six semaines (à raison d'une heure par semaine), mais sans évoquer de travail de remplacement. Tout autre est l'absentéisme de Betty (DEUG B de sciences, après deux ans de pharmacie) qui sèche les cours qu'elle trouve déplorables. Betty préfère travailler seule les cours et les travaux dirigés (TD) à partir de livres d'exercices et de notes de ses camarades. Elle va en mathématiques en fonction de ses besoins et de ses lacunes. L'absentéisme fait ici l'objet d'un calcul de rentabilité dans la mesure où l'étudiante estime que le travail personnel est plus performant que le temps « perdu » dans certains cours.

De même, il y a présence et présence. Les indices d'une présence active sont sans doute l'importance du travail personnel de préparation et d'assimilation des cours. Certes, la valeur cognitive de ces activités, visant le plus souvent la restitution du cours dans son intégralité, est à interroger (Altet, Fabre, Rayou, 2000). Elles n'en marquent pas moins la volonté de prendre l'étude au sérieux. Quant aux TD, Marie (DEUG A de sciences) avoue n'avoir compris qu'au second semestre la nécessité de les préparer. C'est probablement la recherche d'une articulation entre cours magistral (CM) et TD qui donne le meilleur critère d'une présence active. Betty (DEUG B de sciences) organise son travail autour des TD qui permettent d'appliquer les formules vues en cours. Ce pilotage à partir des TD est d'autant plus important que, comme l'exprime Marie, en

sciences du moins, l'examen se cale sur les TD. Dans l'anticipation toujours incertaine des formes et des contenus de l'examen, le TD sert de référence. Comme l'exprime Hélène (DEUG B de sciences), il permet de « trier » dans les contenus des cours, puisqu'on ne peut tout apprendre.

Dans cette présence active, le travail personnel se voit néanmoins attribuer deux fonctions différentes, selon qu'il se centre exclusivement sur les cours ou qu'il engage également une activité de recherche. Betty pense décoder les attentes des professeurs : en sciences, ce qu'ils attendent des étudiants « c'est de connaître un cours et des applications du cours, c'est pas la peine d'aller chercher... et ça aussi c'est une différence d'avec pharma par exemple ». Au contraire, Muriel (DEUG B de sciences) donnerait volontiers aux débutants le conseil de travailler CM et TD sans négliger de les « approfondir ». Pour elle, les cours ne sont que des « résumés », des bases pour un travail personnel. On en conviendra, ces deux formes de présence active n'engagent pas la même représentation du travail intellectuel et ne font pas jouer de la même manière la comparaison entre l'université et le lycée. Si le couple CM et TD rappelle le lycée, faut-il (comme au lycée) se contenter d'apprendre les cours ou inaugurer également une dynamique de recherche personnelle ?

Cependant, l'assiduité n'est pas un critère déterminant d'investissement dans les études (Erlich, 2000). Entre la présence active et l'absentéisme, on peut repérer quelque chose comme une présence / absence, laquelle est d'ailleurs évoquée par les étudiants eux-mêmes. Hélène (DEUG B de sciences) décrit un phénomène de démaillage (Coulon, 1997) :

« Je ne pense pas qu'il y ait beaucoup de gens qui travaillent..., le nombre de personnes, le nombre d'étudiants qui s'en vont en cours de l'année, c'est affolant : au deuxième semestre déjà, t'en vois plus ».

Mais, parmi ceux qui assistent au cours, il y a, dit Hélène, « ceux qui traînent, qui sont là mais qui savent pas trop, alors ils redoublent et puis ils refont une autre année, et puis ils savent toujours pas où ils vont... ». Bref, poursuit Hélène, « s'il y a moins de réussites en fac qu'en prépas alors que c'est réputé moins dur, c'est que les gens n'y foutent rien. »

On peut décrire quelques formes de cette « présence/absence » en travaillant certaines formules souvent employées par eux au cours de nos entretiens, comme : « Ne pas laisser tomber », « Ça servira quand même », « Ne pas perdre le fil ».

« **Ne pas laisser tomber** ». Paradoxalement, la présence/absence peut prendre la forme d'un sur-travail, d'un travail rédempteur. Faute de critères objectivables ou univoques de la valeur du travail, sa quantité devient le seul repère possible : tant pis si ce travail est plus formel que réel. Pour Hélène (DEUG B de sciences), « à partir du moment où tu travailles, c'est comme partout ». Cette attitude est soutenue par une conception quantitativiste des études. L'assistance au cours peut ainsi signifier la tentative d'appropriation intégrale de tout ce qui est dit : « prendre tout », « noter tout ». Comme beaucoup d'autres, Annabelle recopie « tous ses cours ». Le cours devient alors un objet quasi sacré, une parole quasi rituelle dont il ne faut rien perdre pour ne pas faire d'impasse. Aux dires de la plupart des enseignants rencontrés, les étudiants sont, dans l'ensemble, de plus en plus sérieux, de plus en plus travailleurs, mais la difficulté pour eux est bien de comprendre les exigences du travail intellectuel. Ainsi pour Arlette Bousier (MC sciences de l'éducation, Dijon), « il faut avoir appris à travailler avant d'arriver à l'université. Passer huit heures de travail par jour à « apprendre » ses cours n'est peut-être pas la meilleure méthode. »

Au-delà de ses aspects proprement cognitifs, ne peut-on interpréter cette forme de sur-travail comme une exigence éthique : il s'agit de rester fidèle à ses engagements, d'être « réglo » avec sa famille. Une tâche commencée doit être terminée, dit Florence (DEUG de sociologie) : « bon, j'ai repiqué cette année, ce n'est pas pour laisser tomber en route ». Finalement, tout se passe ici comme si la réussite et l'échec étaient renvoyés à l'aléatoire, les questions d'examens portant souvent sur des « détails » oubliés ! Alors, l'essentiel est dans l'intention et la bonne volonté.

« **Ça servira quand même** ». Les étudiants qui ont envisagé leur abandon ou leur réorientation ne cessent pas pour autant d'assister au cours. Comme le dit Romaric (DEUG B de sciences) « Je suis un peu décroché quand même, enfin même beaucoup quoi. Enfin moi, je continue à bosser les cours, j'me dis que ça servira quand même ». Cela servira aux « utilitaires » pour les examens

ou concours qu'ils envisagent, voire pour leur formation personnelle. Quand on ne comprend pas le cours, le recours aux livres est difficile. Les professeurs en utilisent plusieurs. Et pour trouver ce qu'on n'a pas compris dans le cours, il faut avoir de la chance, il faut tomber pile. Chez les étudiants qui ont renoncé à poursuivre, assister au cours permet de continuer à s'instruire, peut-être plus facilement que par les livres, sans trop d'effort personnel. Tout se passe comme si s'opérait une disjonction entre intérêt et travail. Car le contenu des cours et des TD paraît d'autant plus intéressant qu'on a renoncé à les travailler pour l'examen. Débarrassé de la pression des contrôles, l'étudiant retrouve une atmosphère de loisir studieux, qui est peut-être la meilleure définition du dilettantisme étudiant.

« **Ne pas perdre le fil** ». Cette expression est à comprendre dans toute sa polysémie. C'est d'abord pour des raisons d'études qu'on ne veut pas décrocher. S'il est difficile d'aller en cours, il est encore plus pénible d'avoir ensuite à rattraper. Même avec les notes des camarades, « c'est du recopiage, on n'est pas dans l'ambiance du cours » dit Clémence (DEUG B de sciences) qui est venue à l'université par défaut après avoir raté le concours d'infirmière. Elle ne pensait pas que cela exigeait autant de travail personnel. Elle trouve les TP et les TD intéressants, mais n'arrive pas à trier les informations. Les professeurs vont trop vite, ils doivent « boucler » le programme. Toutefois, Clémence préfère continuer à « aller en cours et ne suivre qu'à moitié mais... quand même prendre... prendre tout en note ». Elle n'a pas l'intention de poursuivre ses études, mais ne sèche que rarement les cours : « rarement. J'évite, parce que je sais que si je commence..., j'ai pas fini, enfin... ». Mais la peur de « perdre le fil » ne serait-elle pas, plus fondamentalement, la peur de perdre une identité étudiante, de renoncer au minimum de contraintes qui signalent une vie sociale active dans un univers par ailleurs très peu intégrateur ?

La présence ou l'absence n'ont pas, à l'université, de signification univoque. Elles peuvent être l'une et l'autre actives ou passives, calculées ou non. Les trois formes de la présence/absence des étudiants démotivés renvoient probablement à des modes provisoires de résolution de conflits internes : entre exigence d'authenticité, fidélité à ses engagements ou au groupe et principe de réalité.

LES MYSTÈRES DU TUTORAT

Un tutorat efficace, des effets pervers

Officialisé dans toutes les universités depuis 1996, le tutorat fait apparaître des améliorations modestes mais réelles dans la réussite des étudiants qui l'utilisent. De récents travaux menés sur les sites universitaires de Dijon, Nantes et Toulouse montrent notamment que les étudiants participant au tutorat sont moins absents aux examens, remettent moins de copies blanches et obtiennent des résultats plus positifs (Alava, 1999). Une enquête sur le même thème à l'Université de Bourgogne conclut que le tutorat s'est présenté comme une innovation pédagogique susceptible d'améliorer la situation de jeunes bacheliers mal préparés à la poursuite d'études (Danner, 2000). Ces résultats semblent pouvoir être rapprochés de la conclusion tirée par Alain Coulon sur les effets de l'enseignement de méthodologie documentaire à Paris VIII : il facilite en effet le passage d'élève du secondaire à celui d'étudiant, car faisant se confronter à l'apprentissage des règles de l'enseignement supérieur, il permet de s'y affilier et de réussir (Coulon, 1996) (2).

Le recours au tutorat demeure marginal. Il apparaît, dans une enquête réalisée dans des sites universitaires niçois et parisiens (Coridian, 2000), qu'à peine un étudiant sur dix déclare aller parler à un tuteur ou à un moniteur en cas de difficultés dans ses études. Selon Séraphin Alava, sur les trois sites concernés par sa recherche, 9,3 % seulement des étudiants déclarent participer à toutes les séances du tutorat, 19 % à quelques séances. Dans ces mêmes universités, plus des trois quarts des responsables soulignent la faible fréquentation de ce dispositif, laquelle baisse d'ailleurs au fur et à mesure que se déroule l'année (Michaut 1999). Il semble n'avoir d'efficacité que pour les étudiants moyens, ceux dont le niveau au moment des partiels est compris entre 7 et 12. Les étudiants qui auraient a priori le moins besoin du tutorat non seulement participent davantage, mais témoignent également d'un plus grand suivi (Danner, 2000). Le type d'étudiant qui le choisit est caractérisé par de bonnes études secondaires et des origines sociales précises (presque tous ont des parents qui ont fait des études post-bac, n'ont pas redoublé à l'école primaire et ailleurs (sauf éventuellement la Première), ont eu majoritairement plus de 12 au baccalauréat, n'étaient pas dans la même

filrière l'année précédente). Ce sont des étudiants assidus qui travaillent régulièrement en dehors des cours (Alava, 1999). En revanche, ceux à qui le tutorat est en principe destiné, qui n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat et/ou ceux qui ont redoublé au cours de leur scolarité, n'assistent pas davantage au tutorat (Michaut, 1999).

Des mobilisations différentes

Il est possible de faire l'hypothèse selon laquelle le recours ou le non-recours au tutorat participent de mobilisations différentielles de ressources semblables à celles par lesquelles se construit l'orientation scolaire (Duru-Bellat, 1988). Les inégalités de compétences des uns et des autres y jouent d'autant plus que le tutorat est lui-même un objet à entrées multiples (Annoot, 1998) qui suppose, pour être approprié, des capacités interprétatives certaines. Du point de vue des universitaires, par exemple, il peut correspondre à des stratégies différentes allant du militantisme pédagogique soucieux de mieux accueillir les « nouveaux étudiants » jusqu'à la continuation de ce que les cours magistraux ou les TD n'ont pu mener à bien, en passant par la formation professionnelle des futurs enseignants recrutés comme tuteurs (Salomon, 1998). Les étudiants peuvent alors choisir dans la palette de l'offre institutionnelle des versions du tutorat plus significatives que d'autres eu égard à leur propre trajectoire. Les « socio-apprenants, » qui recherchent le contact avec les pairs et les enseignants à des fins de reconnaissance sociale, l'évitent. Les « décrocheurs », qui n'aiment pas les situations d'apprentissage, y viennent pour se faire des amis, mieux s'insérer, apprendre à s'organiser. Les « autonomes », qui préfèrent le travail solitaire, sont ceux à qui il réussit le plus car ils l'utilisent comme des séances de vérification des connaissances et de questionnement sur le cours. Les raisons déclarées de sa fréquentation sont donc loin de correspondre à celles qui ont présidé à sa mise en place puisqu'il est surtout choisi « pour mieux comprendre un cours » (56,8 %) et, paradoxalement, beaucoup moins pour « mieux cerner le choix de ses études » (22,4 %) (Alava, 1999).

Une construction curriculaire

La mauvaise organisation du tutorat par certains départements universitaires ou le faible tra-

vail d'information à son sujet ne suffisent pas à expliquer la désaffection dont le tutorat fait l'objet. Ce que les étudiants disent de leur projet de formation et de leur rapport au savoir universitaire peut aider à comprendre le fonctionnement réel d'un dispositif dans lequel ils recherchent, pour la plupart, un renforcement des apprentissages académiques. Car tirer parti du tutorat suppose une stratégie appuyée sur la capacité de l'étudiant à avoir une réflexion sur ses méthodes de travail et d'apprentissage. Il ne sert pas à grand-chose en effet d'aller voir un tuteur sans avoir analysé ses points forts, ses points faibles et ses besoins (Coridian, 2000). Or, précisément, les étudiants de l'université de masse expriment très souvent des projets qu'ils définissent comme des solutions « d'attente », des fins en soi qui ne permettent que peu le regard distancié susceptible d'en optimiser la réalisation. Hélène (DEUG B de sciences) le résume ainsi :

« La plupart des gens c'est : « bon, ben j'essaye d'avoir ma première année de DEUG et puis... j' passe en deuxième et puis euh... On verra (rire). Après ? Je sais pas (rire) je verrai si j'y arrive, et puis si j'y arrive pas, je m'inquiète. »

Ces étudiants sans projet autre que celui de rester dans le système universitaire tendent à équilibrer un engagement sérieux mais minimal dans l'étude et une vie plus festive qui se déroule de préférence hors des lieux universitaires. Plusieurs d'entre eux nous ont vanté les charmes de l'IUT, qui permet d'être bien encadré tout en donnant un statut d'étudiant qui dégage du contrôle familial sur les loisirs. Pour d'autres, c'est la faculté des Sciences qui prémunit du laxisme inquiétant des Lettres comme de la pression de travail démesurée de l'IUT ou des classes préparatoires. Réfléchissant en termes de niveau plus que de formation, ces étudiants ne voient vraisemblablement pas le bénéfice qu'ils pourraient tirer d'une participation au tutorat. Ce dernier ne peut en effet rivaliser avec les cours magistraux (ce ne sont pas de « vrais » professeurs qui l'animent) et il n'instaure pas, entre pairs et avec le tuteur, une proximité comparable à celle qu'on peut créer à l'extérieur du campus. Dans une telle logique, le tutorat peut apparaître comme une sorte d'objet impur, une surcharge inutile, une sorte de rupture du contrat qu'on a passé avec l'université.

Lorsqu'ils y participent cependant, ils y voient essentiellement une possibilité d'approfondir le

cours. Convaincus que la quantité de travail fourni sera récompensée, les étudiants passent beaucoup de temps à une itération des tâches (« retrouver », « relire », « reprendre », etc.) (Héraux, 2000) pour laquelle le tutorat peut servir de support. Loin d'utiliser le petit groupe de tutorés comme un lieu de conflit socio-cognitif propice aux progrès intellectuels, ils s'appuient plutôt sur leurs pairs pour combler les lacunes du cours (« Ça permet un peu d'expliquer des points qu'on n'a pas compris ») ou pour se rassurer sur l'importance des évaluations en se disant : « Je vais pas mourir si je me plante aux exams ». (Séverine, DEUG de psychologie). Ce recours à autrui, qu'on peut juger réducteur sur un plan cognitif, est cependant très répandu dans une génération convaincue de l'importance d'une sorte de principe de personnalité dans la façon de conduire sa carrière scolaire et, plus généralement, sa vie. Lorsque les savoirs sont perçus comme incontestables (« En sciences, y a pas forcément besoin de l'opinion de l'autre », Antoinette, DEUG A de sciences) et les méthodologies toujours particulières (« Travailler la méthode, tout ça, non on en a pas eu. Mais je pense que c'est chacun qui fait à sa manière », Anne, DEUG B de sciences), il y a sans doute peu de place pour un tutorat dont la finalité est précisément d'aider à l'acquisition plus personnalisée de savoirs moins certains qu'ils ne l'étaient au lycée.

Comme le sont souvent les objets aux contours peu définis, à l'instar des « modules » au lycée, le tutorat se prête à des types de mobilisation sensiblement différentes de ce qu'en attendaient ses promoteurs. Loin de réduire les inégalités universitaires, il peut, sans régulation plus concertée de la part de tous ses acteurs, les aggraver. Le laisser à la libre disposition des étudiants peut en effet participer de la louable intention de laisser les étudiants « mûrir » à leur rythme. Ce peut être aussi une des voies du « cooling-out » (Clark, 1960) qui organise en douceur un écrémage qui ne dit pas son nom.

Entre accords et tensions

Le fait que l'institution ne veuille ou ne puisse lever les ambiguïtés des premiers cycles universitaires (sont-ils faits pour accueillir une classe d'âge, la protéger du chômage, lui donner une culture générale, la spécialiser en fonction de la discipline universitaire choisie ?) fait porter sur les

acteurs enseignants et étudiants la charge de se débrouiller tant bien que mal pour éviter la dilution, voire l'explosion du système. Étudiants et enseignants en sont ainsi réduits à bricoler des formes d'adaptations individuelles et circonstancielles sans que les tensions ou contradictions du système fassent de leur part l'objet d'une prise de conscience explicite pouvant déboucher à terme sur des tentatives de réformes. Dans nos entretiens, les étudiants et enseignants ont souvent émis des propos contradictoires qui pouvaient laisser croire à une duplicité de leur part. Les premiers, par exemple, affirment la nécessité d'être responsables, d'avoir une « motivation » supérieure à celle qui était la leur au lycée et déclarent des pratiques d'études aux antipodes de cette revendication d'autonomie. Les seconds peuvent affirmer au cours du même entretien qu'il faudrait être plus sélectif, mais qu'il s'agit de « garder tous les étudiants ».

Plutôt que de parler d'hypocrisie ou de duplicité, il paraît plus pertinent d'envisager ces contradictions comme une façon d'intérioriser les tensions liées à la massification universitaire. Confrontés à une hétérogénéité de fait des publics, des projets, des programmes et des diplômes à l'intérieur des universités et entre elles, ils intériorisent sous formes de rôles sociaux différents et complémentaires des aspects hétéroclites qu'ils essaient de faire tenir ensemble. Plutôt que d'avoir à choisir qui, parmi eux, sont les « vrais » universitaires, ils entrent dans des transactions inter et intra-personnelles, qui pacifient la situation et neutralisent les tensions rencontrées. Les propos et, suppose-t-on, les pratiques des étudiants varient alors selon qu'ils se situent (alternativement et peut-être simultanément) comme des fils ou filles (redevables à leur famille), comme des jeunes (semblables à leurs pairs), ou comme de « vrais étudiants » (se différenciant des autres par leur projet d'étude ou leur projet professionnel). À cette différenciation du moi étudiant correspondrait une triplicité du moi universitaire selon les registres du parent (bienveillant pour des étudiants qui pourraient être ses enfants), de l'enseignant (chargé d'une mission de service public) et du chercheur (porteur des normes de sa discipline). Il est possible d'analyser l'expérience des acteurs étudiants et enseignants comme une sorte de « négociation » entre ces différentes facettes au cours de laquelle ce qui constitue

objectivement des sources de conflit se transforme en système d'accord. Nous prendrons deux exemples de tensions diverses venant du système ou des acteurs, pour voir comment elles sont transformées en systèmes d'accords dans des transactions réciproques.

Un immobilisme pédagogique réinterprété

L'immobilisme est un des principaux reproches généralement adressés à la pédagogie universitaire. Il est vrai que les structures traditionnelles – cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques – ont été intégralement maintenues. Leurs effets pervers ont même pu être renforcés du fait que ce n'est plus, comme avant, le même enseignant qui assure les trois formes de séances en continuité, d'où une rupture fréquente lorsque les liens ne sont pas construits par des concertations entre enseignants. Un tel immobilisme n'est qu'apparent. Les étudiants disent très souvent que, passé les premiers temps de surprise et d'inquiétude à la découverte de l'opacité administrative et de l'anonymat des grands amphis, ils retrouvent un univers finalement pas si éloigné de celui qu'ils avaient connu au lycée. Même si en termes de structures pédagogiques rien n'a changé, les enseignants mettent en place des ajustements par lesquels ils se rapprochent d'étudiants qui sont, pour beaucoup, des lycéens prolongés. Cette aide peut prendre la forme de la dictée pure et simple du cours, de la facilitation de la prise de notes, d'interruptions du propos pour s'assurer, par des questions, que le cours est compris. Les enseignants peuvent aussi profiter des pauses, occasions informelles d'échanges où ils puisent de quoi adapter les contenus pour les cours suivants.

De façon plus générale, l'adaptation au monde étudiant passe par une prise en compte de dimensions de leur vie dont le système universitaire traditionnel n'avait pas à se soucier. Les étudiants ont aussi une famille et des amis et il paraît légitime d'en tenir compte dans l'emploi du temps comme le dit cet enseignant toulousain qui ne fait plus jamais de cours le samedi matin :

« Ils sont bien contents de partir chez papa et maman et cherchent le 'coucounage' alors qu'avant..., enfin, bon, cet état d'esprit, il est là, euh... Il faut faire avec ».

Très peu d'étudiants ont, dans les entretiens, pointé des responsabilités particulières dans les difficultés qu'ils rencontraient. Les amphis sont certes surchargés, mais ils n'en tiennent pas rigueur aux enseignants, qu'ils estiment victimes comme eux d'une pénurie de moyens. C'est le prix à payer pour l'accès de tous à l'université. Dès que les conditions le leur permettent, les enseignants savent se montrer disponibles :

« Les cours en amphi c'est vrai que c'est différent, parce que là t'as même pas le droit d'intervenir. Mais les cours de TD, où on fait des exercices, où y a même des rappels de cours, ça se passe exactement comme au lycée : si tu comprends pas quelque chose, tu poses la question, tu fais des exercices, t'as la correction. Je trouve ça très bien » (Antoinette, DEUG A de sciences).

Ces aménagements paraissent aller dans le sens d'une « secondarisation » du curriculum universitaire. Ils sont sans doute très variables selon les sites et les filières, en fonction des politiques d'attribution des DEUG, de la division du travail entre différentes catégories d'enseignants, etc., mais ils paraissent indéniables et témoignent d'une capacité d'adaptation réciproque qui ne peut se déduire du curriculum formel.

Enseignants ou chercheurs ?

Venus à l'université par la recherche et pour la recherche, les enseignants-chercheurs voient, avec les effectifs pléthoriques, leurs charges d'enseignement et les nombreuses tâches administratives de gestion réduire leur temps de recherche à la portion congrue. Leurs relations avec les étudiants sont, de ce point de vue, potentiellement conflictuelles. En tant qu'« enfant », l'étudiant a en effet des attentes de « maternage » peu compatibles avec les exigences de la démarche scientifique, en tant que « jeune », il résiste aux différences qui doivent s'instaurer entre ceux qui poursuivront un cursus de recherche et ceux qui sont « de passage », en « attente » à l'université. Ainsi, Céline Martin (3), Maître de conférences en Psychologie, a-t-elle l'impression de se trahir elle-même, « de faire de la maternelle, d'encadrer des petits jeunes qui ne savent pas se débrouiller tout seuls alors qu'il suffit de faire des recherches bibliographiques, de relire ses cours, de réfléchir un peu ». Le seul accord possible paraît concerner les « vrais » étudiants, intéressés par la recherche avec un projet d'études. Les étudiants

que Jeanne Bertaud (Maître de conférences de Lettres modernes) souhaite garder sont ceux « qui arrivent à conceptualiser facilement, qui atteignent facilement un certain niveau d'abstraction et qui savent faire des synthèses ». Quelques propos d'étudiants font écho à ce genre d'attente, ainsi Sophie (DEUG de psychologie) :

« T'arrives à l'université, c'est quand même un autre cadre, c'est pour finir, si tu fais un DEA ou un DESS, c'est pour faire de la recherche quoi... il faut que tu t'habitues à cela dès que tu arrives en DEUG ». « Je pense qu'il faut complètement changer d'état d'esprit quand tu rentres à la fac, quoi ».

Là encore cependant des compromis se mettent en place. Sachant qu'une très grande partie de leurs étudiants ne poursuivront pas au-delà du DEUG, les enseignants ne peuvent plus compter sur une progressivité des programmes qui leur permettait de rectifier, année après année, ce que les connaissances initialement délivrées avaient de simplificateur. Ils en viennent donc à déconnecter les cycles. Selon Lise Dubart (Maître de conférences de psychologie), « En DEUG on enseigne des choses qui sont fausses actuellement. On leur enseigne les bases et c'est après en licence, en maîtrise qu'on remet à jour ». C'est apparemment le meilleur moyen trouvé pour garantir l'accueil de tous sans compromettre l'avenir de ceux qui seront les vrais étudiants. Un tel double cursus se manifeste aussi institutionnellement par une forme de division du travail : les professeurs agrégés et certifiés détachés du secondaire, les différents types de vacataires se voient confier les étudiants de DEUG, les maîtres de conférences et les professeurs se réservant ceux qui ont franchi le cap. De même que les étudiants tendent à transformer la nature des DEUG en en faisant une certification de niveau plus qu'un préalable à des études universitaires complètes, de même les enseignants savent bien distinguer aux mentions obtenues ce qui relève du diplôme de fin d'études de ce qui constitue un vrai passeport pour la suite du cursus.

Un tel compromis peut se faire parce qu'il donne satisfaction à l'ensemble des partenaires. Les étudiants réussissent à faire accepter par les enseignants-chercheurs des attitudes intellectuelles assez éloignées de l'éthique universitaire. Ils profitent alors du temps qui leur est laissé pour s'explorer eux-mêmes, se réorienter, construire un projet jusque-là très peu dessiné. Les ensei-

gnants pensent, de leur côté, qu'ils donnent leur chance à tous et que chacun trouvera sa voie. Ainsi légitimés, ils peuvent alors entrer dans un rôle qui les voit en même temps conserver et éliminer :

« En première année, ils ne peuvent pas savoir, il faut quand même leur laisser leurs chances, leur laisser essayer le système puisqu'il n'y a pas de numerus clausus, donc c'est ouvert à tout le monde. Donc je pense qu'il faut vraiment accueillir tout le monde et leur donner les moyens de s'accrocher à quelque chose, après, s'ils s'accrochent, tant mieux, s'ils s'accrochent pas, ils s'en vont » (Anna Legris, Maître de Conférences de Lettres Modernes).

Qu'il s'agisse des situations classiques comme celle du cours magistral ou de dispositifs plus innovants comme le tutorat, rien ne semble se passer aujourd'hui à l'université selon la seule logique des institutions. La « Faculté » n'est, de ce point de vue, ni tout à fait la même ni tout à fait une autre que ce qu'elle était du temps des « Héritiers ». En l'absence d'une définition claire de leurs finalités, les premiers cycles y sont en particulier tenus d'abriter des étudiants aux trajectoires très hétérogènes. Les disparités qui existaient autrefois entre les différents segments du système éducatif se retrouvent aujourd'hui au sein de chacun d'entre eux et se diffractent à l'intérieur même de chacun de leurs acteurs. Les « métiers » d'enseignant et d'étudiant semblent bien entrer dans cette catégorie de « mètis » (4), de capacité à opérer des transactions pour s'adapter aux nouvelles situations créées par

l'ouverture de l'université. Ils le font par des co-constructions qui tentent de ménager le respect des chances de chacun comme celui de l'ordre commun que représentent les exigences universitaires. Cette façon de retarder l'entrée dans la forme universitaire classique ou de ne pas l'imposer trop tôt a évidemment pour conséquence l'auto-élimination de beaucoup d'étudiants qui ne repèrent pas le véritable contrat didactique ou ne trouvent pas les moyens de satisfaire à ses exigences. Elle ne paraît cependant pas se réduire à l'instrumentalisme des uns ou au cynisme des autres. La redéfinition de fait du contenu et du niveau des cursus échappe en réalité à tout le monde, puisque les enseignants, cédant à la pression plus ou moins directe des étudiants, tendent à revoir à la baisse un certain nombre d'objectifs, et que les étudiants ont l'impression de se trouver face à des normes académiques très proches de celles du lycée, pour lesquelles leurs devanciers ont conquis un droit de cité. Un tel processus, dans lequel paraissent s'inscrire des paradoxes comme la présence/absence des étudiants aux cours ou le détournement du tutorat, résulte plus de l'adaptation individuelle que de la prise en charge collective et s'il fait l'objet d'un « accord », c'est plus par effet de convergence des actions au sein de difficultés communes que par rapprochement négocié des points de vue.

Marguerite Altet

Michel Fabre

CREN (Université de Nantes)

Patrick Rayou

INRP

NOTES

(1) Les « apprenants », ceux qui témoignent d'un intérêt pour le contenu même des études ; les « utilitaires », ceux qui ne travaillent qu'en fonction de la rentabilité des études (notes) ; les « désinvestis », ceux qui ont intégré leur échec.

(2) Ces analyses laissent cependant intacte la question de savoir si c'est le tutorat qui améliore les résultats des étudiants ou s'il est fréquenté par les plus motivés d'entre eux, qui auraient, de toute façon, mieux réussi que les autres.

(3) Les enseignants interviewés sont, dans cet article, désignés par des pseudonymes.

(4) Detienne et Vernant (1974) définissent la *mètis* comme « un certain type d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus variés de l'action ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S. (1999). – Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1^{re} année d'université. **Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire**. CREFI, Rapport au CNCRE.
- ALTET M. (1994). – Le cours magistral universitaire : Un discours scientifico-pédagogique ». **Recherche et Formation**, n° 15.
- ALTET M., FABRE M., RAYOU P. (1999). – Enseignants et étudiants, représentations, pratiques et adaptations des métiers. In **L'hétérogénéité des étudiants de premier cycle universitaire**. Rapport de recherche CREN-IREDU-CREFI au CNCRE, Paris, 1999.
- ALTET M., FABRE M., RAYOU P. (2000). – **Hétérogénéités estudiantines : Transactions et adaptations entre étudiants et enseignants-chercheurs**. Actes du Colloque AECSE, Toulouse.
- ANNOOT E. (1998). – Tutorat et ressources éducatives. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 43.
- CLARK B.R. (1960). – The cooling-out function in Higher Education. **American Journal of Sociology**, LXV, mai, p. 569-576.
- COULON A. (1996). – Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. **Espace universitaire**, n° 15, octobre.
- COULON A (1997). – **Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire**. Paris : PUF.
- CORIDIAN C. (2000). – La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. **La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales**. Les Dossiers de la DPD, n° 115, juin.
- DANNER M. (2000). – À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, vol. 33, n° 1.
- DETIENNE M. et VERNANT J.-P. (1974). – **Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs**. Paris : Flammarion.
- DURU-BELLAT M. (1988). – **Le fonctionnement de l'orientation, Genèse des inégalités sociales à l'école**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation**. Paris : A. Colin.
- ERLICH, V., FRICKEY A., HÉRAUX P., PRIMON J.-L., BOYER R, CORIDIAN C., (2000). – La socialisation des étudiants débutants, Expériences universitaires, familiales et sociales. **Les dossiers MEN (DPD)**, n° 115, juin.
- HERAUX P. (2000). – Les étudiants se racontent, une approche lexicale. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales. **Les Dossiers du MEN (DPD)**, n° 115, juin.
- MICHAUT C. (1999). – **Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire**. Dijon : IREDU (Rapport au CNCRE).
- MICHAUT C. (2000). – **L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- SALOMON A.-M. (1998). – **Tutorat (s)**. DEA de Sciences de l'Éducation, Université de Nantes.
- MUCCHIELLI L. (1998). – La pédagogie universitaire en question. **Recherche et formation**, n° 29.

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation

UNESCO Institute for Education

Instituto de la UNESCO para la Educación

PRIX INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN ALPHABÉTISATION

Co-financé par
le *Secrétariat national à l'alphabétisation du Canada (SNA)*,
l'*Agence suédoise de coopération internationale au développement (ASDI)*,
et l'*Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE)*

À la suite des prix décernés en 1991, 1993, 1995 et 1998, la cinquième sélection pour cette distinction internationale d'un travail de recherche en alphabétisation des adultes se déroulera en 2002. Au gouvernement du Canada qui apporte traditionnellement son soutien à ce concours s'est jointe l'Agence suédoise de coopération internationale au développement pour co-financer le nouveau cycle, en partenariat avec l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE)

L'auteur de la recherche sélectionnée se verra attribuer une récompense d'une valeur de 10 000 \$US, et son manuscrit fera l'objet d'une publication internationale en trois langues (anglais, espagnol et français).

Les chercheurs et chercheuses sont invités/ées à soumettre l'original de leurs manuscrits, qui devront présenter une étude et ses résultats innovants sur l'un des multiples aspects de l'alphabétisation des adultes. Les dossiers devront être remis à l'IUE **avant le 31 décembre 2001** en vue d'être examinés par un jury international.

Pour toute information supplémentaire concernant ce prix de recherche, s'adresser à :

Bettina Bochynek
Institut de l'UNESCO pour l'Éducation
Feldbrunnenstrasse 58
20148 HAMBOURG
ALLEMAGNE
Tél ++49-40-448041-44
Télécopie ++49-40-410-7723
Courriel : b.bochynek@unesco.org
www.unesco.org/education/uie

Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement

Bernard Sarrazy

Quelles fonctions didactiques assurent les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques ? Les interactions seront ici appréhendées comme des modes d'adaptation de l'action des professeurs à deux types d'assujettissements : le premier, défini dans un cadre anthropologique, permet de repérer un certain nombre de conditions non-didactiques (les conceptions pédagogiques des professeurs, par exemple) ; le second, strictement didactique, permet d'identifier les conditions objectives de l'enseignement. Ce double cadrage (anthropo-didactique) permet de montrer que les diverses formes d'interaction s'expliquent comme une sorte de résultante de l'adéquation (ou non) de ces deux types d'assujettissements ; ainsi, une même forme interactive témoigne d'intentions didactiques fort différentes et engendre des effets cognitifs variables selon les différents contextes didactiques.

Mots-clés : interactions didactiques, approche anthropo-didactique, théorie des situations, structures additives, enseignement des mathématiques

INTRODUCTION

L'intérêt pour l'étude des interactions dans les situations scolaires n'est pas nouveau et a suscité de nombreux travaux, en particulier dans le champ de la sociologie interactionniste américaine et anglaise depuis la recherche princeps de Waller (1932). Depuis, nombreuses ont été les recherches qui se sont intéressées aux phénomènes d'interactions entre pairs ou interactions dyadiques (gui-

dage, tutelle...) dans une perspective psychosociologique (Winykamen, 1990 ; Barnier, 1994) ou pédagogique (Marchive, 1995, 1998) ; moins nombreuses sont celles qui ont étudié les interactions maître-élèves (Bayer *et coll.*, 1979 ; Sirota, 1988 ; Altet, 1988, 1994a, 1994b ; Bressoux, 1990 ; Brossard, 1992 ; Altet *et al.*, 1994). Dans ces travaux, les interactions verbales sont souvent considérées comme liées, plus ou moins directement, aux conceptions éthiques, idéologiques...

aux caractéristiques sociales, psychosociales du professeur (ou des élèves) ou encore comme révélatrices d'un style pédagogique, relationnel... du professeur ; elles seront ici conçues comme des modes d'adaptations à un ensemble de conditions, pas nécessairement de nature didactique, qu'il convient, selon nous, de prendre en compte pour mieux comprendre les phénomènes d'enseignement (1) (que nous présenterons plus largement dans l'exposé de la problématique). Cette recherche ne vise ni à préciser, ni à compléter tel ou tel résultat de recherche relatif aux interactions, mais à montrer l'intérêt de croiser deux traditions de recherche, didactique et anthropologique, pour renouveler l'approche et donc la compréhension des pratiques d'enseignement (2). Hormis les travaux de M.-L. Schubauer-Léoni (1986), rares ont été les recherches qui ont réellement envisagé les interactions comme une composante de l'action didactique du professeur et donc, comme un objet d'étude des conditions de la diffusion des connaissances dans les institutions scolaires. C'est ce à quoi nous nous attacherons ici.

PROBLÉMATIQUE

Les connaissances ne se diffusent pas dans n'importe quelles conditions. Si cette déclaration apparaît aujourd'hui comme une évidence, la question de l'étude des conditions particulières et spécifiques qui permettent de faire fonctionner et de maintenir le sens d'une connaissance clairement identifiée l'est beaucoup moins. La théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) permet de formuler, d'examiner et de traiter de telles questions. C'est donc dans ce cadre théorique que s'ancrera notre recherche.

Dans le cas de l'enseignement classique, l'organisation du milieu est rarement a-didactique (pour une clarification de ces concepts Cf. note 3) : il ne permet que très exceptionnellement de renvoyer aux élèves des rétroactions quant aux décisions qu'ils prennent à l'égard du problème qui leur a été soumis. Or, nous savons que ces rétroactions sont pourtant nécessaires à la transformation du modèle implicite que les élèves ont de la situation (Piaget, 1975). Le professeur, ayant l'obligation sociale d'enseigner, se trouve ainsi « contraint » d'actualiser des stratégies didactiques – pas nécessairement intentionnelles ou conscientes –

compatibles à *la fois* avec le caractère « non a-didactique du milieu » (les élèves ne peuvent pas apprendre sans une intervention didactique de l'enseignant – Cf. note 3 et 4) et un ensemble de facteurs d'Arrière-plan (au sens de Searle, 1982, 1985) – comme, par exemple, son épistémologie implicite, ses convictions pédagogiques... bref tout un ensemble de raisons qui le conduisent à enseigner de *cette* manière (travail de groupe, individuel...) et non d'une autre.

On comprend dès lors l'intérêt d'étudier de près les formes verbales interactives, dans de tels contextes d'enseignement ; elles seront ici appréhendées comme des formes d'adaptation à ces deux ordres d'assujettissement : anthropologique (convictions pédagogiques du professeur, par exemple) et didactique (conditions didactiques d'organisation de la situation d'enseignement).

L'objet de cette recherche sera de caractériser ces formes dans trois contextes didactiques fortement contrastés : « Dévoluants », « Intermédiaires » et « Institutionnalisants », de montrer les fonctions qu'elles assument dans le système didactique et d'étudier enfin leurs effets cognitifs. La procédure de détermination de l'appartenance d'un professeur à l'une de ces catégories est complexe : réalisation d'une classification hiérarchique ascendante sur une matrice composée de six dimensions caractérisant leur profil d'action didactique (cf. Sarrazy, 1996). Nous les définissons succinctement ci-après :

a) *Le contexte « dévoluant »* (5) correspond à ce qu'on pourrait appeler en première approximation une pédagogie active. Ces maîtres pratiquent régulièrement le travail par groupes sans se limiter forcément à cette forme de groupement des élèves ; leur classe est un lieu fortement interactif.

1. « Je ne fais jamais des leçons classiques ! [...] [Je mets habituellement les élèves] en groupe, ils ont une situation problème à résoudre donc ils inventent une solution pour la résoudre. On compare, j'envoie quatre ou cinq gosses au tableau : pof, pof, pof ! On compare les solutions, comment on a fait ça. On critique, c'est-à-dire on analyse et puis après on se met d'accord sur les meilleures... »
2. « J'essaie de trouver des situations de recherches, de découvertes où les élèves

essaient de... et des situations d'affrontements entre gamins, essayer de construire des savoirs entre eux déjà, ou de leur proposer des hypothèses et de voir, entre eux, si elles sont justes, si elles sont fausses ; ensuite moi je sers, à la fin, en dernier ressort, de juge pour voir *un petit peu* celui qui a raison ou tort... »

*Extraits d'entretiens avec des maîtres
« Dévoluants »*

b) Le contexte « intermédiaire » est plutôt proche du style institutionnalisant (voir ci-après) même si ces maîtres « ouvrent » parfois les situations (*i.e.* l'élève a une latitude dans les modalités de réalisation de la tâche à réaliser). En tout état de cause, leurs élèves ont plus de chances que ceux des maîtres « Institutionnalisants » d'être confrontés à des situations de recherche mais toujours non a-didactiques (*cf.* note 3).

« Bon alors je mets les enfants... enfin je ne fais pas de leçon traditionnelle. Je les mets devant un exercice, une situation, et on analyse cette situation et ensuite je propose d'autres exercices semblables qu'ils doivent résoudre d'après ce que nous avons fait... il est rare que je fasse une leçon type leçon traditionnelle. »

Extrait d'entretiens

c) Le contexte « institutionnalisant » se caractérise par une faible ouverture et une faible variété des situations ; il correspond à ce qu'on pourrait appeler un enseignement classique ou frontal. Ces maîtres institutionnalisent très rapidement un modèle de résolution qu'ils demandent ensuite, aux élèves, de faire fonctionner dans divers problèmes ; bref, ils cherchent à maîtriser le plus possible l'ensemble des paramètres de la situation d'enseignement.

« Normalement on met "solution", "opération" et je veux une phrase de réponse [...] Ce sur quoi j'insiste beaucoup c'est sur les mécanismes parce que, avec les mécanismes, c'est cent pour cent de réussite, même pour les plus... [en difficulté]. C'est quand même agréable qu'aux gosses, on puisse de temps en temps leur dire : "Mon vieux, ce soir, c'est parfait, vraiment parfait quoi !" [...] Moi, je suis pour la grande classe et où tout le monde travaille ! Parce que sinon c'est de la pagaille, et puis moi je suis pas

partisane du tout de ce genre de choses [travail en groupes]. On se tait, on écoute celui qui a quelque chose à dire. Alors évidemment quand tout le monde à quelque chose à dire, on est obligé de sélectionner et si au bout d'une fois ou deux ils voient que c'était la même question, d'eux-mêmes, ils apprennent à baisser leur doigt. »

Extrait d'entretien

1. CONDITIONS DE L'OBSERVATION

1.1. Les classes observées

La recherche a porté sur 7 classes de l'école élémentaire (CM1). Notre échantillon est composé de 4 hommes et 3 femmes. La plupart possèdent une très bonne connaissance du CM1. Les établissements sont quasiment d'égale importance : ils comportent entre 7 et 12 classes.

1.2. La population

Notre échantillon est composé de 142 élèves (70 garçons et 72 filles).

a) Représentativité

Du point de vue de la catégorie socio-professionnelle (a) et du niveau d'étude des parents (b), l'échantillon peut être considéré comme représentatif de la population parente — (a) (6) $\chi^2 = 12, 19$; ddl = 6 ; ns — (b) (7) $\chi^2 = 5, 24$; ddl = 2 ; n.s.

b) Estimation du niveau scolaire

Le niveau scolaire des élèves en mathématiques a été estimé par application du *Test d'acquisition scolaire en mathématiques* (Benat, 1982). Ces scores ont ensuite été répartis dans trois classes (Bon $n = 46$; Moyen $n = 54$ et Faible $n = 42$) correspondant aux indications fournies par les concepteurs de l'épreuve (8) : « Bon » (MA_1) : la note (x) au TAS est comprise entre [8 ; 10] ; « Moyen » (MA_2) : $x \in [5,5 ; 8[$; « Faible » (MA_3) : $x \in [0 ; 5,5[$.

Une analyse de variance à 2 facteurs de classification (CLASSES x CSP) ne fait pas apparaître de différences significatives entre les 7 classes quant au niveau scolaire des élèves. Ce résultat se

maintient après regroupement des classes en trois styles didactiques (9).

1.3. Les conditions de l'observation : le thème des deux leçons

Nous avons demandé à chaque professeur de réaliser deux leçons (codées L_1 et L_2) d'une heure chacune sur des problèmes d'arithmétique (Vergnaud, 1983). Ces problèmes évoquent tous la même thématique (le jeu de billes), ils ne comportent que des nombres inférieurs à 10 et ne mettent en jeu que des transformations d'état (« perdre » ou « gagner »). Les difficultés des élèves sont directement liées à la conceptualisation des relations entre les données numériques en jeu (calcul relationnel, Vergnaud, 1983). Nous donnons ci-après un exemple de ce type de problème :

Élodie joue deux parties de billes. Elle joue une première partie puis une deuxième. À la deuxième partie, elle gagne 4 billes. Après ces deux parties, elle a perdu en tout 6 billes. Que s'est-il passé à la première partie ?

Malgré leur apparente simplicité, la plupart d'entre eux posent de grosses difficultés à des élèves de CM1 – certains ne sont réussis que par 10 % d'entre eux.

Le choix de ce type de problèmes comme thème des deux leçons (L_1 et L_2) se justifie par le souci de proposer aux professeurs un objet d'enseignement à la fois non trivial pour des élèves de CM1, et nouveau ; ainsi, nous avons pu éviter d'introduire certains biais, liés par exemple à des effets de « mémoire didactique de la classe » (Brousseau, Centeno, 1991), comme cela aurait pu être le cas avec un objet d'enseignement plus classique.

Ces deux leçons ont été espacées entre elles de 10 jours environ durant lesquels les professeurs se sont abstenus de reprendre avec leurs élèves ces types de problèmes ; elles ont été précédées et suivies d'un pré-test et post-test constitués de 22 problèmes ne mettant en jeu que 2 nombres (inférieurs à 10). Signalons enfin qu'aucune indication (signalement des types de difficulté engendrées par ce type de problème, pistes, conseils...) n'a été donnée aux professeurs pour la préparation de leurs 2 leçons.

1.4. La grille d'observation des interactions

Notre grille ne retient que les interactions à visée didactique c'est-à-dire celles pour lesquelles :

- il était possible d'identifier clairement un lien avec l'objet ou, moins directement, avec l'intention d'enseignement. Autrement dit, des interactions instrumentales, du type « Efface le tableau »... n'ont pas été retenues ;
- les interactants étaient identifiables sans aucune ambiguïté ; ainsi les réponses désignées par Sirota (*id.*, 47) sous le terme de « réponse chorale » n'ont été comptabilisées que dans la mesure où l'enseignant reprenait la réponse en s'adressant à un élève particulier, comme par exemple : « Viens montrer ce que tu dis au tableau ».

Cinq modalités d'interactions ont été définies et ont été enregistrées *on line* par le chercheur lui-même (sur un plan de la classe) :

- Les interventions spontanées, codées **IS** (2 modalités) : l'élève intervient sans demander la parole ou sans que le maître l'incite à la prendre ; elles peuvent être reprises (**IS+**) ou non (**IS-**) par l'enseignant ;
- Les demandes de participation, codées **D** (2 modalités) : l'élève demande la parole ; elles peuvent être ou non satisfaites (**D+** et **D**) ;
- Les injonctions à participer (ou interrogations) codées **X** (1 modalité) : le maître sollicite l'élève sans que celui-ci ait demandé la parole (10).

2. RÉSULTATS ET COMMENTAIRES

Nous regrouperons les divers résultats de cette recherche en trois grandes classes :

- La fonctionnalité didactique des formes de l'interaction ;
- Stratégies interactives : les partenaires de l'interaction ;
- Les effets cognitifs des interactions didactiques.

2.1. Fonctionnalité didactique des diverses formes de l'interaction

Résultat 1a

Le volume d'interactions didactiques toutes modalités confondues est très variable d'une classe à l'autre, d'un style à l'autre :

Tableau I – Moyennes et écarts-types des interactions pour L1 et L2 pour chacune des 3 modalités pour l'ensemble des 7 classes et pour les 3 styles

Prof.	Style	n		L1				L2			
				IS	D	X	Total	IS	D	X	Total
1	DEV.	22	m	4,09	0,14	1,23	5,45	3,55	0,73	1,00	5,27
			σ	6,95	0,47	1,54	7,95	5,20	1,16	1,20	5,66
2	INS.	20	m	1,30	0,00	1,00	2,30	0,85	0,25	2,95	4,05
			σ	1,89	0,00	1,45	2,43	1,23	0,55	1,64	2,09
3	INT.	21	m	0,86	2,95	0,95	4,76	0,48	0,86	1,33	2,67
			σ	1,82	3,07	1,40	4,73	0,81	0,85	2,06	2,22
4	INT.	19	m	0,37	0,95	0,47	1,79	0,63	1,37	0,47	2,47
			σ	0,83	1,81	0,77	2,95	1,54	2,41	0,70	3,63
5	DEV.	19	m	2,95	3,47	0,58	7,00	1,79	1,47	0,42	3,68
			σ	4,08	1,98	0,90	5,35	3,47	1,95	0,77	4,76
6	INT.	23	m	1,74	0,78	0,61	3,13	1,61	0,30	1,43	3,35
			σ	3,28	1,20	0,66	4,29	2,73	0,56	1,88	3,21
7	INS.	18	m	0,28	4,11	1,11	5,50	0,00	1,44	2,06	3,50
			σ	0,96	3,41	1,13	3,91	0,00	1,38	1,16	1,95
<i>Ensemble</i>											
	Dev.	41	m	3,56	1,68	0,93	6,17	2,73	1,07	0,73	4,54
			σ	5,76	2,17	1,31	6,83	4,52	1,60	1,05	5,26
	Int.	63	m	1,03	1,56	0,68	3,27	0,94	0,81	1,11	2,86
			σ	2,33	2,35	1,00	4,21	1,95	1,49	1,71	3,04
	Ins.	38	m	0,82	1,95	1,05	3,82	0,45	0,82	2,53	3,79
			σ	1,59	3,11	1,29	3,56	0,98	1,18	1,48	2,02

La classe 5, par exemple, est environ 4 fois plus interactive que la classe 4 (133 vs 35 enregistrements pour 19 élèves, pour L₁). Cette dimension de l'action du professeur contribue ainsi à marquer des modes d'organisation de l'enseignement fort différents compatibles avec le climat pédagogique de la classe : les classes « dévoluantes » interagissent environ 1,5 fois plus que les classes « institutionnalisantes ». (Cette déclaration ne vaut, bien entendu, que rapportée au cadre d'observation que nous nous sommes fixé – cf. § 3.4.)

Résultat 1b

Les taux de non-participation des élèves (*i.e.* qui comptabilisent au plus une interaction toutes modalités confondues) sont également fort variables d'une classe à l'autre (*cf.* tableau II).

Si seulement 10,5 % des élèves de la classe 5 n'ont eu, tout au plus, qu'une seule interaction avec leur maître (à L₁), cette proportion passe à 63,2 % pour la classe 4 pour L₁ (11). Ce résultat précise, et réaffirme, le résultat précédent (1a).

Résultat 1c

La seconde leçon (L₂) est, pour l'ensemble des classes et des 3 styles, significativement moins interactive que L₁. Les volumes d'interactions à l'initiative de l'élève (IS et D) diminuent significativement de L₁ à L₂ : (Wilcoxon : $z_{IS} = 2,28$ p. < .01 – $z_D = 3,84$ p. < .001). Ce résultat s'explique d'une part, par l'accroissement du volume du temps de parole du professeur en fin de leçon (12) (institutionnalisation oblige !) et d'autre part, par l'avancée des connaissances des élèves qui conduit à une chute significative de leurs interventions.

Tableau II — Fréquences absolues et relatives des élèves qui ont interagi au plus une fois (toutes modalités confondues) pour chacune des 7 classes

N	Classes													
	1		2		3		4		5		6		7	
	22		20		21		19		19		23		18	
	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%
L1	7	31,8	9	45,0	5	23,8	12	63,2	2	10,5	13	56,5	2	11,1
L2	9	40,9	3	15,0	7	33,3	7	36,8	6	31,6	10	43,5	1	5,6
L1 et L2	3	13,6	1	5,0	1	4,8	7	36,8	1	5,3	5	21,7	1	5,6

Bien que les volumes d'interaction soient fort variables d'un contexte didactique à un autre, et bien qu'ils diminuent significativement à L₂, on observe une forte corrélation entre L₁ et L₂ des fréquences d'IS et de D — $\rho_{IS} = .96$; s. ; $p < .001$ et $\rho_D = .89$; s. ; $p < .006$.

Autrement dit, les formes interactives à l'initiative de l'élève — sur lesquelles le professeur n'a pas de contrôle — restent stables de L₁ à L₂ ; par contre, celles qui sont à l'initiative du professeur ne se maintiennent pas : les deux distributions (X_{L1} et X_{L2}) ne sont pas corrélées ($\rho = .01$; n.s. ; d.d.l. = 140).

Résultat 1d

Les volumes d'interactions toutes modalités confondues ne sont pas quantitativement stables selon le degré d'avancement des leçons — on note en effet une absence de corrélation entre les 2 séquences ($\rho = .33$; n.s. ; $p = .34$ sur l'ensemble des 7 classes) ; ce résultat se maintient sur les 3 styles. Comme nous pouvons le lire dans le tableau 3, ce phénomène s'explique par le

changement de conduite des professeurs relativement aux interrogations (Sur l'ensemble : $\rho_X = .39$; n.s. ; $p = .38$).

2.1. a Commentaires

Ces premiers résultats soulignent d'abord la nécessité de distinguer deux types d'interaction :

Le premier type est constitué des formes interactives à l'initiative du professeur et donc sur lesquelles il peut exercer un contrôle : c'est le cas de l'interrogation (X). Nous avons vu que cette modalité n'est pas stable au cours du processus d'enseignement (cf. résultats 1c et 1d). Cette relative instabilité trouve sa signification dans la dynamique du processus d'enseignement : les professeurs n'interrogent pas les mêmes types d'élèves selon le degré d'avancement de leur leçon : pour L₁ les « Dévoluants » interrogent significativement plus les bons élèves (47,4 % des sollicitations du professeur leur sont destinés — $\chi^2 = 4,76$; d.d.l. = 2 ; $p < .10$), les élèves moyens sont les plus sollicités en L₂ (46,7 % ;

Tableau III — Répartition des interrogations (X) selon le niveau scolaire des élèves pour L1 et L2 pour chacun des 3 styles

	Dév		Int.		Inst.	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2
Nb. d'interrogation	38	30	43	70	40	96
Bons	47,4	30,0	27,9	20,0	25,0	21,9
Moyens	28,9	46,7	53,5	50,0	27,5	34,4
Faibles	23,7	23,3	18,6	30,0	47,5	43,8
χ^2 d'ajustement	4,76	3,58	4,76	9,11	1,08	2,34
Prob.	.10	.20	.10	.02	n.s.	n.s.

$\chi^2 = 3,58$; d.d.l. = 2 ; p. < .20). Les « Intermédiaires » sollicitent les élèves moyens environ une fois sur deux en moyenne (L_1 : $\chi^2 = 4,76$; d.d.l. = 2 ; p. < .10 — L_2 : $\chi^2 = 9,11$; d.d.l. = 2 ; p. < .02). Enfin, si le choix des maîtres « Institutionnalisants » se portent davantage sur les élèves faibles sur L_1 et L_2 , les différences enregistrées ne sont pas significatives.

Pour faire progresser le savoir, le professeur peut, par exemple, décider d'interroger des élèves faibles, ou moyens, en vue de réguler publiquement des types d'erreurs (comme on a pu l'observer chez les « Institutionnalisants » ou chez les « Intermédiaires ») mais il peut aussi décider d'interroger des bons élèves, comme le font les maîtres « Dévoluants », pour enseigner par des « recadrages » (au sens de Goffman, 1991) successifs de leurs réponses (cf. extrait 1 § 2). On y reviendra.

Le second type correspond aux formes interactives que le professeur peut autoriser et même favoriser sans pour autant pouvoir contrôler les élèves qui en ont l'initiative — c'est le cas des interventions spontanées (*IS*) et des demandes de parole (*D*). En effet, même si le professeur permet, souhaite, voire exige, par conviction pédagogique par exemple, que ses élèves puissent prendre la parole spontanément, ou qu'ils la sollicitent en levant la main, même s'il peut aussi décider de reprendre ou non une intervention spontanée ou d'interroger un élève qui le demande, il ne peut contrôler les décisions des élèves qui sont à l'initiative de ces prises de paroles ou de ces sollicitations. On comprend dès lors que, même si le professeur peut réguler le volume global de ces modalités interactives en les limitant ou au contraire en les favorisant (résultat 1c), celles-ci restent stables d'une leçon à une autre (résultat 1c), puisqu'elles sont à l'initiative de l'élève. Les corrélations calculées sur l'ensemble des 146 élèves permettent d'appuyer la pertinence et la justesse de cette analyse ($\rho_{IS} = .93$; s. ; p < .003 ; $\rho_D = .49$; p < .07). Comme nous allons le voir, ces formes interactives sont didactiquement fonctionnelles pour certains professeurs ; c'est grâce à celles-ci que leur leçon peut avancer :

- soit par réduction fonctionnelle du hiatus entre deux types d'assujettissement d'une part, à leurs convictions pédagogiques (« Les élèves *doivent* être actifs, autonomes »), et,

d'autre part, à une organisation *non a-didactique* du milieu (voir note 3) qui ne permet pas *de facto* la réalisation de ces idéaux. Nous l'avons dit, ces milieux n'autorisent pas de *validation* par rétroaction — mais seulement des *évaluations* du professeur (13). Ce phénomène s'observe de façon très nette chez les « Dévoluants » et de façon plus nuancée chez les « Intermédiaires » ;

- soit, au contraire par limitation, réduction de ces types d'interactions, comme chez les « Institutionnalisants », qui, eux, les vivent comme une sorte de *bruit didactique* qu'il convient, donc, de limiter autant que possible alors que, pour les « Dévoluants » ces interventions sont didactiquement vitales.

La forte variabilité des phénomènes interactifs que nous avons mis en évidence (résultats 1a et 1b) sont donc à considérer, non comme l'expression d'une sensibilité strictement pédagogique, mais plutôt comme une forme d'adaptation des professeurs à ce qu'on pourrait désigner comme un *milieu étendu* (en référence à la notion de milieu chez Brousseau, 1998). Ainsi, le déroulement d'une leçon peut être conçu comme le produit de deux formes d'intentionnalités, didactique et pédagogique, dont les conditions de satisfaction sont parfois, et même souvent dans le cas de l'enseignement « ordinaire », contradictoires. Le milieu (au sens strictement didactique) a donc une incidence sur les « styles relationnels » des professeurs (Altet, 1988), sans pour autant les déterminer entièrement.

2.1.b Conclusion : Le professeur n'est pas entièrement maître dans sa propre classe

Contrairement à une conception classique de l'action du professeur, qui voudrait qu'il agisse soit conformément à des intentions didactiques, soit en vertu d'idéaux pédagogiques, nous pensons avoir montré :

1. D'une part, l'intérêt d'un cadre anthropodidactique pour examiner à *la fois* ce que le professeur *doit* faire dans sa classe, c'est-à-dire enseigner un objet *X* à un (des) sujet(s) *Y*, et *la manière dont il le fait* pour comprendre la signification même de son action. Songeons ici, pour prendre une comparaison, aux diverses manières de mettre en scène un opéra, une pièce de théâtre ou encore la lec-

ture d'un poème, quand bien même celui-ci serait-il « lu » par la même personne.

2. La nécessité de prendre en compte, à *la fois* l'organisation du milieu pour examiner les conditions de satisfaction des intentionnalités didactiques, et les Arrière-plans (pédagogiques) des professeurs, pour comprendre la signification et donc la fonction d'une modalité interactive particulière.

Une forme interactive n'a donc pas *en soi* une signification et une fonction didactiques qui lui seraient attachées. L'examen des divers registres d'intentionnalités des professeurs permet de comprendre leur mode d'action didactique comme le produit d'une adaptation à de multiples assujettissements, à un « milieu étendu ».

Reste maintenant à préciser ces modes d'action, afin d'examiner les effets didactiques et cognitifs de ces formes interactives.

2.2. Stratégies interactives : les partenaires de l'interaction

C'est dans cette même perspective d'étude que nous allons maintenant chercher à comprendre et à préciser les « choix » ou les « décisions » (14) des professeurs relatifs aux interactants.

Résultat 2a – Le tableau IV ci-après fait nettement apparaître une forte variabilité des scores moyens de sollicitations à l'initiative de l'élève entre les styles d'une part et entre les niveaux

scolaires des élèves d'autre part – par exemple, les bons élèves des classes dévoluantes sollicitent la parole 6,35 fois (en moyenne) sur l'ensemble des 2 leçons contre seulement 3,63 fois pour les bons élèves des classes institutionnalisantes (15).

On observe une variabilité quasi-identique sur les scores moyens de participation effective [$SP = \sum (IS+, D+, X)$] et sur les scores de satisfaction [$SSA = SP/SS$]. Quel que soit leur niveau scolaire, les élèves des classes institutionnalisantes participent significativement plus qu'ils ne le demandent (Wilcoxon : « BON » p. < .14 ; « MOY » p. < .008 et « FAI » p. < .001) contrairement à ce qu'on peut observer dans les classes dévoluantes ou intermédiaires (16).

2.2.a Discussion du résultat 2a

Ce résultat souligne, de nouveau, l'intérêt d'un cadre anthropo-didactique pour comprendre cette double variabilité inter-élèves (y compris intra-style) et inter-styles (y compris à même niveau scolaire). En effet, si la position didactique du bon élève (ou de l'élève faible) peut se définir comme étant celle à laquelle est associée la probabilité la plus forte (faible) de répondre aux attentes du professeur (17), il n'en reste pas moins que cette participation est toujours dépendante des conditions objectives de sa réalisation. Autrement dit, les catégories « bon élève », « élève faible », sont à considérer comme des différenciations nécessaires au fonctionnement de tout système didactique, à l'exception du préceptorat (Sarrazy, 2000).

Tableau IV – Scores de sollicitation, de participation et de satisfaction par niveau scolaire et pour chacun des styles didactiques

		n	SS (1)	SP (2)	p. (3)	SSA (4)
« Dévoluants »	Bon	10	6,35	5,15	.131	0,81
	Moy	12	5,88	4,88	.101	0,83
	Fai	13	3,96	2,96	.055	0,75
« Intermédiaires »	Bon	19	3,84	3,32	.172	0,86
	Moy	20	2,73	2,63	.500	0,96
	Fai	8	1,00	2,08	.033	2,08
« Institutionnalisants »	Bon	8	3,63	4,25	.014	1,17
	Moy	11	2,00	3,00	.008	1,50
	Fai	13	1,96	3,38	.001	1,73

(1) SS : score de sollicitation à l'initiative de l'élève $SS = \sum (IS+, IS-, D+, D-)$.

(2) SP : score de participation $SP = \sum (IS+, D+, X)$.

(3) Seuil de signification au test de Wilcoxon (scores SS – SP).

(4) Score de satisfaction : il correspond au rapport SP/SS.

En effet, un professeur qui n'aurait qu'un seul élève (et qui n'en aurait jamais eu d'autres) ne *pourrait* rien dire quant à son niveau, de la même façon que celui qui goûterait un vin pour la première fois ne pourrait pas dire qu'il apprécie ce vin (en opposition à d'autres vins) mais seulement qu'il apprécie *le* vin (en opposition à d'autres boissons). Ces statuts correspondent à des rôles didactiques affectés à des individus par nécessité du fonctionnement didactique, et dont la signification est à rechercher dans la fonction que ces rôles assurent dans la pièce qui *doit* se jouer, et non dans les caractéristiques personnelles (sociales, psychologiques ou autres) de ceux à qui ils sont attribués : nous rejoignons, sur ce dernier aspect, les analyses des anthropologues de l'éducation (Mc Dermott, 1977 ; Gumperz, 1989 ; Gearing, 1973) qui, en réaction aux approches psychologiques des phénomènes d'enseignement, avaient adopté cette position (18). Dans des classes « faibles », si certains élèves n'étaient pas affectés à la place du « bon élève », le professeur ne pourrait pas enseigner : pour poursuivre la métaphore théâtrale, songeons que, dans certaines conditions sociales particulières (dans une prison, par exemple ou dans les lycées de filles d'avant la mixité de l'enseignement), le rôle de *Dom Juan* devait être attribué à une femme sinon la pièce ne pouvait se jouer ! Elle n'en perdait pas pour autant son intérêt ou sa saveur.

Enfin, la variabilité inter-styles que nous avons observée, montre bien que les scripts attachés à un même rôle peuvent fortement varier d'un contexte à un autre : les « bons élèves » assument des charges (obligations, manière d'être...) attachés à ces rôles non équivalents du point de vue de leur fonctionnalité didactique.

Résultat 2b – Les sollicitations à l'initiative de l'élève (SS) et les interrogations du professeur (X) ne sont pas liées entre elles : on n'observe aucune corrélation entre ces deux variables ($\rho = .17$; n.s.) sur l'ensemble des 2 leçons L_1 et L_2 pour l'ensemble de la population. Ce résultat reste stable pour chacun des 3 styles (19) : « Dévoluants » : $\rho = .23$; n.s. ; « Intermédiaires » : $\rho = .28$; n.s. ; « Institutionnalisants » : $\rho = .15$; n.s.

Ce n'est donc pas nécessairement parce que les élèves ne sollicitent pas la parole qu'ils sont nommément interrogés par le professeur. À l'appui de cette affirmation, on remarquera que, pour

chacun des 3 styles, ce ne sont pas les élèves faibles qui sont les plus interrogés par les professeurs (tableau III) (20) bien que ce soient ces derniers qui sollicitent le moins la parole (Cf. colonne SS du tableau IV).

2.2.b Discussion du résultat 2b

Nous avons de sérieuses raisons de penser que les sollicitations des professeurs témoignent d'une stratégie didactique, très probablement non-consciente, visant à faire avancer leur leçon, et non, comme on pourrait le croire, d'une sorte de compassion didactique ou d'une volonté de compensation se manifestant en interrogeant ceux qui ne le demandent pas. On trouvera, remarquablement exposé, dans Mc Dermott (1976), le cas de Rosa qui illustre parfaitement le phénomène que nous voulons ici analyser :

Rosa est une fillette mexicaine, de cours préparatoire, qui, malgré son faible niveau en lecture, n'a aucune interaction didactique avec sa maîtresse. Pourtant Rosa semble solliciter son « tour de lecture » en levant régulièrement son doigt. D'un autre côté, la maîtresse veut lui apprendre à lire. Mc Dermott montre très finement comment se construit et se réalise, par des interactions non-verbales d'une extrême finesse, un ajustement réciproque, une connivence, que j'appellerai « didactique », entre l'enseignante d'un côté, qui ne souhaite pas, au fond d'elle, pour des raisons profondément didactiques (vs pédagogiques), interroger la fillette mais sans créer les conditions de cet aveu pédagogiquement déchirant ; et d'un autre côté, Rosa qui lui fournit les moyens de le faire en levant le doigt, par exemple, alors que la maîtresse vient justement de solliciter un autre élève !

Nous ne voulons pas dire que les professeurs sont insensibles à la dimension éthique de leur action. Nous voulons seulement montrer en quoi la prise en compte de leur mission didactique (faire avancer les connaissances pour le plus grand nombre d'élèves dans un temps nécessairement limité) conduit à formuler de façon nouvelle la question éthique. Ignorer la dimension didactique et la pression du contrat institutionnel qui *oblige* le professeur à enseigner et à « avancer », conduirait à penser que la question de l'équité relèverait d'une pure question de « bonne volonté », au sens kantien du terme. Nos entretiens avec les enseignants montrent que la question éthique se pose parfois, pour eux, de façon

douloureuse, en termes de désirs contradictoires : faire avancer le savoir sans « abandonner » certains élèves dans cette aventure.

Les théoriciens de la différenciation pédagogique laissent croire qu'il existerait un dispositif optimal qui permettrait de « gérer les différences » ou les hétérogénéités didactiques, mais aucun à notre connaissance, n'a vraiment abordé sérieusement cette terrible équation en prenant le risque de fixer explicitement un seuil au-delà duquel la décision du professeur pourrait être considérée comme « moralement acceptable ».

2.3. Les effets cognitifs des interactions maître-élèves

Les relations entre les acquisitions scolaires et l'organisation des relations sociales dans la classe ont été relativement peu étudiées. Dans le champ anthropologique, les travaux de Mc Dermott (1977), relatifs à l'apprentissage de la lecture, sont certainement les plus connus : il montre comment le faible nombre d'interactions que les enseignants entretiennent avec les élèves faibles affaiblit la « confiance réciproque », nécessaire à l'apprentissage, et conduit les élèves à une certaine inattention et à des conduites perturbatrices qui les amèneraient, *in fine*, à échouer.

D'autres types d'approches semblent souligner aussi la positivité des interactions. C'est le cas de Fayol (1989), par exemple, qui suggère que les enseignants devraient être des « pourvoyeurs de feed-back » afin de favoriser les prises de conscience des élèves à l'égard des procédures qu'ils utilisent dans des tâches complexes, ou encore ceux de Bressoux (1994, 24) qui montrent que le volume global des interactions maître-élèves engendre des effets sur les acquisitions en mathématiques.

De l'ensemble de ces travaux ressort l'idée selon laquelle les interactions avec le professeur permettraient aux élèves de progresser dans leurs acquisitions scolaires. Elle semble, en tout cas, aujourd'hui être tenue pour acquise. Elle s'avère ici inexacte :

Résultat 3a – On n'enregistre aucune corrélation entre le volume d'interactions effectives ($IS+$, $D+$ et X) et les progrès réalisés au post-test (21). ($\rho = -.04$; n.s. ; $p = .64$) sur l'ensemble de l'échantillon. Comme nous pouvons le lire dans le tableau V, ce résultat se maintient pour chaque niveau scolaire et pour chacun des trois styles.

Résultats 3b – Le résultat précédent reste vérifié à même niveau scolaire pour chacun des 3 styles en ce qui concerne les interactions à l'initiative de l'élève (IS et D). En revanche, les interactions à l'initiative du professeur (X) ne sont pas

Tableau V – Interactions effectivement réalisées ($IS+$, $D+$ et X) et progrès au post-test (Corrélation de Spearman)

	« Dévaluants »			« Intermédiaires »			« Institutionnalisants »		
	Bons	Moy	Fai	Bons	Moy	Fai	Bons	Moy	Fai
ρ	-0,46	-0,26	0,34	0,00	-0,24	-0,28	-0,05	-0,05	-0,19
d.d.l.	11	11	13	20	27	10	9	10	13
p.	.11	.39	.21	.98	.21	.37	.86	.86	.49

Tableau VI – Interrogation du professeur et progrès des élèves au post-test

	« Dévaluants »			« Intermédiaires »			« Institutionnalisants »		
	Bons	Moy	Fai	Bons	Moy	Fai	Bons	Moy	Fai
ρ	-0,535	0,084	0,421	-0,278	-0,149	-0,178	0,551	0,110	-0,179
d.d.l.	11	11	13	20	27	10	9	10	13
p.	.06	.78	.12	.21	.44	.58	.08	.74	.52

sans effets cognitifs sur les élèves ; ces effets se manifestent chez les bons élèves des classes « institutionnalisantes » et « dévoluantes » (cf. tableau VI) :

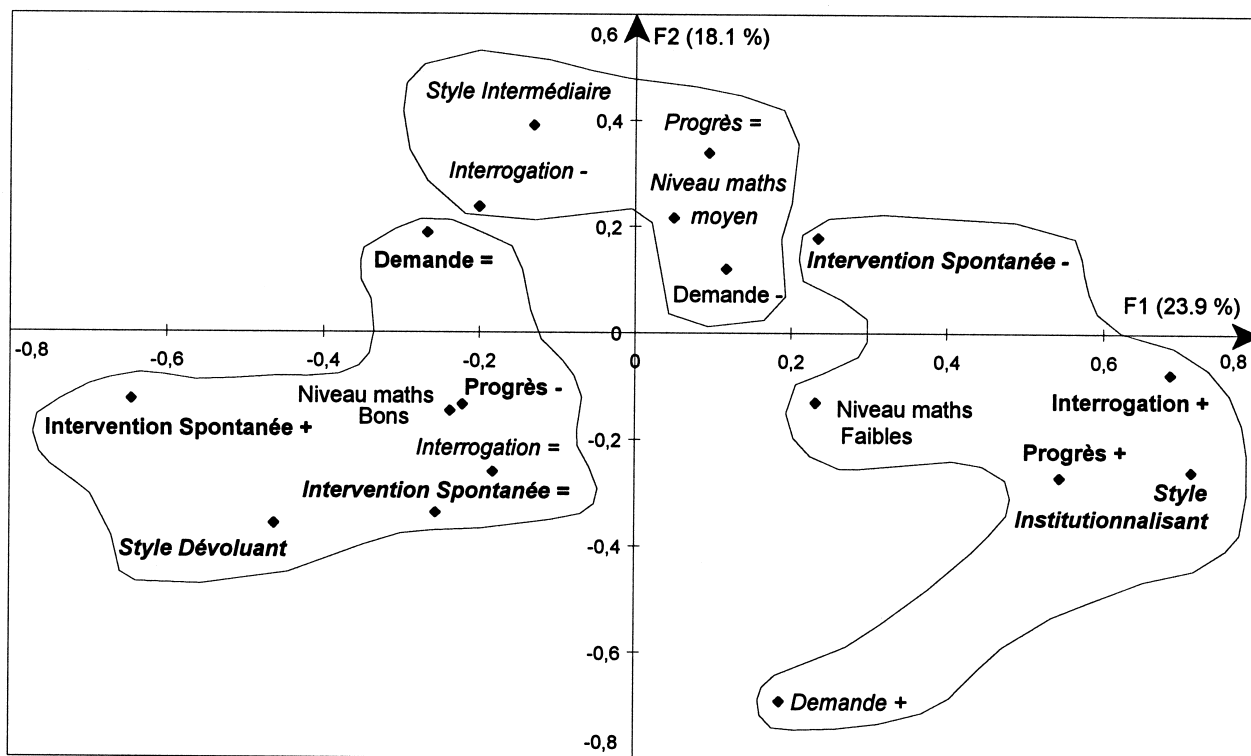
- Dans les classes « dévoluantes », plus les bons élèves sont sollicités par le professeur, moins ils progressent au post-test ;
- Inversement, dans les classes « institutionnalisantes », plus les bons élèves sont interrogés par le professeur, plus ils progressent au post-test.

Résultat 3c – Une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) (cf. figure 1 ci-après) réalisée sur une matrice composée de 6 variables catégorielles (soit 18 modalités au total) caractérisant les 142 individus, a permis de

clarifier les effets différentiels des styles didactiques et la structure des liaisons entre ces styles, les modalités interactives, les progrès réalisés au post-test, et le niveau scolaire en mathématiques des élèves.

L'axe 1 fait apparaître une forte opposition entre les deux styles les plus contrastés – « Dévoluants » (contribution absolue : 11,16 %) et « Institutionnalisants » (24,67 %) – à la fois sur les progrès réalisés au post-test et sur les modes privilégiés d'interactions propres à chacun d'eux : « interventions spontanées » (IS) pour les élèves « dévoluants » qui ne progressent pas, et « interrogation » (X) pour les élèves « institutionnalisants » qui enregistrent les progrès les plus importants.

Figure 1 – Les effets cognitifs des interactions didactiques selon le niveau scolaire des élèves et le style didactique : Représentation graphique du plan principal de l'AFCM



(*) Les regroupements des variables ont été obtenus par troncature du dendrogramme d'une classification hiérarchique ascendante (distance euclidienne, agrégation par la moyenne) sur les scores factoriels des variables sur les quatre premiers axes.
 (**) Les variables représentées en caractères gras (italique) sont celles qui contribuent le plus à expliquer l'inertie de l'axe 2).
 (***) Les variables relatives aux interactions ou aux performances réalisées sont ici envisagées sur une échelle catégorielle ; pour chacune d'elles 3 modalités ont été définies (« + », « = », « - » : élevé, moyen et faible) par une distribution équilibrée des scores en 3 classes.

Sur le second axe, apparaît une opposition entre les « Intermédiaires » (16,2 %) sur le pôle positif et les « Dévoluants » (8,9 %) et les « Institutionnalisants » (5 %) sur le pôle négatif de l'axe quant à leur mode d'interaction : les élèves de niveau moyen des classes « Intermédiaires » interagissent très peu (et progressent moyennement) ; les élèves des classes « Dévoluantes » et « Institutionnalisantes » qui sollicitent le plus la parole (D_+ , 20,14 %) réalisent de faibles progrès.

Le troisième axe met en contraste les élèves faibles « Dévoluants » qui sont fort peu interrogés et qui ne progressent pas aux bons élèves qui interagissent spontanément et qui enregistrent quelques progrès au post-test.

2.3.a Conclusion

Contrairement à ce que l'on aurait pu croire quant aux effets cognitifs des interactions verbales, l'analyse bivariée d'une part, et l'AFCM d'autre part, ont permis de montrer que ce ne sont ni les élèves, ni les classes les plus interactives qui progressent le plus au post-test.

On ne saurait non plus se désintéresser du contexte didactique pour examiner les effets cognitifs d'un mode interactif : les interrogations du professeur (X) ont des effets radicalement opposés sur les bons élèves selon le contexte didactique – « Dévoluant » vs « Institutionnalisant ».

2.3.b Commentaires des résultats 3a, b et c

Ces résultats pourraient paraître surprenants voire contradictoires si l'on ne prenait pas en compte pour les interpréter la fonction didactique que ces formes interactives permettent d'assumer. Ils viennent compléter et préciser nos résultats précédents (voir *supra* 4.1 et 4.1b) : la tâche « interroger un bon élève » (au sens de Chevallard, 1999), ne relève pas d'une même intentionnalité didactique chez les « Dévoluants » et les « Institutionnalisants » : l'interrogation des meilleurs est didactiquement fonctionnelle pour les premiers en tant qu'elle leur permet, par recadrages, de poursuivre leur leçon sans afficher (sans s'avouer) en même temps une volonté délibérée d'enseigner, ce qui, rappelons-le, serait en opposition avec leur volonté pédagogique ; en revanche, pour les seconds, cette tâche viserait effectivement une modification intentionnelle des rapports de l'élève à l'objet d'enseignement. En un mot : « interroger un bon élève » est, pour les « Dévoluants », une tâche centrée sur l'enseigne-

ment et dont la fonction est de réguler le processus d'enseignement lui-même, alors que pour les « Institutionnalisants », elle est centrée sur l'élève et a pour fonction déclarée (mais pas nécessairement effective) de réguler les processus d'apprentissage.

Nos résultats rejoignent – et permettraient peut-être de préciser – des recherches déjà anciennes sur l'action des professeurs. Les travaux de J.-M. Dunkin (1986, 57) ont en effet permis de montrer que les maîtres ne réagissaient que très partiellement aux réponses des élèves, en ne reprenant qu'une partie de leur intervention, et qu'ils acceptaient parfois des réponses ne présentant aucun lien logique avec la question posée. Les recherches ultérieures de P. D'Amour (1988, 74) vont dans le même sens : elles montrent que les maîtres ne se préoccupent que très peu du contenu cognitif des réponses de leurs élèves, et qu'ils les utilisent en fait pour continuer à décliner le texte initialement prévu.

On est maintenant en mesure de mieux comprendre pourquoi les effets cognitifs sont fort différents d'un contexte didactique à un autre : les élèves des classes « Institutionnalisantes » recevraient de réels *feed-back* à l'égard des modèles implicites de la situation (ou représentations mentales) qui se donnent à voir dans leurs réponses, alors que les recadrages que les « Dévoluants » réalisent à partir des réponses des bons élèves n'apportent à ceux-ci que très peu de régulations constructives. On pourrait d'ailleurs penser, même si nous ne sommes pas en mesure de le prouver, que cette quasi absence de réels *feed-back* (22) pourrait éventuellement conforter les élèves dans un modèle erroné ou lacunaire de la situation.

Nous rapportons ci-après quelques extraits d'entretiens semi-directifs réalisés à l'issue de la seconde leçon, qui témoignent en faveur de notre interprétation :

Maître « Dévoluant »

J'induis plus ou moins puisque ça [le schéma de résolution qu'elle voulait enseigner], je l'avais prévu... Mais c'est venu d'un groupe... enfin je l'ai mis en évidence. Moi, je trouve que le travail du maître c'est de savoir où il va... Après tu cherches ce qui t'intéresse un peu [ton complice]. Ce groupe-là [elle désigne du doigt la place du groupe qui lui a permis, par recadrage, de réaliser l'institutionnalisation qu'elle avait pré-

vue], il m'avait fait les patates, et les autres [un autre groupe] avaient fait la légende avec le code des couleurs [ce qu'en fait elle attendait aussi]! Il suffisait d'associer les deux... pour aller vers ce que je voulais [rire]. Moi je vois la classe comme ça... **moi j'ai un truc et je m'arrange pour que les gamins finalement rentrent dans mon jeu, tu vois ?** Alors c'est de la manipulation diras-tu, mais est-ce que ce n'est pas le rôle du maître de manipuler ?

Maître « Institutionnalisant »

L'extrait ici retenu correspond au moment où elle évoque un épisode de sa seconde leçon. Elodie, une excellente élève, avait élaboré, dès la première leçon une méthode de résolution personnelle mais différente, et ergonomiquement plus coûteuse que celle que la maîtresse avait prévue d'enseigner. À la seconde et dernière leçon, elle exigera d'Élodie qu'elle adopte sa méthode de résolution :

C'est vrai qu'elle y arrivait déjà à la 1^{re} leçon. Du moment qu'elle y arrivait, le contrat était rempli, mais elle ne voyait pas pourquoi elle devait changer de méthode ; en fait moi, j'avais envie qu'elle change parce que j'estimais que mon schéma était plus clair, plus parlant et plus rapide que le sien.

Est-ce imprudent d'affirmer que les élèves des classes « Dévoluantes » n'ont pas vraiment reçu de rétroactions sur leurs modèles de la situation – qu'ils aient été ou non retenus par le professeur ? D'autre part, ne peut-on pas penser que l'exigence du professeur d'Élodie, quant à l'usage du modèle enseigné, n'a pas eu pour effet de limiter la probabilité d'erreurs, pour Élodie, sur ce type de problème ? En tout état de cause, notre interprétation précédente n'est pas démentie par les faits.

3. CONCLUSION GÉNÉRALE

L'ensemble de ces résultats permet de montrer l'intérêt et la fécondité de croiser les deux traditions de recherche évoquées dans l'introduction, pour mieux comprendre les phénomènes d'ensei-

gnement-apprentissage. Ainsi, nous avons de sérieuses raisons de penser qu'il paraît désormais difficile d'étudier les phénomènes interactifs sans examiner, en même temps, la « culture de la classe » très souvent liée aux convictions pédagogiques, épistémologiques, politiques... du professeur (dimension anthropologique les conditions objectives (dimension didactique) de la satisfaction des intentionnalités pédagogiques pour mieux comprendre les fonctions (et les effets) que ces formes interactives assurent (et engendrent) dans les situations scolaires. Il ne suffit pas que le professeur pose des questions ouvertes ou propose des situations de recherche pour considérer que ses élèves sont « actifs ». Une pédagogie active ne saurait se réduire à un enseignant actif. Réciproquement, les vertus didactiques d'une ingénierie ne sauraient être garanties seulement d'un point de vue didactique. Comment pourrait-on expliquer la variété de ces formes et la diversité des effets didactiques qu'elles engendrent ? Comment pourrions-nous interpréter le fait que les professeurs n'interrogent pas nécessairement les élèves qui le sollicitent le moins, alors que par ailleurs ils déclarent qu'ils œuvrent pour l'égalité des chances ? Nous l'avons dit, les professeurs ne sont pas entièrement maîtres dans leur propre classe. Pour différents que soient les enseignants quant à leurs conceptions de l'apprentissage ou leurs pratiques d'enseignement, ils n'en restent pas moins tous assujettis à l'ordre du didactique, à l'obligation institutionnelle d'enseigner. L'ignorer conduit inévitablement à rabattre l'explication des phénomènes d'enseignement sur le sujet psychologique ou le sujet social (qu'il s'agisse du professeur ou de l'élève), double écueil, désormais classique, du psychologisme et du sociologisme entre lesquels certains auteurs semblent aujourd'hui osciller dans leurs approches et leurs explications de ces phénomènes. Mais c'est là une autre question.

Bernard Sarrazy
Laboratoire de Didactique
et d'Anthropologie
des Enseignements scientifiques
et techniques (DAEST)
Université Bordeaux 2

NOTES

- (1) Les recherches de Altet *et al.* (1994) montrent bien l'existence d'un lien entre des éléments contextuels, l'effectif de la classe par exemple, et les volumes d'interactions.
- (2) Cette perspective de recherche est relativement nouvelle ; elle correspond à l'un des axes forts du laboratoire de *Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et Techniques*. On trouvera dans P. Clanché (1999) et P. Clanché, B. Sarrazy (1999) des recherches qui exemplifient cette approche anthropo-didactique.
- (3) Le concept de *milieu a-didactique* est central en Théorie des situations (Brousseau, 1998) ; en première approximation, on pourrait le définir comme une situation d'apprentissage, l'apprentissage étant conçu comme l'adaptation de l'élève à ce milieu. Celui-ci est organisé de telle façon que les relations qu'il établit avec le milieu procèdent des rétroactions qu'il en reçoit et non des exigences ou des intentions didactiques du professeur. Un *milieu « non a-didactique »* n'est pas, comme la logique l'imposerait, un milieu didactique c'est-à-dire un milieu où l'on peut identifier clairement l'intention du professeur d'enseigner une connaissance. Dans un milieu non a-didactique le professeur *croit* que la situation mise en place permettra à l'élève de modifier ses représentations (et donc ses connaissances) par les rétroactions qu'elle lui renverra sur ses actions, ses décisions... alors même que cette situation **ne peut pas** formellement satisfaire à cette exigence. En d'autres termes, l'élève ne peut apprendre de la situation elle-même mais seulement à partir de ce que pourra dire ou faire le professeur.
- (4) Le concept de « non-adidacticité » que nous introduisons ici désigne une situation qui structurellement ne permet pas de maintenir (ou de faire naître) le sens d'une connaissance pour l'élève (*i.e.* la situation n'est pas a-didactique – cf. note 3) mais, pour des raisons (plus pédagogiques que didactiques) le professeur pense, *croit*... que les élèves pourront apprendre sans enseignement explicite de sa part. Autrement dit, le professeur établit un rapport a-didactique à une situation qui formellement ne l'est pas c'est-à-dire qui ne réunit pas les conditions de satisfaction de son intentionnalité pédagogique.
- (5) La dévolution est définie comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'un situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1988).
- (6) Source : INSEE, « Fam-1 : Caractéristiques des familles : catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence », Recensement de la population de 1990 – dépeuplement au quart, Doc. dactyl., copyright INSEE 1990.
- (7) Trois modalités ont été retenues : NET1 : Regroupe les études supérieures au BAC ; NET2 : Etudes secondaires avec ou sans BAC ; NET3 : Niveau d'études primaires, collège ou études professionnelles d'ouvrier ou d'employé. Population parente : source : INSEE, « Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et diplôme », Recensement de la population de 1990 – dépeuplement au quart, Doc. dactyl., copyright INSEE 1990.
- (8) Signalons que cette estimation correspond à celle réalisée par les professeurs eux-mêmes : notre répartition est fortement liée à la distribution réalisée à partir de l'estimation du niveau des élèves par leur propre professeur ($\chi^2 = 43,53$; ddl = 4 ; s. ; p. <.001).
- (9) A) classes x csp : $F_{1(\text{classe})} = 0,72$; ddl = 6 ; ns — $F_{2(\text{csp})} = 7,91$; ddl = 2 ; p. <.01 ; $F_{3(\text{interaction } F_{1 \times F_2})} = 0,39$; ddl = 12 ; ns. B) styles x csp $F_{1(\text{style})} = 0,78$; ddl = 6 ; ns — $F_{2(\text{csp})} = 13,25$; ddl = 2 ; p. <.01 ; $F_{3(\text{interaction } F_{1 \times F_2})} = 1,55$; ddl = 12 ; ns.
- (10) Nous aurions pu distinguer, comme nous l'avons fait pour les variables précédentes, deux modalités : l'élève répond ou non ; cette distinction ne s'est pas avérée pertinente a *posteriori* puisque nous avons toujours pu observer une réponse de l'élève (correcte ou non) à la demande du professeur.
- (11) Il convient de préciser toutefois que ces valeurs représentent la fréquence relative des élèves qui ne sont pas intervenus dans le réseau principal de communication, quelle que soit la modalité de participation ; ce qui ne veut pas dire, bien sûr, que ces élèves n'ont établi aucune interaction didactique — soit dans le réseau secondaire par exemple, soit au cours du travail en groupe pour les élèves des classes 1 et 5. Pour ce qui concerne les fonctions pédagogiques des interactions dans le réseau secondaire cf. A. Marchive (1995) ; R. Sirota (*op. cit.*).
- (12) Les « Institutionnalisants » et « Intermédiaires » interrogent beaucoup plus les élèves à L_2 qu'à L_1 – cf. tableau III. Test de Wilcoxon sur l'ensemble des 3 styles : $z_X = 3,08$; s. ; p. <.001.
- (13) Sur la distinction « validation » / « évaluation » voir C. Margolinas, 1993.
- (14) L'usage des guillemets se justifie ici pour des raisons épistémologiques ; en effet, si les phénomènes que nous étudions peuvent être décrits comme résultant d'une volonté, d'une intention... du professeur, nous ne voulons pas dire qu'ils sont à considérer comme le fait de sa volonté. Gardons-nous, nous dit Wittgenstein (1961) d'assimiler les « tout ce passe comme si » à « ça se passe comme ça ».
- (15) On retrouve ici ce que nous avons établi précédemment (voir *infra* résultat 1a).
- (16) À l'exception des élèves faibles des « Intermédiaires ».
- (17) Non seulement en termes de satisfaction (produire une réponse exacte) mais aussi en termes de participation « instrumentale » (*i.e.* indépendamment du contenu cognitif de sa réponse) ; en effet, à même réponse, pour un bon élève, il est toujours plus facile psycho-socialement d'interagir dans le réseau principal que pour un élève faible (Philips, 1972 ; Gumperz, 1989 ; Brossard, 1981).
- (18) Dans son article « Anthropology of education » J. Ogbu note en effet qu'« une bonne partie de la recherche conventionnelle en éducation considère les enfants comme des "atomes sociaux" qui diffèrent les uns des autres par les caractéristiques sélectionnées comme l'ethnicité, la classe sociale, l'appartenance religieuse, etc. Cette perspective ne permet pas au chercheur d'observer l'école ou la classe telle qu'elle est, à savoir un type d'organisation sociale à l'intérieur de laquelle des rôles sociaux et des identités se développent, des formes sociales émergent, des rituels [...] de telles études ne permettent pas davantage au psychologue de l'éducation de découvrir que les problèmes de langage, de cognition et de compétence sociale peuvent être les produits de l'organisation sociale. ». (1985, 280, traduit de l'américain par P. Clanché)
- (19) Si l'on ne retient que les sollicitations de l'élève non satisfaites (IS- et D-), ce résultat se maintient : « Dévoluants » ($p = .10$; n.s. ; « Intermédiaires » $r = .23$; n.s. ; « Institutionnalisants » $p = .34$; n.s.
- (20) Hormis pour les « Institutionnalisants », mais, comme nous pouvons le lire sur le tableau III, on ne peut pas considérer cette différence comme significative.
- (21) Le modèle d'estimation des progrès utilisé ici est d'une construction complexe ; il est exposé en détail dans Sarrazy (1996, 434-439). Précisons toutefois que la procédure utilisée (construction d'un modèle théorique) permet d'une part d'éviter les effets classiques de plafond ou de plancher et, d'autre part, nous autorise à affirmer que l'élève a progressé (régressé) au seuil de risque de 10 %.
- (22) Voir par exemple, *supra* § 2. a l'euphémisme du maître « Dévoluants » : « Moi je sers, à la fin, en dernier ressort, de juge pour voir un petit peu celui qui a raison ou tort... »

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1988). – Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. **Les Sciences de L'Éducation pour l'ère nouvelle**, n° 4-5, p. 65-94.
- ALTET M. (1994 a). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 107, p. 123-139.
- ALTET M. (1994 b). – La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris : PUF, 264 p.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1994). – **Les pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Étude exploratoire**. Rapport de recherche. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Les dossiers d'Éducation et formation, 205 p.
- BARNIER G. (1994). – **L'effet tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire**. Thèse de doctorat. Université de Provence.
- BAYER E. *et al.* (1979). – Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène. **Revue Française de Pédagogie**. n° 49, p. 45-61.
- BENAT M.T. (1982). – **Test d'acquisitions scolaires CE2-CM 1-CM 2**. Paris : Édition du centre de psychologie appliquée.
- BRESSOUX P. (1990). – Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : Quel impact sur les élèves de CP ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, p. 17-26.
- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137.
- BROSSARD M. (1981). – Situations et significations : approche des situations scolaires d'interlocutions. **Revue de phonétique appliquée**, n° 57, p. 13-20.
- BROSSARD M. (1992). – Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. **Enfance**, t. 46, n° 4, p. 189-200.
- BROUSSEAU G. (1988). – Le contrat didactique : le milieu. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, vol. 9/3, p. 309-336.
- BROUSSEAU G., CENTENO J. (1991). – Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, vol. 11, n° 2-3, p. 167-210.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1999). – L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en didactiques des mathématiques**, 1999, vol. 19/2, p. 221-266.
- CLANCHÉ P. (1999). – Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : Écouter, comprendre, faire, écrire. **Revue Française de Pédagogie**, n° 127, p. 99-106.
- CLANCHÉ P., SARRAZY B. (1999). – Contribution to the study of the links existing between real daily experience and daily scholar experience as regards the teaching of mathematics : Example of an « additional structure » within a first year group in Kanak school, **Actes SEMT 99 How the world of mathematics emerges from the everyday experiences of children ?** International Symposium on Elementary Mathematics Teaching, Prague : Univerzita Karlova, Charles University, August 27, 1999, p. 41-49.
- D'AMOUR P. (1988). – À quoi servent les réponses des enfants ? Évaluation des réponses d'enfants de 6-7 ans en mathématique. **Journal européen de psychologie de l'éducation**, n° spécial HS, p. 73-74.
- DUNKIN M.-J. (1986). – Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. *In* M. Crahay, D. Lafontaine (dir.). **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor, p. 39-80.
- FAYOL M. (1989). – Psychologie cognitive et Instruction. *in* J.-M. Monteil, M. Fayol (dir.), **La psychologie scientifique et ses applications**. Grenoble : PUG, p. 127-134.
- GEARING FO (1971). – Anthropology and education. *In* J.J. Honigman (ed.). **Handbook of Social and Cultural Anthropology**. Chicago : Rand Mac Nally, p. 1223-2149.
- GOFFMAN E. (1991). – **Les cadres de l'expérience**. [traduit de l'américain par I. Joseph, M. Dartevelle et P. Joseph]. Paris : Les Éditions de Minuit, 573 p. (1^{re} éd.1974).
- GUMPERZ J. (1989). – **Engager la conversation** : introduction à la sociolinguistique interactionnelle. [Traduit de l'anglais par M. Dartevelle, M. Gilbert et I. Joseph]. Paris : Les Éditions de Minuit, 185 p.
- MARCHIVE A. (1995). – **L'entraide entre élèves à l'école élémentaire** : relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois. Vol. 1/2, Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Éducation / dir. P. Clanché, Université de Bordeaux 2, 573 p.
- MARCHIVE A. (1998). – L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. **Psychologie et éducation**, n° 30, p. 29-42.
- MARGOLINAS C. (1993). – **De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage, 256 p.
- Mc DERMOTT R.P. (1976). – **Kids make sense** : An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom. Unpublished Ph. D. Standford University, Anthropology Department.
- Mc DERMOTT R.P. (1977). – Social relations as contexts for learning. **Harvard Educational Review**. vol. 47, n° 2, p. 198-213.
- MEHAN H. (1978). – Structuring school structure. **Harvard Education Review**, 48/1, p. 32-64.

- OGBU J. (1985). – Anthropology of education. **International Encyclopedia of Education**. p. 276-298.
- PHILIPS S. (1972). – Participant structures and communicative competence : warm springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John and D. Hymes (eds). **Functions of language in the classroom**. New York : Teachers College Press, p. 370-394.
- PIAGET J. (1975). – **L'équilibration des structures cognitives** : problème central du développement. Paris : PUF, 188 p.
- SARRAZY B. (1996). – **La sensibilité au contrat didactique** : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois. Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux 2 – Mention Sciences de l'Éducation / dir. P^r Pierre Clanché, 775 p.
- SARRAZY B. (2000). – Études des phénomènes de régulation des hétérogénéités en mathématiques : cas des problèmes additifs. **Actes du 3^e Congrès International d'actualité de la recherche en éducation et en formation**. Bordeaux juin 1999, CD-ROM AECSE.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L. (1986). – **Maître-élève-savoir : analyse psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique**. Thèse de Doctorat de la faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève, 339 p.
- SEARLE J.R. (1982). – **Sens et expression** : Études de théorie des actes du langage. Paris : Les Éditions de Minuit, 243 p.
- SEARLE J.R. (1985). – **L'intentionnalité, essai de philosophie des états mentaux**. [traduit de l'américain par C. Pichevin]. Paris : Minuit, 340 p.
- SEARLE J.R. (1995). – **La redécouverte de l'esprit**. [traduit de l'anglais par C. Tiercelin]. Paris : Gallimard, 1995, 353 p.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF, 195 p.
- VERGNAUD G. (1983). – **L'enfant, la mathématique et la réalité** : Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. Berne : Peter Lang, 217 p.
- WALLER W.W. (1932). – **The Sociology of Teaching**. New York : John Wiley and Sons.
- WINNYKAMEN F. (1990). – **Apprendre en imitant ?** Paris : PUF.
- WITTGENSTEIN L. (1961). – **Tractatus logico-philosophicus suivi des Investigations philosophiques**. Paris : Gallimard, 364 p.

Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif

Marcel Crahay
Geneviève Hindryckx
Martine Lebe

La plupart des études sur les interactions dans le tutorat se fondent sur le postulat que le tuteur base son action sur les erreurs de l'élève, adoptant ainsi une stratégie de rétroaction. Or, en observant 30 dyades dans lesquelles les tuteurs corrigent les exercices d'arithmétique des élèves, nous remarquons que, dans une large mesure, les tuteurs adoptent des stratégies proactives. En particulier, durant cette phase de correction, c'est le tuteur qui dirige tous les échanges qui ont lieu. À travers leurs conseils, leurs questions, leurs sollicitations, ils influencent les orientations des élèves, pour les guider vers l'élaboration de réponses correctes. Cela permet au tuteur d'offrir un retour positif. En conséquence les apprenants se concentrent sur des tâches d'exécution : les 4/5 de leur action et les 3/4 de leur conduite verbale consistent à élaborer des réponses et à exécuter des calculs. Les modes d'interaction ne sont pas radicalement différents pendant la phase d'application : les tuteurs et les élèves résolvent des exercices nouveaux. Les stratégies proactives des tuteurs sont simplement un peu moins dominantes. Parallèlement la conduite des apprenants est un peu plus autonome et ils élargissent leur champ d'action, qui ne change pas en nature. En bref, les tuteurs s'appuient majoritairement sur une stratégie proactive (ils guident pas à pas l'approche des apprenants). En conséquence ils favorisent l'apprentissage non explicité de ces méthodes d'approche. Ce genre de tutorat est efficace : une progression est observée entre le pré-test et le post-test pour la plupart des élèves. En conclusion les implications de ces observations sont discutées en ce qui concerne la théorie de l'échafaudage et plus largement, la théorie des processus en groupe qui favorisent l'apprentissage.

Mots-clés : tutorat, étayage, interactions entre enfants, apprentissage.

INTRODUCTION

Les élèves peuvent apprendre par l'intermédiaire de leurs interactions. La conviction des anciens pédagogues (Dewey, 1900 ; Freinet, 1964 ; Kilpatrick, 1922 ; etc.) s'est muée en certitude scien-

tifique au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Désormais, on dispose d'un éventail important de recherches attestant de l'efficacité tant de l'apprentissage coopératif que du tutorat (pour une recension de ces études, cf. Crahay, 1999 et 2000).

Les observations réalisées par les chercheurs en éducation s'accordent parfaitement avec les recherches psychologiques soulignant le rôle joué par les interactions de tutelle – conceptualisées par Bruner (1996) en termes de mécanismes d'étayage – dans le développement psychologique. S'inscrivant dans la foulée de la théorie de Vygotsky et/ou de Bruner, de nombreux chercheurs s'intéressent à la nature des régulations qui, exercées par les enfants entre eux, débouchent sur l'apprentissage des uns et des autres (notamment, Beaudichon *et al.*, 1988 ; Berzin *et al.*, 1985 ; Verba et Wynnkamen, 1992 ; Ellis et Rogoff, 1982 ; Radsiszewska et Rogoff, 1988 ; Foot, Shute *et al.*, 1992).

Selon Vedder (1985), la relation d'aide entre pairs doit remplir cinq conditions pour être efficace. Webb (1989) ajoute une première et une dernière conditions à celles formulées par Vedder, ce qui aboutit à la liste suivante :

1. L'élève (ou l'étudiant) qui reçoit l'aide doit en éprouver lui-même la nécessité ;
2. L'aide reçue doit être pertinente : répondre précisément à une conception erronée de l'apprenant ou à un manque de compréhension de sa part ;
3. L'aide offerte doit être d'un niveau d'élaboration approprié à la demande de l'apprenant ;
4. L'aide doit être fournie dans un intervalle de temps relativement court par rapport au moment de la demande d'aide ;
5. L'apprenant doit comprendre l'explication donnée ;
6. L'apprenant doit avoir l'opportunité d'utiliser l'explication reçue pour résoudre le problème d'origine ou d'autres analogues ;
7. L'apprenant doit utiliser cette opportunité.

Webb (1989, 1991, 1996) attache une importance particulière à la troisième des conditions énumérées ci-dessus. Ceci la conduit à envisager trois situations initiales.

1. L'apprenant présente une difficulté substantielle pour résoudre le problème. Il commet une erreur importante ou pose une question qualifiée de haut niveau. Dans ce cas, il importe que le tuteur fournisse une explication qualifiée de *très élaborée* (c'est-à-dire portant sur la manière de résoudre le problème). Sans pour autant assurer l'effet de cette aide tutorielle, elle constitue néan-

moins la seule voie possible vers la résolution correcte du problème et, partant, vers l'apprentissage.

2. L'apprenant peut demander une information spécifique, ce qui revient à poser une question de bas niveau. Dans ce cas, une aide de niveau *peu élaboré* peut suffire à rendre le pupille capable de résoudre le problème. Corriger la réponse du pupille, donner directement la réponse du problème ou fournir une information ponctuelle sont des aides de niveau *peu élaboré*.

3. Enfin, le pupille peut ne manifester aucun signe de difficulté : il ne fait aucune erreur et/ou ne pose aucune question. Il est donc susceptible d'aboutir par ses propres moyens à la solution du problème.

Passant en revue 19 études portant sur les effets d'apprentissage des interactions tutorielles, Webb (1989) constate que peu d'entre elles ont étudié de façon suffisamment précise les conditions d'efficacité des aides fournies. Dans la plupart des cas, les chercheurs se sont attachés à calculer des corrélations entre certains comportements produits par le tuteur et les gains observés chez les pupilles. Tirant un parti maximal de ces études, Webb formule trois observations qui la conduisent à proposer trois hypothèses à confirmer par des travaux futurs :

1. Lorsqu'un individu en difficulté reçoit une aide d'un niveau d'élaboration inférieur à celui requis, les corrélations avec la performance sont négatives. Ainsi, donner directement la bonne réponse à un apprenant qui pose des questions sur la manière de résoudre le problème, semble contre-productif.

2. Lorsqu'un individu en difficulté reçoit une aide de haut niveau d'élaboration, le succès n'est pas automatique. Webb suppose alors que l'explication fournie manquait de pertinence ou d'intelligibilité. Il se peut encore que l'apprenant n'ait pas suffisamment intériorisé l'explication reçue.

3. L'obtention d'une information simple (aide peu élaborée) est régulièrement corrélée avec les gains de performance. Une aide ponctuelle s'avère donc généralement efficace.

Dans une revue ultérieure de la littérature, Webb et Palinscar (1996) confirment le caractère contrasté des résultats de recherche. Si une majorité d'études rapportent des corrélations significa-

tives entre les explications élaborées et les gains d'apprentissage ainsi que des corrélations non significatives entre les explications non élaborées et ce même critère (Webb, 1989 et 1991 pour un tableau synoptique), d'autres observent une relation positive entre ces explications simples et les gains (Webb, 1992 ; Webb et Farivar, 1994 ; Webb et Fall, 1995). Pour Webb et Palinscar (1996), les données actuellement disponibles ne permettent ni de confirmer ni de réfuter les hypothèses formulées par Webb en 1989. Elles en appellent, par conséquent, à de nouvelles recherches s'appuyant sur une observation plus fine des interactions entre pairs. C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche présentée ici.

Plus précisément, il s'agit de mettre les hypothèses de Webb à l'épreuve des faits dans une situation d'interactions fortement structurée : le tutorat. En effet, il convient de clairement distinguer le contexte de l'apprentissage coopératif qui s'accorde et même privilégie les interactions symétriques du contexte du tutorat qui contraint les partenaires à des interactions dissymétriques. Dans le modèle de Webb, l'interaction sociale efficace présente deux caractéristiques supposées efficaces :

1. Les explications de celui qui sait se greffent sur les questions et/ou erreurs de celui qui ne sait pas. On parlera, dans ce cas, de *tactiques rétroactives* : réagissant aux erreurs de son partenaire et/ou à ses questions, celui qui sait fournit une explication.

2. L'aide efficace passe par l'explicitation des démarches et procédures et/ou l'explication des concepts, en particulier quand le partenaire présente des difficultés importantes.

À l'approche réactive ou rétroactive définie ci-dessus, on peut opposer une approche proactive, susceptible d'apparaître dans la situation de tutorat : le tuteur guide pas à pas les démarches de l'apprenant de manière à éviter qu'il commette des erreurs. Dans cette perspective, l'apprentissage se réaliserait du simple fait d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème sous la tutelle

d'un expert, ce dernier se souciant moins d'expliquer le pourquoi des démarches que de piloter celles du novice. Ici, le novice apprendrait à résoudre des problèmes en agissant, avec un minimum de tâtonnements, sous le guidage de l'expert. Notons que Webb elle-même signale qu'il est possible que des aides peu élaborées soient suffisantes à rendre efficace l'interaction tutorielle.

L'objet de la présente recherche est d'étudier dans quelle mesure les tuteurs recourent à des tactiques rétroactives versus à des tactiques proactives et dans quelle mesure les unes ou les autres favorisent l'apprentissage des pupilles.

Avant d'analyser spécifiquement ces questions par l'analyse des interactions tutorielles, on s'assurera de ce que les séances de tutorat n'aient pas d'effets négatifs sur les tuteurs, mais bien des effets bénéfiques sur les performances de la majorité des pupilles. Il convient également de vérifier que les tuteurs aient réellement assumé un guidage pédagogique.

MÉTHODE DE RECHERCHE

Soixante enfants issus de trois classes de 5^e-6^e primaire (classes composites) d'une école de la région liégeoise ont participé à l'expérience. Ils proviennent en majorité d'un milieu favorisé ; 33 d'entre eux sont en 5^e primaire et 27 en 6^e. L'âge des enfants varie entre 9 ans 10 mois et 13 ans 2 mois, la moyenne étant de 11 ans 2 mois.

Un plan classique prétest/post-test a été adopté. Un post-test différé complète le dispositif schématisé ci-dessous.

L'expérience a duré trois semaines, à raison d'une semaine pour chaque classe. Elle s'est déroulée dans le courant des mois de février-mars. Le post-test différé (post-test 2) a été administré un mois après le premier. La durée totale du travail sur le terrain est de sept semaines, si l'on compte les post-tests différés.

Prétest ==>	Traitement ==>	Post-test immédiat ==>	Post-test différé
-------------	----------------	------------------------	-------------------

Le prétest, administré collectivement dans chacune des classes, comporte 4 x 3 problèmes arithmétiques de type multiplicatif : 3 problèmes d'échelle, 3 problèmes de vitesse, 3 problèmes impliquant la règle de trois et 3 problèmes de combinaison.

Chaque problème est noté sur 2 points : 1,5 pour une mise en équation correcte et 0,5 point pour une réponse correcte. Un total, coté sur 6 (puisque'il y a 3 énoncés par type de problème), est calculé pour chaque enfant par type de problèmes. Cette notation met évidemment l'accent sur la performance, au détriment d'une évaluation de la compréhension qu'ont les enfants des concepts sous-jacents aux problèmes.

Les dyades tuteur-pupille sont formées sur base des résultats au prétest. Tout enfant ayant 2 points ou moins sur 6 à tel type de problèmes est susceptible de devenir pupille. Tout enfant ayant 5 points ou plus sur 6 à tel type de problème est susceptible d'être choisi comme tuteur.

Les dyades étant constituées, les séances de tutorat commencent. Elles ont lieu les deuxième, troisième et quatrième jours de la semaine dans un local isolé de l'école. Elles portent chacune sur un type de problème spécifique auquel le pupille a échoué (2 ou -) lors du prétest tandis que le tuteur avait réussi (note de 5 au moins).

Avant chaque séance, l'expérimentatrice appelle le tuteur pour un bref entretien. Elle lui présente sa feuille de prétest et lui explique que, maîtrisant un certain type de problème, il lui est demandé d'aider un camarade à comprendre ce type de problème auquel il a échoué lors du test. Elle lui communique le nom du pupille et l'invite à reconsidérer les problèmes qu'il va devoir expliquer. L'expérimentatrice relit donc ces problèmes avec le tuteur et lui demande d'expliquer comment il a procédé pour trouver la solution. Elle numérote les problèmes afin que le tuteur les présente dans un ordre précis. Elle montre ensuite la feuille du pupille et précise au tuteur qu'il lui faut *corriger* les exercices du pupille avec lui. Cette première partie de la séance est appelée *phase de correction*. Elle lui fournit ensuite une feuille – dite feuille d'application – sur laquelle sont présentés trois nouveaux problèmes du même type que ceux discutés précédemment. Ces exercices ont pour but de donner au pupille l'occasion d'utiliser l'explication reçue (condition 6 de Vedder et Webb). Cette seconde partie de la

séance est appelée *phase d'application*. Enfin, l'expérimentatrice lit les trois nouveaux problèmes à haute voix et demande au tuteur, après la lecture de chacun d'eux, comment il faut faire pour trouver la solution. Une fois la procédure correcte identifiée par le tuteur, l'expérimentatrice l'invite à aller chercher « son » pupille en classe.

Le dernier jour de la semaine, les enfants de la classe qui ont participé à une séance de tutorat reçoivent un post-test comportant trois problèmes du type de ceux ayant fait l'objet de l'interaction tutorielle. Un mois après le premier post-test, un second post-test est organisé. Il porte à nouveau sur le type de problème concerné par l'interaction. Les post-tests ont été corrigés de la même façon que les prétests.

TECHNIQUE D'ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE ENFANTS

Toutes les séances de tutorat ont été filmées. Chacune des interactions a été analysée à l'aide d'une grille d'observation. Celle-ci prévoit un codage distinct pour le tuteur et pour le pupille, mais aussi un codage distinct pour la phase dite de correction et pour celle dite d'application. La grille d'observation s'articule autour de cinq grandes catégories de conduites :

- A. Les comportements d'amorce, c'est-à-dire les comportements visant à préciser la nature de la tâche à accomplir ;
- B. Les sollicitations d'action, c'est-à-dire les conduites par lesquelles un enfant tente de faire produire une démarche à l'autre enfant ;
- C. Les conduites verbales regroupent les réponses, les calculs réalisés à voix haute, les rappels quant aux consignes ou à la nature des problèmes, mais aussi les explications, les argumentations, les justifications, ... ;
- D. Les actions ou les démarches de résolution du problème ;
- F. Les feedbacks, c'est-à-dire les conduites par lesquelles un enfant évalue une action ou une conduite verbale de l'autre.

Pour l'essentiel, les sous-catégories correspondent à l'objet sur lequel portent les conduites. Eu égard aux problèmes à résoudre, nous avons distingué les objets suivants :

1. Énoncé et/ou données à traiter ;
2. Démarche à mettre en place ;
3. Calcul à effectuer ;
4. Réponse à produire ;
5. Phrase-réponse à rédiger ;
6. Argumentation, justification, explication.

Cette décomposition en fonction de l'objet se retrouve au sein de toutes les catégories, hormis les comportements d'amorce. D'autres catégories ont dû être ajoutées à ce schéma afin de rendre compte de l'ensemble des comportements observés.

Par ailleurs, eu égard à la problématique théorique abordée ci-devant, des regroupements de catégories ont été effectués de façon à étudier la fréquence respective des tactiques rétroactives et proactives. Ceux-ci seront explicités plus loin.

Un indice de fidélité intercodage a été calculé. Cent comportements tirés au hasard ont été codés deux fois par la même chercheuse à deux moments différents (espacés de trois semaines). La concordance entre les deux codages est de 96 %.

ÉVOLUTION DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

L'évolution des scores des pupilles aux différents tests se ramène à cinq cas possibles c'est-à-dire à cinq profils d'évolution.

1. Les pupilles qui obtiennent le score maximal aux deux post-tests et qui, donc, ont fortement progressé depuis le prétest.

(Soit les pupilles 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27 et 28)

2. Les pupilles qui améliorent progressivement leurs scores au fil des différents tests. Alors qu'ils ont un score égal ou inférieur à 2 au prétest, ils obtiennent un score entre 3,5 et 4 au post-test 1 et un score proche de 6 au post-test 2.

(Soit les pupilles 2, 3, 4, 6, 13, 20 et 24)

3. Trois pupilles ont un score proche de 6 au post-test 1, mais obtiennent un score légèrement inférieur au post-test 2 (15, 29 et 30). Ils voient donc leurs scores diminuer légèrement (2 points) entre les deux post-tests.
4. Trois autres (1, 11 et 25) subissent une régression importante (4 points) entre les deux post-tests.
5. Les pupilles 5 et 21 stagnent. Le pupille 5 obtient 0 au post-test 1 et 2 au post-test 2, tandis que le pupille 21 obtient 0 aux deux post-tests.

L'évolution des 15 pupilles du profil 1 mais aussi celle des 7 du profil 2 peut être qualifiée de positive. Celle des pupilles du profil 3 constitue un cas intermédiaire : les fluctuations de scores des pupilles 15, 29 et 30 peuvent être raisonnablement considérées comme des manifestations d'erreurs de mesure. L'évolution des scores des élèves 1, 11 et 25 laisse penser que les acquis de la séance tutorielle étaient superficiels et, partant, n'ont pas résisté à l'usure du temps. Enfin, il est clair que les pupilles 5 et 21 n'ont pas progressé au cours des séances de tutorat (1). Globalement, il apparaît que la grande majorité des séances de tutorat ont été efficaces.

RÉPARTITION DES RÔLES PENDANT LES DEUX PHASES DU PROCESSUS TUTORIEL

Avant toute autre analyse, il importe de s'assurer, d'une part, que les tuteurs ont rempli leur fonction de guidage et, d'autre part, que la décomposition du processus tutoriel en deux phases – correction puis application – a été mise en place de façon appropriée. Ceci est facile à vérifier. En effet, les consignes données aux tuteurs les incitaient à piloter l'activité des pupilles au cours de la phase de correction avant de les inciter à résoudre de façon aussi autonome que possible les problèmes de la feuille d'application. Le respect de ce canevas doit immanquablement se traduire au niveau comportemental : les tuteurs devaient se montrer présents sur le plan interactif pendant les deux phases, et, plus particulièrement, pendant la première.

Le tableau I présente les fréquences de comportements par catégorie générique et par phase, pour les tuteurs et les pupilles.

Tableau I – Fréquences totales et moyennes des comportements émis par les tuteurs et les pupilles durant les phases de correction (C) et d'application (A)

	Correction		Application		Total		
	Tuteur	Pupille	Tuteur	Pupille	Tuteur	Pupille	T + P
Amorce	103	0	34	0	137	0	234
Sollicitations	184	2	115	0	299	2	301
Conduites verbales	266	191	141	189	407	380	787
Actions	154	221	111	384	265	604	870
Feedbacks	110	0	133	0	243	0	243
Autres	25	21	13	10	38	31	69
Totaux	842	435	547	583	1389	1018	2407
Moyenne (2)	28,07	14,5	18,23	19,43	46,3	33,93	

Les amorces, les sollicitations d'actions et les feedbacks sont le propre des tuteurs ; ce sont quasi exclusivement eux qui produisent ces types de comportements. À l'opposé, les actions sont majoritairement produites par les pupilles (69,5 %). Seules les conduites verbales s'observent chez les deux partenaires, selon des proportions proches (52 % pour les tuteurs et 48 % pour les pupilles). En définitive, les rôles de tuteur et de pupille sont nettement marqués. Les premiers amorcent la résolution de tous les problèmes, ils sollicitent les actions, formulent tous les feedbacks et prennent en charge une part importante des conduites verbales ; ce faisant, ils produisent 58 % de l'ensemble des conduites interactives. Les seconds se réservent la production des actions (soit 25 % de l'ensemble des conduites observées) et produisent un peu plus de la moitié des conduites verbales (soit 15,8 % du total des conduites).

La fréquence totale des comportements interactifs produits par les tuteurs est supérieure à celle des pupilles pour la phase 1 alors que le rapport tend à s'inverser pour la phase 2. Ce fait d'ensemble est imputable aux conduites verbales, pour lesquelles le rapport passe de 266/191 à 141/189 et, dans une moindre mesure, aux actions (de 154/221 à 111/384). En effet, le nombre d'actions effectuées par les tuteurs diminue lors du passage de la phase 1 à la phase 2, alors que la tendance opposée s'observe pour les pupilles.

COMMENT LES TUTEURS ENSEIGNENT

L'analyse détaillée des protocoles d'observation permet de dresser un portrait d'ensemble des pratiques d'enseignement des tuteurs. Ceux-ci amorcent l'activité en montrant le problème à résoudre. Ils dirigent la démarche des pupilles en les invitant à lire l'énoncé, à écrire les données du problème, à verbaliser une démarche de résolution, à effectuer un calcul, à produire une réponse ou encore à formuler une « *phrase-réponse* ». L'essentiel de leurs conduites verbales consiste à dire aux pupilles ce qu'il faut faire et, lorsque le canal verbal se révèle inopérant, ils agissent à leur place. Enfin, les tuteurs formulent un nombre de feedbacks positifs largement supérieur aux feedbacks négatifs, ce qui laisse supposer que les pupilles commettent peu d'erreurs. Bref, tout semble indiquer que les tuteurs privilégient un guidage proactif. C'est ce que confirment les données présentées au tableau II. Il détaille les différentes catégories qui, selon nous, relèvent d'un guidage proactif et, à l'opposé, celles qui correspondent aux tactiques rétroactives.

Les tactiques appelées ici *proactives* représentent plus de 69 % de l'ensemble des conduites interactives des tuteurs ; celles-ci représentent la même proportion en phase de correction qu'en phase d'application. Les tactiques rétroactives au cours desquelles les

Tableau II – **Tactiques proactives et rétroactives exercées par les tuteurs durant les phases de correction (C) et d'application (A)**

	Tactiques proactives			
	C	A	Total	% (4)
Montre le problème à effectuer	86	34	120	9,4
Invite à lire l'énoncé ou à écrire les données du problème	19	13	32	2,5
Invite à verbaliser une démarche	43	37	80	6,3
Invite à effectuer un calcul	48	26	74	5,8
Invite à produire une réponse ou une phrase-réponse	31	18	49	3,8
Dit ce qu'il faut trouver ou les données à traiter	100	51	151	11,8
Dit la démarche à mettre en place ou le calcul à effectuer	61	24	85	6,7
Formule la réponse ou la phrase-réponse	43	25	68	5,3
Effectue et/ou écrit le calcul	29	14	43	3,4
Écrit ou dessine les données, la réponse ou la phrase réponse	51	32	83	6,5
Approbation	74	102	176	13,8
Total des tactiques proactives	585 (69 %)	376 (69 %)	961	69 %
	Tactiques rétroactives			
	C	A	Total	%
S'informe des erreurs de l'autre ou annonce le type de problème pour lequel le pupille a éprouvé des difficultés	17	0	17	1,3
Invite le pupille à exprimer sa compréhension ou son incompréhension	31	15	46	3,6
Argumente, explique, résume, synthétise, met en évidence des ressemblances	62	40	102	8,0
Aide l'autre à effectuer un calcul	20	22	42	3,3
Vérifie ce que l'autre a écrit ou dessiné	7	3	10	0,7
Total des tactiques rétroactives	137 (16 %)	80 (15 %)	217	16 %
Désapprobations	29	28	57	

tuteurs expliquent, argumentent, etc. représentent à peine 16 % de l'ensemble des comportements des tuteurs (3). Les désapprobations, quant à elles, correspondent à 4 % de cet ensemble.

CE QUE FONT LES PUPILLES

En séance de tutorat, les conduites des pupilles se concentrent à l'intérieur de deux catégories : les conduites verbales et les actions.

Plus de deux tiers (73,2 %) des **conduites verbales des pupilles** sont concentrées soit sur le calcul (36,3 %), soit sur la réponse (30 %), soit sur la *phrase-réponse* (6,9 %). Chez les tuteurs, le même ensemble de conduites représente 37,5 %. Comparativement aux tuteurs, la fréquence des argumentations, des justifications, des explications, des résumés ou encore des mises en évidence de ressemblances entre problèmes émis par les pupilles est faible : 1,6 % chez les pupilles pour 25,1 % chez les tuteurs. Il est également rare que les pupilles verbalisent les données du problème ou disent ce qu'il faut trouver : 8,4 % chez eux pour 34,1 % chez les tuteurs. En revanche, les pupilles communiquent fréquemment leur compréhension ou incompréhension (14,2 % pour 0 chez les tuteurs). Bref, la participation verbale des pupilles aux échanges tutoriels se distingue nettement de celle des tuteurs.

Le nombre de conduites verbales incorrectes est nettement plus important chez les pupilles que chez les tuteurs : il est de 69 chez les premiers (soit 24 %) alors qu'il est de 2 chez les seconds (1,3 %). Il convient, toutefois, de souligner que, même chez les pupilles, les conduites verbales correctes sont supérieures aux incorrectes ; le ratio est de trois conduites verbales correctes pour une incorrecte. Ceci va dans le sens décrit ci-dessus : les tuteurs exercent essentiellement un mode de régulation proactive qui évite aux pupilles de commettre un nombre important d'erreurs.

Si le nombre de conduites verbales incorrectes des pupilles frôle le seuil de 25 %, il n'en va pas de même en ce qui concerne leurs **actions** : les

pupilles produisent très peu d'actions incorrectes (5,6 %).

Par ailleurs, plus de la moitié des actions des pupilles ont trait au calcul : 52 % exactement. Si l'on ajoute les 28 % qui consistent à écrire une réponse (22 %) ou une phrase-réponse (5,9 %), on rend compte de 80 % des actions des pupilles.

EXISTE-T-IL DES MODALITÉS INTERACTIONNELLES CONTRASTÉES ?

On ne peut exclure que certaines dyades aient fonctionné de façon particulière par rapport au profil d'ensemble qui se dégage des analyses précédentes. Ainsi, peut-on se demander si certains tuteurs n'ont pas privilégié les tactiques rétroactives, même s'il apparaît que la tendance générale va dans le sens opposé. Si cette éventualité s'observe dans quelques cas, il serait normal de relever, de la part du pupille, un taux d'erreurs (tant au niveau de ses conduites verbales que de ses actions) plus élevé que dans les autres dyades, puisque la logique même de cette modalité de régulation accorde la priorité à ses tâtonnements.

Afin d'examiner ces hypothèses, nous avons étudié la fréquence, dyade par dyade, et pour chacune des phases, de sept paramètres, trois relatifs aux tactiques adoptées par les tuteurs et quatre relatifs aux conduites verbales et aux actions des pupilles.

Tuteurs	Pupilles
1. Le nombre de tactiques proactives (Rég. proa.) ;	4. Le nombre de conduites verbales correctes (CV corr.) ;
2. Le nombre de tactiques rétroactives (Rég. rétr.) ;	5. Le nombre de conduites verbales incorrectes (CV inc.) ;
3. Le nombre de désapprobations (Dés.) ;	6. Le nombre d'actions correctes (Act. corr.) ;
	7. Le nombre d'actions incorrectes (Act. inc.).

La variabilité des interactions en fonction de la consigne associée à la phase est grande. Ce qui conduit à supposer l'existence de corrélations de faible amplitude entre les mêmes paramètres observés dans les deux phases. C'est ce que confirment les calculs auxquels nous avons procédé (tableau III).

Si l'on traduit ces corrélations en pourcentage de variance expliquée, il apparaît que la fréquence des tactiques proactives pendant la phase de correction explique (au sens statistique) 7 % de celle observée pendant la phase d'application. Ce pourcentage est de 7 % pour les tac-

Tableau III – Corrélations observées entre les mêmes paramètres observés en phase de correction, d'une part, d'application, d'autre part

Tactique proactive	Tactique rétroactive	Désapprobation	CV correctes	CV incorrectes	Actions correctes	Actions incorrectes
0,27	0,26	0,05	0,33	0,28	0,10	0,31

Tableau IV – Corrélations entre sept paramètres interactionnels pendant la phase de correction

	Rétroactive	Désapprobation	CV correctes	CV incorrectes	Actions correctes	Actions incorrectes
Tactique proactive	0,29	0,14	0,30	0,04	0,10	0,01
Tactique rétroactive		0,41	0,41	0,45	0,37	0,02
Désapprobation			0,47	0,71	0,33	0,31
CV correctes				0,34	0,46	0,14
CV incorrectes					0,28	0,30
Actions correctes						0,61

Tableau V – Corrélations entre sept paramètres interactionnels pendant la phase d'application

	Rétroactive	Désapprobation	CV correctes	CV incorrectes	Actions correctes	Actions incorrectes
Tactique proactive	0,53	0,08	0,28	0,23	- 0,10	-0,01
Tactique rétroactive		0,41	0,09	0,48	- 0,11	0,09
Désapprobation			0,02	0,68	- 0,09	0,65
CV correctes				0,25	0,11	-0,19
CV incorrectes					0	0,29
Actions correctes						0

tiques rétroactives, de 11 % pour les conduites verbales correctes, de 8 % pour les conduites verbales incorrectes, de 2,2 % pour les actions incorrectes ; ce pourcentage est inférieur à 1 % pour les désapprobations et les actions correctes. Bref, les mesures observationnelles prises pen-

dant la phase de correction ne permettent guère de prédire la fréquence des interactions de la seconde phase.

Existe-t-il des liaisons entre ces différents paramètres lorsqu'ils sont mesurés au sein d'une même phase ? Les tableaux IV et V fournissent la

valeur des coefficients de corrélation calculés pour répondre à cette question.

Dans les deux phases, la fréquence des conduites verbales incorrectes des pupilles est fortement corrélée avec celle des désapprobations (respectivement 0,71 et 0,68) et, dans une moindre mesure, avec celle des tactiques rétroactives (respectivement 0,45 et 0,48). Assez normalement, on observe une corrélation positive entre les désapprobations et les tactiques rétroactives (0,41 et 0,41). Par ailleurs, conduites verbales correctes et incorrectes des pupilles covarient (0,34 et 0,25). Ce dernier constat s'oppose à l'idée selon laquelle les pupilles qui formulent beaucoup de conduites verbales correctes produisent peu d'erreurs et *vice-versa*.

Les relations entre les conduites verbales et les actions des pupilles sont complexes. Pendant la phase de correction, elles varient dans le même sens, mais ce n'est plus le cas pendant la phase d'application. De façon générale, lorsqu'on examine les corrélations liées aux actions correctes ou incorrectes des pupilles pendant les deux phases, il est malaisé de dégager des tendances communes. Ainsi, on constate une liaison forte entre actions correctes et incorrectes pendant la phase de correction (0,61), ce n'est plus du tout le cas pendant la phase d'application. De même, pendant la phase de correction, les actions correctes covarient positivement avec les tactiques rétroactives, les désapprobations, les conduites verbales correctes et incorrectes. On observe des tendances inverses pendant la phase d'application. En définitive, à cet égard, un seul point commun se dégage : les désapprobations covarient positivement avec les actions incorrectes (0,31 et 0,65).

Il est plus aisé d'interpréter les corrélations liées aux tactiques proactives. Pendant les phases de correction et d'application, la fréquence de celles-ci covarie principalement avec celle des tactiques rétroactives et celle des conduites verbales correctes. Il faut, néanmoins, relever une discordance entre les deux phases : entre tactiques proactives et conduites verbales incorrectes, on observe une corrélation positive pendant la phase d'application et nulle pendant la phase de correction.

Le plus important, dans notre perspective, est la présence de corrélations positives, pour les deux phases, entre tactiques proactives et rétroactives (0,26 et 0,42). En clair, il n'existe pas deux

modalités interactives contrastées : tous les tuteurs adoptent en majorité des tactiques proactives, mais recourent, le cas échéant, à des tactiques rétroactives.

Notons, enfin, qu'il n'a pas été possible de distinguer un profil interactif typique des dyades « efficaces » et un autre qui eût été propre aux dyades « inefficaces ». Autrement dit, on retrouve le même processus tutoriel dans les dyades caractérisées par un progrès dans les performances des pupilles comme dans les autres. Précisément, le profil interactif des dyades 5 et 21 au sein desquelles les pupilles n'ont guère progressé, ne diffère pas de ce qui est observé dans les autres (5).

DISCUSSION

Les observations recueillies au cours de la présente recherche donnent un tableau net de l'interaction tutorielle, puisque le même profil se retrouve, à quelques variations près, dans toutes les dyades. Les tuteurs privilégient largement les tactiques proactives. En particulier, pendant la phase de correction des exercices auxquels les pupilles ont échoué, tous les tuteurs prennent la direction des échanges. Par leurs amorces, leurs questions et/ou leurs sollicitations, ils pilotent les démarches des pupilles de telle sorte que ceux-ci sont conduits à la bonne réponse en commettant peu d'erreurs ; ce qui permet aux tuteurs de formuler essentiellement des feedbacks positifs. De façon complémentaire, les pupilles se cantonnent dans des conduites d'exécution : quatre cinquièmes de leurs actions et près de trois quarts de leurs conduites verbales ont pour objet l'effectuation d'un calcul ou la production d'une réponse.

Les modalités interactives ne sont pas radicalement différentes pendant la phase d'application. Les tuteurs continuent à privilégier les tactiques proactives par rapport aux tactiques rétroactives. Cependant, l'activité des pupilles s'amplifie nettement ; alors qu'en phase de correction, la fréquence des comportements des tuteurs est quasiment deux fois supérieure à celle des pupilles (respectivement, 842 et 435), le rapport s'inverse légèrement en phase d'application (respectivement, 547 et 583). Ceci laisse supposer que l'activité des pupilles devient plus autonome et, partant, que le guidage des tuteurs est moins prégnant pendant cette seconde phase que pendant la première (6).

D'une façon générale, les tuteurs expliquent peu le pourquoi et le comment des démarches qu'ils prescrivent, cette modalité interactive représentant à peine plus de 2 % de l'ensemble de leurs comportements.

Autre constatation importante : la corrélation positive entre tactiques rétroactives et proactives aussi bien en phase de correction qu'en phase d'application. Ceci signifie que c'est dans les dyades où l'on enregistre le plus de tactiques proactives que l'on note également le plus de tactiques rétroactives.

Quelle est la portée exacte de ces observations ?

Indéniablement, elles ne corroborent que très imparfaitement le modèle théorique de Vedder (1985) complété par Webb (1989). Ce n'est qu'occasionnellement que le tuteur agit au départ des questions du pupille ou de ses erreurs. Il faut reconnaître que les pupilles expriment très rarement leur incompréhension ; ce type d'événement n'est apparu qu'à six reprises. Mais la rareté des questions des pupilles doit – au moins, en partie (7) – être considérée comme une conséquence de la guidance exercée par les tuteurs. Dans la mesure où ceux-ci guident pas à pas les démarches des pupilles, il est logique que les erreurs soient peu fréquentes et, partant, il y a peu d'occasions pour ces derniers de prendre conscience d'une incompréhension éventuelle. Bref, ce qu'il convient avant tout d'expliquer, c'est le comportement des tuteurs.

Très probablement, le profil interactif impulsé par les tuteurs est tributaire du dispositif de recherche adopté. La consigne donnée aux tuteurs consiste à aider les pupilles à *corriger* des exercices. Celle-ci comporte – pensons-nous – deux aspects déterminants. D'une part, elle confie au tuteur la responsabilité du progrès de son camarade ; d'autre part, elle met l'accent sur une amélioration de performances plutôt que sur une avancée dans la compréhension de concepts. Certes, l'expérimentatrice précise que le tuteur doit « *aider son camarade à comprendre les problèmes auxquels il a échoué* », mais le but de performance prédomine puisque le tuteur reçoit la feuille du pupille et constate d'emblée qu'il y a des erreurs à corriger. Bref, il s'agit pour le tuteur de rendre le pupille capable de résoudre des problèmes. Le faire prédomine donc sur le comprendre.

D'une manière générale, la prédominance des tactiques proactives nous paraît être une conséquence logique de la situation de tutorat. Celle-ci impose une structure interactive asymétrique. Les rôles des partenaires sont clairement définis. Le tuteur est investi du statut de celui qui sait ; il reçoit la consigne d'aider son partenaire, ce qui a pour conséquence de lui imposer une responsabilité éducative (celle de veiller à l'amélioration des performances de son camarade). Quant au pupille, il est mis sous la tutelle d'un camarade ; il se place donc légitimement en situation de réaction plutôt qu'en position d'initiative.

La pertinence d'une tactique proactive de la part du tuteur est renforcée par la nature de la tâche : il faut amener le partenaire à un résultat tangible sous la forme d'exercices résolus correctement et, à cet égard, une guidance pas à pas se révèle adaptée.

Car, rappelons-le, la guidance tutorielle de nature principalement proactive s'est montrée efficace, du moins eu égard au critère de progrès adopté : la réussite d'exercices analogues à ceux qui ont été discutés pendant la séance de tutorat. Comme il a été souligné ci-dessus, la notation des réponses des élèves aux post-tests porte uniquement sur le résultat. Elle ne consiste pas en une évaluation de la compréhension qu'ont les enfants des concepts sous-jacents aux problèmes. Bref, il est possible que les pupilles aient appris à *réussir* à résoudre certains problèmes sans *comprendre*. On sait, depuis l'ouvrage de Piaget *Réussir et comprendre* (1974), que cela est possible. Plus exactement, l'expérience montre que le tutorat proactif dont ont bénéficié les pupilles leur a permis de progresser substantiellement dans leurs procédures de résolution de certains types de problèmes mathématiques. On ignore quels effets ont eu ces séances de tutorat sur leur développement conceptuel.

D'autres questions se posent au terme de cette étude. Ainsi, il serait intéressant à l'avenir de comprendre quand et pourquoi les tuteurs recourent aux tactiques rétroactives et quel est l'effet spécifique de cette intervention tutorielle par rapport aux tactiques proactives (8). Est-il exact – comme nous sommes tentés de le supposer – que le guidage proactif du tuteur favorise, chez le pupille, le réglage des procédures et que les épisodes de régulation rétroactive contribuent à la compréhension des concepts et des procédures mis en œuvre dans la situation de résolution de problèmes ?

Enfin, si la majorité des pupilles ont progressé eu égard aux critères adoptés, ce n'est pas le cas de tous. Il faut donc s'interroger : pourquoi un même profil interactif est-il suivi d'effets dans une majorité de cas et inefficace dans certaines occasions ? Les données recueillies ici ne permettent pas de répondre à cette question cruciale. On est en droit de supposer que certains pupilles avaient besoin d'une aide plus élaborée. Cette supposition suscite inévitablement plusieurs questions que des recherches devraient investiguer. Comment les tuteurs peuvent-ils diagnostiquer quand un camarade a besoin d'une explication élaborée ? Sont-ils capables d'établir ce diagnostic et, si oui,

sont-ils capables de fournir cette explication élaborée ? Pareilles compétences pédagogiques requièrent des compétences psychosociales. Quand et comment les enfants développent-ils ce genre de compétences ?

En définitive, l'intérêt des observations présentées ici réside pour une large part dans le renouvellement des interrogations qu'elles suscitent.

Marcel Crahay
Geneviève Hindryckx
Martine Lebe
Université de Liège

NOTES

- (1) Quatre dyades étaient confrontées à des problèmes d'échelle : deux des quatre pupilles correspondants progressent avant de régresser lourdement ; un autre ne profite aucunement des séances de tutorat. Seul le pupille 2 progresse. Cette observation suggère que les problèmes d'échelle ont davantage suscité de difficultés d'apprentissage que les autres types de problèmes.
- (2) La moyenne figurant au bas de ce tableau est la moyenne pour les 30 dyades, et non la moyenne des différentes catégories de comportements.
- (3) Notons encore que 88 % des feedbacks sont ciblés soit sur le calcul (39 %) soit sur la réponse (49 %).
- (4) Les % sont calculés par rapport à l'ensemble total des comportements émis par les tuteurs (cf. tableau I).
- (5) Par ailleurs, il n'a pas été possible de calculer des corrélations entre les conduites interactives et les gains des pupilles. La raison en est simple : l'efficacité générale des séances de tutorat a pour conséquence que la variance des

scores des pupilles aux post-tests est faible, d'où l'absence de corrélations.

- (6) Les tactiques proactives représentent 46 % du total des interactions, tuteurs et pupilles confondus, en phase de correction et 33 % en phase d'application. Quant aux tactiques rétroactives, elles représentent 11 % en phase 1 et 7 % en phase 2.
- (7) En partie seulement car, comme l'ont montré les travaux de Nelson-Le Gall (1983), le processus par lequel un enfant cherche de l'aide (*help-seeking process*) face à une tâche cognitive est complexe. Il suppose notamment la perception d'une lacune, mais aussi une certaine confiance dans l'entourage quant à la possibilité de recevoir une aide adéquate. Intervient aussi dans le processus, mais à titre de frein, la crainte de réactions de moqueries. Comme le notent Webb et Palinscar, cet aspect des interactions entre pairs est trop peu prise en considération.
- (8) Rappelons, en effet, que les tactiques proactives et rétroactives ne sont pas incompatibles et que tous les tuteurs observés usent des unes ou des autres selon les circonstances.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON J.R. (1983). – **The architecture of cognition**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BEAUDICHON J., VERBA, M. et WINYKAMMEN F. (1988). – Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant. Une approche pluridimensionnelle. **Revue Internationale de Psychologie**, n° 1, p. 129-141.
- BERZIN C., CAUZINILLE E., WINNYKAMEN, F. (1985). – Effets des interactions sociales dans la résolution d'une tâche de combinatoire auprès d'enfants de CM1. **Archives de Psychologie**, n° 63, p. 17-42.
- BRUNER J. (1996). – **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**. Paris : Presses Universitaires de France, (5^e éd.).
- COHEN P.A., KULIK J.A. et KULIK C.-L.A. (1982). – Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. **American Educational Research Journal**, vol. 19, n° 2, p. 237-248.
- CRAHAY M. (1999). – **Psychologie de l'éducation**. Paris : Presses universitaires de France.
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEWEY J. (1900). – **The School and Society**. Chicago : The University of Chicago Press.
- ELLIS et ROGOFF (1982). – The Strategies and efficacy of child versus Adult teachers. **Child development**, vol. 53, n° 3, p. 730-735.
- FREINET C. (1964). – **Les techniques Freinet de l'école moderne**. Paris : Colin.
- KILPATRICK W.H. (1951). – **Philosophy of education**. New York : Macmillan.
- FOOT SHUTE *et al.* (1992). – The Sensitivity of children and adults as tutors. **Educational Studies**, vol. 18, n° 1, p. 21-36.
- LOGAN C.D. (1985). – Skill and automaticity : Relations, implications and future directions. **Canadian Journal of Psychology**, 39 (2), p. 367-386.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : Presses universitaires de France.

- RADSISZEWSKA et ROGOFF B. (1988). – Influence of adult and peer collaboration on children's planning skills. **Developmental psychology**, vol. 24, n° 6, p. 840-849.
- SAXE G.B. (1992). – Studying children's learning in context : problems and prospects. **Journal of the Learning Sciences**, n° 2, p. 215-234.
- SHAVELSON R.J., WEBB N.M., STASZ C., et Mc ARTHUR D. (1988). – **Teaching mathematical problem solving. Insights from teachers and tutors.** In R. Charles et E. Silve (Eds.), **Teaching and assessing mathematical problem-solving : A Research agenda** (p. 203-231). Hillsdale, N J : Lawrence Erlbaum Associates.
- VEDDER (1985). – **Cooperative learning : a study on processes and effects of cooperation between primary school children.** Westerhaven Groningen, Netherlands : Rijkuniversiteit Groningen.
- VERBA F. et WYNNIKAMEN (1992). – Expert-novice interactions : influence of partner status. **European Journal of Psychology of Education**, VII, 1, 61-71.
- WEBB N.M. (1989). – Peer interaction and learning in small groups. **International Journal of Educational Research**, vol. 13, n° 1, p. 21-40.
- WEBB N.M. (1991). – Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. **Journal for Research in Mathematics Education**, n° 22, p. 366-389.
- WEBB N.M. (1992). – Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. In R. Hertz-Lazarowitz et N. Miller (Eds.), **Interaction in cooperative groups : The theoretical anatomy of group learning** (p. 102-119). New York : Cambridge University Press.
- WEBB N.M. et FARIVAR S. (1994). – Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. **American Educational Research Journal**, n° 31, p. 369-395.
- WEBB N.M., TROPER J.D. et FALL R. (1995). – Constructive activity and learning in collaborative small groups. **Journal of Educational Psychology**, n° 87, p. 406-423.
- WEBB N.M. et PALINSCAR A.M. (1996). – Group processes in the classroom. In R. Berliner et R. Calfee, **Handbook of educational psychology**. London : Pergamon Press, p. 841- 873.

Les « jeux vidéo » : un ensemble à déconstruire, des pratiques à analyser

Laurent Trémel

Cet article se propose tout d'abord de questionner la pertinence d'un ensemble flou, celui des « jeux vidéos », dont l'appellation générique recouvre des pratiques reposant sur des variables liées à l'âge, au sexe, ou encore au milieu social d'origine. Prenant place dans un contexte très favorable au développement des « nouvelles technologies » et de leurs avatars, notamment au niveau de leurs possibles implications pédagogiques, ces loisirs suscitent par ailleurs diverses interrogations que nous tenterons de présenter. Nous concluons enfin sur le rôle que l'engouement que l'on constate actuellement pour ces produits peut jouer dans les sociétés modernes, en posant la question de leurs liens avec les idéologies et les politiques éducatives.

Mots-clés : jeu vidéo, ordinateur multimédia, idéologie, pratique culturelle, pratique éducative.

De nos jours, les observateurs s'accordent à penser que la pratique des jeux vidéo prend une place importante dans les modes de vie d'une génération tout entière. Toutefois, alors que les médias en parlent beaucoup et contribuent à diffuser une « image sociale » du phénomène, les travaux revendiquant un aspect scientifique publiés sur la question se font plus rares et peinent, parfois, à se distinguer d'approches construites dans d'autres secteurs. Cet article se propose d'apporter un éclairage complémentaire sur la question, dans une visée problématique et prospective. Pour ce faire, notre exposé se déroulera en trois temps. Nous commencerons par exposer un principe en

l'illustrant d'exemples chiffrés : s'il s'agit là d'un « loisir de masse », celui-ci repose sur une gamme de produits bien différents en termes de coût, engendrant différents usages. Nous présenterons dans un second temps quelques interrogations que la société « adulte » pose sur cette pratique juvénile : les jeux vidéo sont-ils dangereux ? Sont-ils violents ? Les jeunes peuvent-ils y apprendre quelque chose ? Quelle est leur place dans le processus de socialisation des jeunes générations ? Comment l'école doit-elle réagir face à ces formes de « culture parallèle » souvent jugées envahissantes ? La troisième partie présentera une synthèse d'une recherche de type ethnographique

menée récemment. Ce travail empirique contribue à déconstruire un ensemble flou, celui des « jeux vidéo », en permettant de comprendre comment leurs usages restent très dépendants du support matériel (ici les ordinateurs « multimédia ») et des caractéristiques socioculturelles des acheteurs. Dès lors, nous reviendrons sur un certain nombre de questions posées dans la partie précédente, en fonction des pratiques observées au niveau de cette population. Enfin, la conclusion vise à resituer notre propos au sein de débats plus généraux ayant trait à la socialisation des jeunes et au rôle joué par les « nouvelles technologies » dans les sociétés contemporaines.

UN LOISIR DE MASSE, MAIS UNE PRATIQUE MORCELÉE

Il ressort des enquêtes ou des « sondages » que la pratique des « jeux vidéo » touche bien actuellement une majorité de jeunes : 61 % des adolescents déclarent ainsi jouer régulièrement à des jeux vidéo quand on leur demande comment ils occupent leur temps libre (1). Par ailleurs, il apparaîtrait que l'usage principal que l'on fait d'un ordinateur à domicile soit de jouer : 66 % des utilisateurs déclarent jouer sur leur machine à la maison (contre 63 % qui déclarent travailler par exemple) (2). Dès lors, il devient scientifiquement légitime de se pencher sur un phénomène dont l'ampleur sociologique ne peut être ignorée. Toutefois, le préalable à toute étude sur ce thème consiste à décrire, dans un premier temps, la variété des produits et des supports permettant la pratique de ce loisir et, dès lors, de questionner la pertinence d'un ensemble hâtivement construit. En effet, l'analyse ne peut faire l'économie de cette recension, certes un peu fastidieuse, ni même s'en tenir à la distinction opérée par certains « observateurs », parlant d'une opposition entre « consoles » et « micros » (dans le meilleur des cas) pour montrer que la pratique n'est pas uniforme.

Il existe actuellement trois types de supports permettant de s'adonner aux « jeux vidéo » à domicile (3) :

– les « Game Boy » : il s'agit en fait d'une console de jeu portable, fabriquée par Nintendo, que l'on peut facilement transporter dans sa

poche ou un cartable, au prix peu élevé (4) (500 francs neuve, environ 360 francs d'occasion en boutique).

– les consoles proprement dites : produites actuellement par Sony, Séga et Nintendo, il en existe plusieurs modèles. La Playstation 2, de Sony, sortie peu avant Noël 2000 (pré-réservation par téléphone d'un nombre d'exemplaires limités) est la plus chère : 2 990 francs (neuve). Ses promoteurs vantent des qualités graphiques inégalées, un son dolby, des fonctions multimédia (lecteur DVD intégré, possibilité future de connexion à Internet quand l'appareillage conçu sera disponible...). Sa concurrente directe est la Dreamcast, de Séga, elle est vendue neuve 1 499 francs (1 200 francs d'occasion) et permet des connexions à Internet (elle fut la première à proposer cette option, moyennant l'achat d'un clavier spécial (199 francs)). On trouvera sinon la Playstation « One » (Sony), vendue 790 francs neuve (environ 600 francs d'occasion), la Nintendo 64 « Pikachu » (5), au même prix, la Nintendo 64 (400 francs en occasion). Au prix d'achat initial de ces matériels se rajoute celui de divers accessoires souvent nécessaires pour « bien » jouer à certains jeux (un volant pour les jeux de course automobile par exemple (environ 300 francs), un pistolet pour les jeux de combat (200 francs), etc.). Certaines boutiques vendent encore des anciennes consoles Séga en occasion (environ 300 francs pour la Séga Saturn, environ 150 francs pour les Mégadrive).

– les ordinateurs personnels (PC et Macintosh).

La gamme de jeux pour ordinateurs Macintosh étant limitée (6), les joueurs jouent le plus souvent sur PC. Les ordinateurs personnels connaissent une gamme de prix extrêmement variée. À la rentrée de septembre 1999, on trouvait dans les grandes surfaces des PC à 3 990 francs. En septembre 2000, le prix moyen en « entrée de gamme » avait augmenté (environ 6 000 francs). Ces matériels, hiérarchisés en fonction des capacités du processeur, de la capacité de stockage du disque dur, ou encore de la qualité de la carte mère, de la carte graphique et de la carte son, de la présence d'extension (modem pour se connecter à Internet, écrans de grande taille), peuvent atteindre 18 ou 20 000 francs. Même si la pratique d'un jeu semble être l'activité la plus prisée sur un ordinateur, ceux-ci permettent d'autres fonctions, bureautiques et « multimédia » notamment.

En fonction du support, la gamme de jeux va elle aussi varier. Schématiquement, et là aussi avec des différences, on trouvera davantage de jeux de sport et d'action sur console et des thèmes plus diversifiés sur PC (notamment des « jeux de stratégie » dont certains observateurs vantent les mérites). La hiérarchisation des prix des jeux est complexe. Sur PC, le prix moyen d'un jeu récemment sorti est de 350 francs (379 francs pour les titres les plus attendus), on atteint 80 francs pour des jeux anciens vendus en « séries économiques », voire moins sur le marché de l'occasion. Sur consoles, le prix maximum d'un jeu récent est de 479 francs (des jeux vendus à ce prix pour la Nintendo 64 sont assez paradoxalement plus chers que le support, vendu en occasion), on trouve des gammes autour de 300 francs ou autour de 200 francs et des jeux à moins de 100 francs en « petits prix » ou en occasion.

Ce tour d'horizon du marché des « jeux vidéo » permet de mieux comprendre comment des pratiques et des usages sociaux différents vont s'organiser en fonction des caractéristiques socio-culturelles des utilisateurs. L'âge, le sexe, ou encore le milieu social d'origine vont s'avérer des variables déterminantes dans ce processus. Plusieurs travaux l'ont déjà mis en lumière et nous ne nous attarderons donc pas sur la question. On connaît ainsi la différence qui oppose les consoles aux micro-ordinateurs : les premières touchent un public jeune, au recrutement social diversifié, la pratique chute fortement après quinze ans. Inversement, la pratique de jeux sur PC reste l'apanage d'un public aisé (7), mais, en termes d'âge, on continue à y jouer plus longtemps et il existe même actuellement des gammes de jeux destinées à des publics « adultes » (les adultes apprécient les simulateurs de vol ou les jeux de ressources, des produits développent actuellement des problématiques philosophiques ou mobilisent un érotisme soft de nature à séduire les jeunes adultes, célibataires ou non...). Remarquons également que les consoles les plus récentes sont visiblement pensées en termes de marketing pour amener vers les produits multimédia et le « web » un public plus vaste que celui des micro-ordinateurs (en termes d'âge et de milieu social).

En ce qui concerne les titres et les genres de jeux, les différences sont là aussi nombreuses. Bien qu'un peu ancienne, la typologie établie par

Pierre Bruno (1993) présente des dimensions heuristiques, permettant de comprendre quel type de compétences va être mobilisé par le joueur en fonction du produit (réflexes moteurs ou raisonnement), d'évaluer la fréquence d'un type de jeu en fonction du support (console ou micro), son degré de convivialité, ou encore l'importance de la pratique féminine (8). Dans son livre, Bruno s'attardera aussi longuement sur les différences sociales que l'on constate là, alors que cette orientation, peut-être un peu « passée de mode » idéologiquement, est visiblement occultée ou relativisée par d'autres auteurs. Ainsi, bien que la diversité des pratiques et des usages sociaux qui en découlent soit patente, et qu'il faille donc, à notre sens, « déconstruire » cet ensemble flou constituant les « jeux vidéo », il est surprenant de constater comment bon nombre d'observateurs continuent à adopter une posture « globalisante » quand ils s'intéressent à la question, voire même comment, contre toute logique, certains tentent de justifier la taxinomie construite par les industriels et les médias par un appareillage scientifique qui ne résiste pas à une analyse rigoureuse (9).

Sur le plan sociologique, il en va un peu des jeux vidéo comme il en va des « jeunes » : l'ensemble existe, mais ses parties présentent entre elles tellement de différences qu'il convient de dépasser les analyses superficielles ne prenant en compte que ce qui apparaît le plus visible. Corollaire du précédent constat, l'amalgame va permettre à une société « adulte » de projeter sur une pratique concernant des enfants, des adolescents et des « jeunes adultes » des thématiques, politiquement orientées et globalisantes, qui vont aborder le phénomène de façon grossière, sans permettre de comprendre réellement quel sens les intéressés vont y investir. Ainsi, les « jeux vidéo » vont devenir un terrain d'opposition entre différents acteurs évoluant dans le champ de l'enfance et de l'adolescence, ayant des conceptions différentes du bonheur de l'enfant et du projet de socialisation devant être valorisé.

DES INTERROGATIONS « ADULTES »

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, c'est-à-dire à partir du moment où la pratique des « jeux vidéo » est devenue « massive », plusieurs interrogations ont vu le jour. Celles-ci sont carac-

téristiques d'une époque et de préoccupations, liées au statut de l'enfance et de la jeunesse dans les sociétés modernes où il s'agit de permettre le « bonheur de l'enfant » en favorisant son épanouissement personnel et en le protégeant des agressions du monde moderne. Ainsi, au début de la décennie, l'attention s'était portée sur les risques d'épilepsie découlant d'une présence prolongée devant l'écran. Alors que certains observateurs « spécialistes des jeux vidéo » tendaient à nier ce phénomène (10), les fabricants furent obligés, de par la loi, d'apposer sur chaque boîte de jeu un avertissement mettant en garde les utilisateurs contre ce risque. De façon récurrente, des groupes, politiquement situés plutôt à droite, mettent en garde contre la « violence » et « l'immoralité » présente dans certains produits (11), avec l'idée sous-jacente qu'il y aurait là un risque pour l'ordre social (les jeunes seraient mal socialisés et perdraient le sens des valeurs morales). Cette inquiétude atteint aussi d'autres milieux, plus à gauche, où elle se double d'une critique du militarisme auquel les jeux vidéo sensibiliseraient. Parfois d'autres soupçons d'ordre idéologique apparaissent, liés à « l'américanisation » des loisirs des jeunes qui, après le cinéma et la télévision, se prolongerait au travers des jeux vidéo. L'un des seuls ouvrages un peu problématisés consacrés aux jeux vidéo (Le Diberder, 1993) était construit autour de ce thème, en présentant d'ailleurs un message composite (12).

En réaction, face au mouvement décrit précédemment, d'autres interrogations, plus « positives » se sont peu à peu construites. Elles sont le fait d'hommes des médias, de journalistes, mais aussi d'universitaires s'intéressant, de près ou de loin, au phénomène. Celles-ci semblent aujourd'hui avoir le vent en poupe, même si elles reposent là aussi à notre sens davantage sur des postulats que sur une empirie probante. Mettant en avant les « capacités de décodage et de réappropriation des acteurs », plutôt tolérantes envers la démarche des industriels, elles se réfèrent à des problématiques « post-critiques ». La première figure que l'on relève là a trait aux possibilités d'apprentissage liées à la pratique des jeux vidéo. Des adultes, des pédagogues, se rendent compte du temps important que les jeunes passent devant leur console ou leur ordinateur (alors que l'on sait par ailleurs que certains se désinvestissent aujourd'hui des apprentissages scolaires et des devoirs), d'où l'idée que le jeune, tout en jouant, pourrait y apprendre quelque chose et qu'il faudrait s'inté-

resser à ce phénomène. De façon globale, Jacques Perriault, universitaire spécialiste des nouvelles technologies, parle ainsi « d'acquisition et de constructions de connaissances » par la pratique des jeux vidéo et l'usage de l'informatique, ajoutant même avec enthousiasme : « *Aujourd'hui sept millions de français travaillent sur un ordinateur. Mais, curieusement, il y a aussi sept millions de consoles de jeux sur lesquelles les enfants découvrent l'informatique. Au total, quatorze millions de personnes concernées soit un tiers de la population font de l'autodidaxie par ordinateur et acquièrent ainsi, sans qu'on le remarque, de nouvelles capacités* » (Perriault, 1996 : 97). Parfois, la réflexion sera plus « prescriptive » : il s'agirait d'amener les jeunes à jouer à de « bons » jeux vidéo dont on s'efforcera de présenter les apports. En ce sens, le livre d'Evelyne Esther Gabriel promeut une thèse, discutable, qu'il convient d'interroger, car, alors qu'elle établit bien des différences entre différents types de produits, elle en appelle à une progression mécanique entre les genres, qui ignore les variables dont on sait qu'elles structurent la pratique (âge, sexe, milieu social) – de même que les contraintes économiques liées à l'acquisition des différents supports – mais qui fait la part belle au psychologisme :

« Je conseillerai de commencer par des jeux d'arcade ou d'action simples : les jeux de plate-forme sont les plus adaptés pour les jeunes enfants et ceux qui ont des capacités cognitives entravées. (...) Le joueur est incité à acquérir des procédures d'actions qu'il automatise progressivement en mobilisant, en lui, l'énergie et le plaisir à découvrir et à explorer. C'est particulièrement remarquable chez des enfants passifs en classe. (...) Les jeux d'aventure nécessitent déjà d'avoir quelques acquisitions en lecture et une image du corps suffisamment élaborée pour pouvoir réaliser à l'écran des procédures d'action complexe (...). Les jeux de réflexion comme Lemmings et Lemmings 2, Populous, les jeux de simulation/gestion comme Sim City, Sim City 2000 sont utilisables sans savoir lire à condition d'être aidé et peuvent être proposés comme support pour le développement de l'esprit stratégique, une fois que l'image du corps de l'enfant s'est suffisamment développée et n'entrave plus les processus cognitifs. » (Gabriel : 147).

La mise en valeur des finalités pédagogiques, sinon thérapeutiques, des jeux vidéo dans leur ensemble et de certains produits plus particulièrement s'accompagne de la diffusion de clichés

sur les « jeunes en difficulté » (public principalement visé par ces « recommandations ») et les milieux populaires qui laissent songeur :

« Il est probable que les parents se sont ainsi déchargés de leur rôle éducatif sur la télévision et qu'eux-mêmes ont passé plus de temps à regarder la télévision au détriment d'autres activités familiales et sociales. L'accroissement de la violence dans les villes est lié à l'état délinquant de l'ensemble des liens sociaux. Le groupe social auquel appartenait l'enfant (famille élargie, village, corporation professionnelle, communauté religieuse...) faisait avant office de cadre limitant les débordements pulsionnels des enfants et des jeunes. Pour une famille restreinte, surtout en rupture de culture, dans une grande ville où personne ne se connaît, il est particulièrement difficile de gérer l'agressivité des enfants » (id. page 110).

Nous reviendrons en conclusion sur une hypothèse déjà perceptible à la lecture de ces travaux : devant les difficultés de la société « adulte » à remédier à un certain nombre de problèmes rencontrés par la jeunesse, la tentation pourrait être de s'en remettre aux nouvelles technologies qui apparaissent de plus en plus aux yeux de certains responsables politiques et éducatifs comme la panacée (13).

Le dernier type de questionnement que nous avons identifié concerne les formes de socialisation dites « informelles » que les jeunes se donneraient à eux-mêmes au travers de leurs loisirs et donc de la pratique des jeux vidéo. Cette préoccupation rejoint un peu celle ayant trait aux possibilités d'apprentissage, mais nous apparaît plus riche. En effet, il ne s'agit pas tant là de repérer des acquisitions de connaissances qui, d'un point de vue « adulte-centré », pourront ensuite être réinvesties dans une perspective scolaire (ou « culturelle ») mais plutôt de cerner les contours que va prendre un processus de socialisation plus général où la pratique d'un jeu, l'insertion dans un groupe de pairs, pourra contribuer à la construction identitaire du jeune. L'intention apparaît féconde, elle se heurte toutefois à deux difficultés : comment rendre compte de la « parole de l'enfant » et comment l'observateur va-t-il avoir accès à cette expérience non institutionnelle qui échappe un peu aux protocoles éprouvés par les sciences de l'éducation ? Ces préoccupations ont été celles d'un courant de recherche désormais structuré, identifié comme relevant de la « sociologie de l'enfance ».

On peut ainsi se référer à des travaux (voir notamment Javeau, 1994 ; Montandon Osiek, 1997 ; Sirota, 1999a, 1999b ; Rayou, 1999 ; Gasparini, 2000) qui ont bien montré l'intérêt qu'il y avait à « prendre au sérieux » la parole des enfants, afin de mieux comprendre leur perception des situations qu'ils rencontrent à l'école (ou ailleurs) et comment, en retour, cette conception permettait d'éclairer les adultes sur ce qui se joue dans les interactions quotidiennes. Reste qu'il n'existe pas encore de production de ce type à laquelle on peut se référer dans le domaine des jeux vidéo, mises à part peut-être quelques observations réalisées au cours de notre recherche (limitées par ailleurs à une population spécifique, davantage « jeune » qu'« enfantine »...). Nous terminerons ce tour d'horizon à visée prospective par la synthèse d'une enquête que nous avons menée récemment, dont les principales conclusions infirment certaines idées qui sont « dans l'air du temps ».

LA PRATIQUE DES JEUX VIDEO POUR ORDINATEURS « MULTIMEDIA » : SOCIALISATION, SAVOIRS, IDÉOLOGIES

L'enquête ethnographique à laquelle nous faisons référence a été menée entre mai 1999 et juillet 2000 auprès de joueurs fréquentant des boutiques de jeu parisiennes. Comme ses résultats ont déjà été publiés par ailleurs, nous n'en présenterons ici que les grandes lignes, regroupées en fonction de thématiques se rapportant à l'objet de l'article (14). Volontairement, l'ambition de cette étude était limitée : prendre comme objet un support (les ordinateurs PC « multimédia ») et étudier comment la pratique se structurait, dans un milieu défini à la fois géographiquement et par ce paramètre. De notre point de vue, c'est en ayant à l'esprit cette méthode, tenant à l'identification précise de différentes populations au sein des pratiquants de jeux vidéo, que d'autres recherches devraient être conduites.

Les conclusions tirées de ce travail peuvent être présentées sous la forme de six entrées :

Cette pratique est liée à un milieu social spécifique

Les joueurs que nous avons rencontrés sont quasiment tous des garçons (collégiens, lycéens ou étudiants), dont les parents sont dans leur

grande majorité « cadres ». La tranche d'âge 16-18 ans semble la plus représentative, mais on constate une proportion non négligeable de « jeunes adultes » (âgés de plus de vingt ans, mais n'ayant pas encore connu de « stabilisation » de leur statut social, en termes professionnels ou encore matrimoniaux, résidant encore fréquemment chez leurs parents, etc.). Ces joueurs font état de moyens non négligeables investis dans la pratique de ce loisir, en moyenne, un peu plus de 10 000 francs par an (15). Ils aiment renouveler leur matériel fréquemment (changement d'ordinateur tous les ans si possible) et sont très attirés par les nouveautés sortant au niveau des jeux, apparaissant de ce fait très sensibles aux discours publicitaires des industriels du multimédia (16). Si certains ont des budgets plus modestes (moins de 5 000 francs par an), ils indiquent en général que cela est dû à une volonté parentale de contrôle ou ils présentent cela comme une forme d'ascétisme... La plupart des jeunes que nous avons rencontrés qui « limitent leurs dépenses » aimeraient dépenser plus. Signalons également le cas de ce lycéen, atypique mais non « marginal » (il est bien intégré parmi la population et est même considéré comme une « personne ressource »), présenté par un vendeur comme un « gros client », qui nous déclare être issu d'un milieu « aisé », consacrer en moyenne 2 000 francs par mois à l'achat de jeux et s'être payé un ordinateur coûtant 18 000 francs à Noël 1999... En fait, nous apprenons par ailleurs que ce jeune se livre à des copies pirates de logiciels qu'il revend, ce qui lui permet sans doute « d'amortir » ses investissements, voire de faire des profits. Reste que l'on prend là bien conscience de la mise en place d'une sorte « d'économie parallèle » au niveau de cette population juvénile. Ce point rejoint les études effectuées par d'autres chercheurs sur des loisirs intéressant des milieux socioculturellement proches, notamment le jeu de cartes *Magic* (cf. Brougère-Fontaine 1999), pour lequel la dimension marchande était particulièrement significative. Il s'avère aussi que la pratique du jeu sur ordinateur présente un côté « distinctif ». Principalement, les jeunes mettent en avant le fait que les jeux pour PC sont plus « intelligents » que ceux pour consoles (ceux ayant autrefois joué sur console opposent souvent cette pratique « enfantine » à celle sur micro-ordinateur), certains les opposent même aux jeux « débiles » (jeux « violents », jeux de sport) qui intéresseraient des

camarades de classes présentés comme de « mauvais élèves », que l'on devine appartenir à des milieux populaires au travers de sous-entendus.

Cette pratique présente des côtés « sexués »

Comme nous l'avons indiqué, les garçons constituent l'essentiel des pratiquants et, à l'évidence, la majorité des jeux sortant sont conçus pour eux (ils valorisent des modèles masculins, basés sur le culte du héros, de la réussite personnelle, ou encore de l'accumulation de ressources et, par extension, glorifient le modèle du « manager »). Les quelques joueuses rencontrées ont d'autres attentes que les garçons et jouent en général à d'autres types de jeux (où la « rêverie » et l'aspect « culturel » l'emportent par exemple sur les archétypes guerriers).

Cette pratique joue un rôle important dans le cadre de la socialisation et de l'insertion dans un groupe de pairs

Chez les collégiens et les lycéens, la pratique des jeux vidéo est une pratique « modale » ; pour s'insérer dans un groupe de pairs, le jeune devient presque « forcé » de s'y intéresser. Ce loisir est l'objet de bien des discussions à l'école et ailleurs (sur les solutions de tel ou tel jeu, sur les dernières nouveautés sorties, etc.). La pratique des jeux vidéo prend donc l'allure d'une condition « nécessaire mais non suffisante » si l'on raisonne en termes d'intégration au mode de vie de la classe d'âge. Toutefois, le processus reste tributaire du contexte social dans lequel l'enfant où le jeune évolue : un individu dont les caractéristiques socioculturelles (ou physiques) fait qu'il rencontre des problèmes d'insertion dans un environnement social donné (un établissement scolaire par exemple) ne sera pas « magiquement » inséré dans un groupe parce qu'il joue aux jeux vidéo. De même, les causes tenant à l'isolement d'un jeune (d'où pourra découler une pratique excessive des jeux vidéo, afin de passer le temps) seront sans doute à chercher ailleurs que dans le jeu lui-même (17). Ces éléments rejoignent les analyses de Pierre Bruno (*op. cit.*). Ajoutons, enfin, que certains joueurs nous ont indiqué que « s'y connaître en informatique » ou encore « sur Internet » était actuellement « un bon plan pour draguer ».

Il y a là échanges de savoirs, acquisition de connaissances

En pratiquant, on acquiert une connaissance sur les jeux et les supports sur lesquels on joue (pas sur les autres). Le possesseur d'un micro-ordinateur apprend à « domestiquer » sa machine et acquiert des connaissances sur les produits distribués pour celle-ci. Même s'il peut faire figure de truisme, le constat suivant nous paraît donc important : il n'y a pas de « connaissance spontanée » d'un corpus donné, de nombreux joueurs jouant exclusivement sur ordinateur « multimédia » nous ont indiqué n'avoir aucune connaissance spécifique des jeux se pratiquant sur console et, souvent, ont été amenés à les dénigrer en mobilisant des présupposés (« c'est violent », « c'est pour les mômes », « c'est débile »). Par ailleurs, s'il y a bien là mobilisation de savoirs, ceux-ci relèvent davantage d'une optique « technique », ou pragmatique, que d'une optique « culturelle » au sens généralement accordé à ce terme (18). Même si certains éditeurs se vantent d'intégrer une dimension « culturelle » à certains produits (Microsoft avec des jeux « historiques » comme *Age of Empires* par exemple), force est de constater que celle-ci reste pauvre en comparaison de ce que l'on peut acquérir avec d'autres supports (films, livres,...) et qu'elle est le plus souvent biaisée par le contenu idéologique sous-jacent (dans *Age of Empires*, la vie du Moyen Âge et les qualités dont doit faire preuve le « chef d'état » sont étroitement dépendantes de la gestion de ressources faisant davantage se rapprocher l'ensemble d'un bilan d'entreprise développé par un manager moderne...). Toutefois, les joueurs peuvent acquérir de façon transversale une certaine érudition sur tel ou tel domaine (d'ailleurs plus à la lecture des pages annexes des manuels de jeu que dans le jeu lui-même) et certains indiquent qu'ils améliorent ainsi leur « culture générale » en jouant. Plus nombreux sont ceux qui affirment que ces jeux permettent de développer leur « intelligence », ou encore leur « esprit stratégique ». L'essentiel nous apparaît toutefois être ailleurs. Pour « bien » jouer, les joueurs doivent acquérir des connaissances sur les scénarios des jeux (source de discussions riches avec des amis), échanger pour trouver les « soluces » nécessaires à tel ou tel moment du jeu, ou encore savoir bricoler son ordinateur pour le rendre plus performant, l'adapter aux exigences inflationnistes de la production de logi-

ciels. C'est la mobilisation de ces compétences qui nous est apparue la plus significative au cours de l'enquête.

Les joueurs font état d'un investissement scolaire limité

Du fait de leurs caractéristiques socioculturelles, les joueurs que nous avons rencontrés sont de « bons élèves ». Ils manifestent toutefois un investissement scolaire limité, une phrase résumant bien cet état d'esprit : « je suis bon à l'école parce qu'il vaut mieux l'être... ». Sous-entendu que les parents se montrent alors plus compréhensifs, moins regardants sur l'occupation du temps libre, etc. De nombreux jeunes rencontrés et interrogés sur leur devenir se sont montrés plutôt sceptiques, sinon cyniques, quant au rôle de l'école : se rendant compte de l'inadéquation existant aujourd'hui entre le diplôme et le statut professionnel (ou social), pouvant citer de nombreux exemples de proches diplômés au chômage (ou ayant dû accepter une forte déqualification), etc. De ce fait, les intéressés, qui veulent socialement réussir, croient plutôt au « piston », à la cooptation, aux relations que peuvent mobiliser leurs parents, ou encore en leurs qualités intrinsèques (intelligence, débrouillardise, « dons », ...). Ce dernier point constitue un terrain particulièrement favorable au développement de l'idéologie du multimédia et, d'ailleurs, un certain nombre ne désespère pas de faire un jour carrière dans ce secteur d'activité que l'on dit créateur d'emplois. Ces éléments contrastent donc avec la « bonne volonté culturelle », très axée sur des paramètres scolaires (Bourdieu, 1979), attribuée en d'autres temps aux enfants des classes moyennes (19).

Une idéologie néo-libérale sous-jacente

Nous avons démontré par ailleurs que les références idéologiques des jeux vidéo pratiqués sur ordinateurs « multimédia » sont loin d'être neutres, qu'elles mêlent des postulats ethnocentrés, baignant dans le néolibéralisme ambiant tout en exprimant le souci d'être « politiquement correctes » (Trémel, 2001a). À l'issue de l'enquête menée auprès des joueurs, on constate que ces valeurs passent plutôt bien auprès des intéressés. La philosophie dominante présente dans les jeux, basée sur le culte de la performance, de la réussite individuelle, de l'accumulation de gains, se

marie plutôt bien avec des désirs de réussite personnelle dans la « vraie vie » et avec des comportements consuméristes laissant entrevoir une intégration pleine et entière dans la société de demain. Si des formes de « résistance » peuvent apparaître dans ce milieu, elles prennent à notre sens des aspects paradoxaux : le « bricolage » de l'ordinateur a souvent pour but d'éviter d'en changer immédiatement, mais il ne remet pas en cause l'évolutionnisme cru sous-jacent au monde du multimédia, basé sur le renouvellement des machines « dépassées », l'anti-américanisme primaire parfois constaté (en se basant sur les scénarios simplistes de certains jeux, des joueurs en viennent à présenter le jeune américain « de base » comme stupide, d'où des discours sur le « manque de culture » de ce peuple) fait un peu sourire, de même, relevons le caractère ambigu de la référence au piratage informatique et au mythe du *hacker* (20), le refus d'adhérer à des formes traditionnelles (jugées dépassées) de la mobilisation politique et, en fin de compte, l'acceptation du système politico-économique actuel comme étant « le seul possible ». Il ne s'agit pas tant de « déplorer » ces orientations (dont d'autres pourront se réjouir) que de les constater.

CONCLUSION. LES « NOUVELLES TECHNOLOGIES » : MIROIR AUX ALOUETTES POUR UNE SOCIÉTÉ EN MANQUE DE PROJET POLITIQUE ?

Les recherches sur les « jeux vidéo » pâtissent d'un manque de reconnaissance de la part du monde universitaire, où la thématique est souvent traitée avec désinvolture. Comme nous l'avons vu, peu d'études spécifiques leur sont consacrées (21). Celles qui le sont restent par ailleurs fréquemment sujettes à caution et, en dehors de ces productions, on va parfois en parler, succinctement, dans une perspective « globalisante » (en les associant aux autres loisirs des « jeunes »). De ce fait, en France, il est difficile pour un chercheur d'envisager de mener à terme un travail sur ce thème dans de bonnes conditions.

Une partie des reproches, à notre sens fondés, que l'on peut adresser aux travaux produits dans le domaine est leur manque de perspective. Ils se cantonnent souvent dans l'évocation de questions circonstancielles faisant débat sur les médias ou

dans l'opinion publique en perdant de vue la perspective « macro-sociale » qui, au-delà d'éléments conjoncturels, permet de comprendre pourquoi ces interrogations apparaissent, en quoi elles sont significatives de l'évolution des sociétés modernes et quels groupes sociaux ces phénomènes concernent plus particulièrement. Ainsi, notre recherche, effectuée au cours des années 1999 et 2000, prend place dans un contexte social très favorable au développement des nouvelles technologies et du multimédia. Cette conjoncture mérite d'être interrogée par le sociologue et nous concluons sur ce thème, car on peut craindre que l'ensemble ne joue quelque part le rôle de miroir aux alouettes. Dans le domaine scolaire, les classes seraient ainsi plus performantes par le simple fait d'être connectées à Internet et les propos les plus enthousiastes évoluent même des possibilités de remédiation : là où les pédagogies traditionnelles ont échoué, les nouvelles technologies réussiraient. Vu le lien quasi « magique » qui unirait « l'enfant » à l'ordinateur, il suffirait de le mettre devant la machine pour lui donner le goût d'apprendre, ou encore, on l'a vu, de l'amener à jouer à de « bons » jeux vidéo pour le faire progresser dans le domaine de la connaissance. Notre but n'est pas de contester toute pertinence à ces intentions, mais de les questionner (22), d'autant plus que les partisans du développement des nouvelles technologies à l'école mettent en avant des motifs liés à l'intérêt général et s'appuient sur un argument de poids : devant les inégalités remarquées, il ferait partie des missions actuelles de l'école de sensibiliser tous les jeunes aux usages de cet outil. Certes, et le projet apparaît louable. Mais une question demeure : si l'usage de l'informatique à l'école peut s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique émancipateur, comment les citoyens vont-ils retrouver les nouvelles technologies quand ils auront quitté l'école ? Nous l'avons indiqué, les produits les plus performants restent chers et le marché qui se développe est générateur d'inégalités et de distinctions au niveau des pratiques : à l'évidence, tous les foyers ne pourront avoir accès au « multimédia » dans de bonnes conditions. Et peut-être devrait-on aussi songer aux désillusions faisant suite aux espoirs mis dans le développement de la télévision, aujourd'hui largement vouée au marché ? De plus, les études menées sur l'usage de l'informatique en entreprise montrent bien quels en sont les effets pervers : la pénibilité matérielle des tâches décroît,

mais l'ordinateur permet un meilleur contrôle sur le travail effectué par le salarié et est, de ce fait, fréquemment générateur de stress (Gollac, Volkoff 1996). Enfin, globalement, le monde du multimédia est porteur de références, d'idéologies, qui s'inscrivent souvent sans réserve dans le néolibéralisme ambiant. À s'en référer à l'enthousiasme qui domine actuellement par rapport à ces produits, on peut craindre qu'ils ne jouent le rôle de cheval de Troie dans une école résistant encore aux dérives de la mondialisation ou encore que l'investissement financier et intellectuel qui y sont consacrés ne s'inscrivent dans un mouvement, diffus mais bien réel, visant à faire « passer de mode » la critique se rapportant aux inégalités de réussite scolaire qui perdurent (en fonction du milieu social d'origine des élèves principalement). Comme le souligne Jean-Louis Derouet alors qu'il se livre à un bilan de la question (Derouet, 2001), si certains continuent de soutenir que le rôle premier de l'école est de contribuer à une démocratisation du savoir, et par voie de conséquence de la société – en favorisant notamment la mobilité sociale – cette perspective tend à passer au second plan du fait des échecs subis dans le domaine depuis la fin de la seconde guerre mondiale, malgré la mise en œuvre de politiques volontaristes (23). En ce sens, on peut émettre l'hypothèse que la multiplication des « questionnements » projetés sur l'école, occultant ou relativisant cette problématique, mais en promouvant d'autres (l'attrait pour les nouveautés technologiques par exemple), joue son rôle (24). En pratique, l'inclination peut même aller jusqu'à laisser la place au pragmatisme le plus cru au nom d'une

certaine conception de « l'intérêt général » : où l'on cherchera par exemple à former dans certains établissements des jeunes de quartiers défavorisés à des « emplois de proximité » afin d'éviter les risques d'explosion sociale liés au chômage, alors que pour d'autres, mieux néés, il s'agira de les intégrer dans des « réseaux européens » par la fréquentation de classes aux programmes aménagés, destinées à produire la technocratie de demain (cf. Derouet, *op. cit.*). Qu'advient-il dans ces conditions de l'idéal d'égalité, qui, à défaut de n'avoir pu être réalisé durant le vingtième siècle, semble être un peu vite jeté aux oubliettes aujourd'hui, ou à être remplacé par des succédanés ? Or, si cette perspective tend à « passer de mode » et à être relativisée par le politique, les acteurs restent très conscients des injustices (Dubet, 1992). On peut se demander jusqu'à quand ils le seront.

Au travers de notre étude, prenant pour objet les « jeux vidéo » et les questionnements dont ils sont l'objet, nous espérons avoir ouvert certaines pistes de réflexion, renvoyant à des problématiques plus générales, mettant en évidence la transposition des inégalités sociales et culturelles dans une sphère que certains décrivent comme uniquement structurée par l'hédonisme et la spontanéité des individus, celle des loisirs des « jeunes ». Bien évidemment, le processus n'est pas limité à la pratique des seuls jeux vidéo et mériterait des analyses complémentaires (25).

Laurent Trémel
Groupe d'études sociologiques
INRP

NOTES

- (1) Source : « Développement culturel », Ministère de la Culture et de la communication, n° 131, décembre 1999.
- (2) Source : « Développement culturel », n° 130, octobre 1999.
- (3) Il convient en effet de distinguer la pratique domestique de celle des salles de jeux d'arcade, ne rentrant pas en compte dans le cadre de notre étude.
- (4) Les prix indiqués ici ont été relevés entre septembre et décembre 2000.
- (5) Pikachu est un « Pokémon » dont l'image en 3 D décore ce modèle de Nintendo 64, présentant sinon les mêmes caractéristiques que l'ancienne 64.
- (6) C'est un peu moins vrai depuis le début 2000 : le succès des Imac a relancé le marché du jeu pour Macintosh et ce facteur a été combiné à la nécessité pour Microsoft de répondre aux injonctions des juges, visant à limiter leur monopole sur le marché de l'informatique, qui a abouti à une

aide directe à la société Macintosh, passant, entre autres, par la sortie de jeux sur support Mac dans un délai raisonnable après leur sortie.

- (7) Ce constat ressort à la fois des « grandes enquêtes » réalisées sur les activités de loisir (dans l'enquête du Ministère de la Culture citée en référence, 82 % des possesseurs de micro-ordinateurs étaient identifiés comme appartenant à des milieux aisés) ou de travaux plus spécifiques consacrés à l'usage de l'informatique (voir notamment Baron, Harrari 1994 : 10).
- (8) On constate ainsi de fortes différences en fonction du type de jeu : alors que Bruno démontre par exemple que la pratique des « wargames » fait appel à des capacités de réflexion et est quasi exclusivement masculine, il n'en sera pas de même des jeux de réflexion type *Lemmings*, à la pratique féminine forte, ou encore des « beat them all », jeux d'action violents faisant appel aux réflexes et à l'habileté, au public très majoritairement masculin (Bruno, 1993 : 22-34).

- (9) Typique de cette tendance est l'article de Patrick Longuet (1996) dont la principale conclusion, reposant sur une grossière erreur méthodologique, affirme que « *Les jeux vidéo ont la place d'un loisir de masse. À ce titre ils sont indifférents aux lignes de partage socio-économiques qui divisent la population en P.C.S. par exemple* ».
- (10) « *Laisser croire que les jeux vidéo ou les ordinateurs peuvent rendre épileptique n'a pas de sens médical* » (A. et F. Le Diberder, 1993 : 176).
- (11) La Fédération Nationale des Familles de France a ainsi obtenu l'interdiction « officielle » de la vente aux mineurs de sept titres entre février et juillet 1999.
- (12) Au-delà d'une critique, fondée mais un peu facile de « l'américanisation » des jeux vidéo, les auteurs, proches du monde de l'audiovisuel et du multimédia en appelaient aussi à une aide des États de l'Union Européenne en faveur des concepteurs et éditeurs de jeux vidéo français et européens (Le Diberder, 1993). De même on constatait certaines approximations dans l'analyse de produits (*Civilization*, jeu faisant preuve d'un ethnocentrisme redoutable (cf. Trémel, 2001b) était assez paradoxalement encensé).
- (13) Cette tendance était particulièrement sensible lors du dernier Salon de l'Education (Paris, Porte de Versailles, 22-26 novembre 2000). L'intention politique était d'ailleurs opportunément relayée par des sondages diffusés dans la presse au même moment (voir notamment « 80 % des parents plébiscitent Internet à l'école », *Le Parisien*, rubrique « vivre mieux », 22 novembre 2000).
- (14) En pratique, nous avons observé les interactions entre joueurs ou entre joueurs et vendeurs dans les boutiques, participé à des conversations avec ceux-ci sur différents thèmes (les jeux, les sorties, le marché, les idéologies présentes dans tel ou tel produit, etc.) et procédé au besoin à des entretiens plus approfondis. En tout, une cinquantaine d'individus furent interrogés au cours de ce travail. Pour plus de précisions, on peut se reporter à l'ouvrage issu de notre thèse, qui présente la méthode de façon plus approfondie : *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia* (PUF, 2001).
- (15) Ce montant comprend l'achat d'un ordinateur (souvent offert à l'occasion d'un anniversaire, d'une rentrée scolaire ou des fêtes de fin d'année), pour un montant d'environ 8 000 francs, l'achat d'un ou deux jeux neufs par mois (environ 6 000 francs par an), l'achat « d'extensions » à l'ordinateur (carte graphique, carte son, barrettes mémoire), pour environ 1 500 francs et tient compte de la revente de matériels qui s'opère, notamment au niveau des jeux. Ces prix correspondent à des données recueillies lors de l'enquête, qu'il conviendrait de réactualiser périodiquement, en fonction des évolutions perceptibles sur le marché.
- (16) Pour un « gamer » (joueur passionné), le fait de changer d'ordinateur au moins une fois par an (ou de changer des composants essentiels de sa machine) apparaît comme une obligation : les jeux nouveaux nécessitent des machines de plus en plus puissantes et « invitent à l'achat »...
- (17) Il ne s'agit pas tant là d'un constat de bon sens mais plutôt d'observations antérieures menées sur la pratique des jeux de rôles sur table (Trémel, 1999) qui montraient bien comment les « problèmes de socialisation » ou encore les « problèmes scolaires » rencontrés par un jeune, étaient souvent antérieurs à une pratique « excessive », qui servait en l'espèce de sorte de « refuge » et était incriminée par les parents.
- (18) Notons d'ailleurs sur ce point comment des projets éducatifs parentaux peuvent être détournés par les joueurs. Des pré-adolescents se voient ainsi parfois offrir un ordinateur « sous-condition », c'est-à-dire si le jeune accepte d'explorer quelques logiciels « éducatifs » en parallèle aux jeux. Les parents achètent donc les deux types de produits et, très tôt, les premiers se retrouvent dans les placards sans que cela n'entraîne de réaction (le plus souvent). Toutefois, le « pli est pris » et quelques mois plus tard, les parents ne poseront plus de conditions à l'achat d'un nouvel ordinateur (récits concordants de plusieurs joueurs).
- (19) Même si ces jeunes évoluent dans des familles qui font preuve d'une certaine aisance matérielle, nous pensons que leurs groupes d'appartenance renvoient bien aux « classes moyennes », telles qu'elles sont sociologiquement définies (c'est-à-dire cherchant à se distinguer des classes populaires sans pour autant intégrer les traditions culturelles et le mode de vie de la bourgeoisie).
- (20) Les joueurs interrogés percevaient en général cette figure contemporaine de la façon suivante : le *hacker*, pirate informatique « jeune » et « doué », finissait par être « pris » et, après avoir fait de la prison, était souvent embauché à prix d'or par une « grande société » afin de s'assurer de la fiabilité de ses systèmes de protection... Précisons que notre propos n'est pas de juger de la vérocité de cette représentation, pouvant heurter certains « observateurs » dont les travaux font parfois preuve de complaisance par rapport aux *hackers* (supposés être des sortes de « Robin des bois » modernes), mais il nous est paru sociologiquement intéressant de relever « l'image » que ces personnages généraient auprès de « jeunes », banals, jouant simplement à des jeux vidéo.
- (21) Signalons, en complément des titres présentés dans cet article, la parution récente de deux publications issues de démarches universitaires : un ouvrage collectif coordonné par Elisabeth Fichez et Jacques Noyer (2001) et un livre présentant une sorte « d'état des savoirs » sur le rapport des jeunes aux médias (Langouët (dir.), 2000) où la question de la pratique des jeux vidéo est abordée (notamment dans l'article rédigé par Georges-Louis Baron).
- (22) Dans cette perspective, on pourra également se référer aux travaux conduits par l'équipe de Georges-Louis Baron (voir notamment Baron, Bruillard, 1996) qui montrent bien que le développement efficace de l'usage des nouvelles technologies à l'école est soumis à conditions.
- (23) Si l'école ne peut pas agir directement sur la répartition des positions au sein du monde du travail, en revanche pourrait-on attendre qu'elle contribue à une égalité sociale en son sein. Or, chacun sait que tel n'est pas le cas, que les élites continuent à se reproduire par des stratégies de distinction, en fréquentant les meilleures écoles (Euriat, Thélot, 1995), les plus pessimistes évoquant même les « effets de leurre » liés à la démocratisation (appelée ici massification) au travers du phénomène des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1992).
- (24) Notons, à titre indicatif que, dans un récent sondage, commandité par le SNUIPP et le SNES à la SOFRES, 73 % des jeunes enseignants du secondaire et 54 % des enseignants du primaire doutent désormais de la possibilité de faire réussir tous les élèves à l'école (cf. *POUR, Revue de la Fédération Syndicale Unitaire*, n° 73, mai 2001).
- (25) En ce sens, nous avons esquissé une sorte de « programme » sur ce thème lors de notre communication au colloque s'étant déroulé récemment à l'Université de Lyon II : « De l'utilisation des savoirs « savants » dans les productions destinées aux « jeunes » : critique et/ou relativisme ? » (Colloque « Les politiques des savoirs », Lyon, 28-29 juin 2001).

BIBLIOGRAPHIE

- BARON G.-L. (dir.), HARRARI M. (dir.) (1994). – **Le point de vue des élèves de collège à l'égard de l'informatique**. Rapport final de synthèse pour la Direction des Lycées et Collèges. Paris : INRP, mars 1994.
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**. Paris : PUF
- BARON G.-L. (2000). – Ordinateur et pratiques privées de jeunes. L'informatique dans l'enseignement : quelle intégration ?, in G. Langouët (dir.), **Les jeunes et les médias en France**. Paris : Hachette.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1992). – Les exclus de l'intérieur. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 91-92, mars.
- BROUGERE G., FONTAINE G., « Magic, a Postmodern Plaything and the Community Meaning », Communication au 2^e colloque International sur le jouet (The 2nd International Toy Research Conference), Halmstad University (Suède), 14-21 juin 1999, à paraître dans les actes.
- BRUNO P. (1993). – **Les jeux vidéo**, Paris : Syros.
- BRUNO P., TREMEL L., (1995). – La pratique des jeux vidéo. Approche d'un loisir de masse médiatisé. **Ethnologie Française**, Vol. XXV, 1.
- DEROUET J.-L. (parution en 2001). – La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique. **Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, n° 1, 2000.
- DUBET F. (1992). – Massification et justice scolaire ; à propos d'un paradoxe. In J. Affichard et J.-B. de Foucauld (dir.), **Justice sociale et inégalités**. Paris : Éditions Esprit.
- EURIAT M., THELOT C. (1995). – Le recrutement social de l'élite scolaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. XXXVI-3, juillet-septembre.
- FICHEZ E., NOYER J. (coord.) (2001). – **Construction sociale de l'univers des jeux vidéo**. Lille : Presses de l'Université de Lille 3.
- GABRIEL E. (1994). – **Que faire avec les jeux vidéo ?** Paris : Hachette Éducation.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école**. Paris : Grasset.
- GOLLAK M., VOLKOFF S. (1996). – Citius, altius, fortius. L'intensification du travail. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 114.
- JAVEAU C. (coord.) (1994). – Enfances et sciences sociales. **Revue de l'institut de sociologie**, numéro spécial.
- LANGOUËT G. (dir.) (2000). – **Les jeunes et les médias en France**. Paris : Hachette.
- LE DIBERDER A., LE DIBERDER F. (1993). – **Qui a peur des jeux vidéo ?** Paris : La Découverte.
- LONGUET P. (1996). – Les enfants et les jeux vidéo. **Revue française de pédagogie**, n° 114, p. 67-83.
- MONTANDON C., OSIEK F. (1997). – La socialisation du point de vue des enfants. **Revue française de pédagogie**, n° 118, janvier-février-mars.
- PERRIAULT J. (1996). – **La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé-savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- RAYOU P. (1999). – **La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines**. Paris : PUF.
- SIROTA R. (coord.) (1998 et 1999). – Sociologie de l'enfance. **Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, n° 2-1998 et n° 3-1999.
- TREMEL L. (1999). – **Les faiseurs de mondes. Essai socio-anthropologique sur la pratique des jeux de simulation**. Thèse de doctorat de sociologie. Paris : EHESS.
- TREMEL L. (2000). – De la diffusion des connaissances dans les jeux de simulation. Analyse d'un espace de socialisation. **Agora**, n° 19.
- TREMEL L. (2001). – **Jeux de rôles, jeux vidéo, multi-média : les faiseurs de mondes**. Paris : PUF.
- TREMEL L. (à paraître, 2001). – Une histoire du monde anglo-saxonne : l'exemple des jeux vidéo. In **Recherches Valenciennes**, Actes du Colloque « Loisirs et société britannique au XX^e siècle », Université de Valenciennes, 21-23 octobre 1999.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AVRIL-JUIN 2001, 42-2

ISBN 2-7080-992-3

Affiliations et désaffiliations en banlieue Réflexions à partir des exemples de Saint-Denis et d'Aubervilliers	Marie-Hélène BACQUÉ Yves SINTOMER
La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné	Marie DURU-BELLAT Annick KIEFFER Catherine MARRY
Mutations socio-économiques et conditions de vie des ménages ruraux au Cameroun	Camille EKOMO ENGOLO
Politique salariale, régulation et échange social	Dominique EUSTACHE
Encastremets et découplages dans les relations science-industrie	Michel GROSSETTI Marie-Pierre BÈS
Don de sang et don d'organes : le marché et les marchandises « fictives »	Philippe STEINER

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :

Please send order and payment to:

Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France – CCP Marseille 636 09 E

Tarif 2001 - France : 420 FF (4 numéros trimestriels / *four quarterly issues*)

- Étranger / *Abroad* : 580 FF (4 numéros trimestriels + numéro supplémentaire en anglais /
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

130 FF le numéro trimestriel / *for each quarterly issue*

180 FF la sélection anglaise / *for the English selection*

Soit par correspondance à / *either by post (or mail) to*

Éditions OPHRYS

BP 87

05003 GAP cedex France

04 92 53 85 72

Post check : CCP Marseille 636 09 E

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.
- HASSENTEUFEL 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.

NOTES CRITIQUES

BARRÉ-DE MINIAC (Christine). – **Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.** Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000. – 140 p. (« Savoirs mieux », Didactiques).

Quel enseignant n'a pas eu des difficultés pour présenter dans leur ensemble les différentes théories de l'écriture et leurs implications pratiques ? Quel étudiant rédigeant un mémoire ou une thèse n'a pas été cent fois découragé devant cette même question ? Quel chercheur enfin travaillant dans ce domaine n'a pas désespéré de relier correctement le particulier et le général, et peiné pour situer son minuscule territoire de recherche dans l'ensemble complexe du scriptural ?

À tous, l'ouvrage de Christine Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, peut offrir une aide méthodologique appréciable. En effet, conformément aux objectifs de la collection « Savoirs mieux », il s'agit d'un ouvrage de synthèse qui, d'une part, embrasse un ensemble de phénomènes et d'autre part, les envisage à partir des méthodes et des résultats d'un ensemble de disciplines. Deuxièmement, le thème de l'étude, *le rapport à l'écriture*, est pris dans sa globalité, accepté provisoirement comme indécomposable (ce n'est que dans la toute dernière partie de l'ouvrage, p. 117 et suivantes, que ses différentes dimensions seront systématiquement déclinées) ; l'écriture y est constamment appréhendée à travers ce terme-notion syncrétique, problématique, construit par « approximation utile » (p. 14), qui permet de ne pas céder aux risques de simplification inhérents à toute synthèse, et qui a le mérite de relancer la présentation, en faisant progresser le lecteur dans la découverte de nouvelles propriétés du phénomène. Enfin, l'aspect synthétique du livre se perçoit aussi dans son objectif rassembleur : le rappel ordonné des théories en présence n'est pas gratuit, il répond à une visée de réflexion et d'action didactiques.

D'où trois parties classiquement équilibrées qui dessinent le plan de l'ouvrage. La première, intitulée « Les modes de fonctionnement des scripteurs », se centre sur les sujets scripteurs ; y sont présentées des dimensions cliniques et psychoaffectives (chapitre 1), cognitives (chapitre 2), sociolinguistiques et sociocognitives (chapitre 3), qui composent indissolublement le *rapport à l'écriture*. La

deuxième partie traite des « Aspects sociaux et culturels », – sous l'angle des représentations (chapitre 4) et sous celui de l'*habitus* et de la culture (chapitre 5). La troisième partie discute des liens entre « rapport à l'écriture et didactique », propose une démarche de recherche didactique (chapitre 6) et présente diverses pistes didactiques (chapitre 7), notamment à partir d'enquêtes effectuées auprès de populations en difficulté avec l'écrit.

Reprenant à son compte le choix d'un « modèle pluriel » et d'une « approche pluri-méthodologique », l'auteur construit son exploration de la notion de *rapport à l'écriture* à partir de micro-synthèses qui sont autant de facettes de son thème, et qui organisent les différentes parties de chapitres à partir de la référence à des ouvrages et à des recherches saillants dans le domaine du scriptural. C'est ainsi que les travaux de Ph. Lejeune (1989) sur le journal intime, ceux de G. Pineau (1983) sur l'autobiographie, ceux de C. Préneron, C. Meljac et S. Netchine (1994) sur les « enfants hors du lire », ceux de J. Beillerot (1989) sur l'approche psychanalytique du rapport au savoir, forment la trame du premier chapitre consacré aux aspects cliniques et psychoaffectifs de la notion, que la diffusion des recherches de J.-R. Hayes et L.S. Flower (1980 et 1995), de J.-P. Bronckart et B. Schneuwly (1985-1995), entre autres, permet d'envisager les aspects cognitifs, et qu'enfin la revue des apports de B. Bernstein (1975), de W. Labov, de B. Charlot et de l'équipe ESCOL (1992 à 1999) situe les aspects sociolinguistiques et sociocognitifs. De façon similaire, la présentation raisonnée des travaux de Moscovici (1961, 1986), de D. Bourgain (1988), de M. Dabène (1987) définit la notion de *représentation* comme « système organisé » inclus dans le *rapport à l'écriture*, tandis que les aspects sociologiques sont revus à partir de la notion d'*habitus*, fondamentale chez P. Bourdieu (1979 à 1994), et de l'approche qualitative mise en œuvre par B. Lahire (1992 à 1995).

Une synthèse aussi ample, aussi claire, sera sans nul doute d'un grand secours pour tous ceux qui travaillent sur l'écriture.

J'aimerais cependant exprimer deux regrets quant aux questionnements et propositions avancés dans cet ouvrage.

Au début du chapitre 6, lorsque l'auteur évoque l'émergence de l'intérêt pour l'écriture dans l'enseignement, elle

s'appuie seulement sur l'histoire du français langue maternelle. Une brève incursion en français langue seconde ou étrangère ne montrerait-elle pas des avancées didactiques plus précoces et plus audacieuses ?

L'un des grands mérites du livre de Christine Barré-De Miniac est de « sortir de la classe » et de présenter un large panorama des composantes du rapport à l'écriture. Mais il n'est bien sûr pas question selon elle de négliger la compréhension intensive des phénomènes au seul profit de leur compréhension extensive. C'est pourquoi l'ouvrage me paraît plus complet s'il donnait, en même temps qu'aux dimensions anthropologiques, sociales et psychologiques, plus de place aux dimensions littérales et linguistiques. Par exemple, à propos de la formation des enseignants, l'auteur évoque la formation à l'observation des élèves, à l'observation des pratiques. Il me semblerait juste d'y ajouter la formation à l'observation des productions d'élèves elles-mêmes, en tant que produits qui offrent des indices concernant leur motivation et leur genèse, mais aussi la connaissance et la jouissance de la langue par le scripteur, son savoir écrire et son plaisir (ou refus) d'écrire. Et l'observation fine des textes produits ne se réduit pas ainsi au domaine codique et à une étroite analyse techniciste : elle peut dire beaucoup sur le sujet scripteur, sur le contexte de production au sens large, sur le complexe du vouloir-pouvoir-savoir écrire, de même qu'elle peut être un auxiliaire très utile pour affronter la complexité de la réception et de l'auto-réception. La volonté de voir le *rapport à l'écriture* sous l'angle le plus large, « l'analyse plurielle et complexe », autoriserait-elle à minorer le fait que l'écriture traite aussi du langage ?

Mais on l'aura compris : ces discussions à poursuivre ne font que confirmer la qualité d'un travail qui vient à son heure en proposant un état de la question très clair et très complet. Sa prise de position en faveur d'une didactique nettement située historiquement et socialement, sa façon de relier les dimensions de cette dernière à celles des différentes sciences humaines et sociales seront utiles aussi bien à l'université, pour les rédacteurs de mémoires et de thèses, que dans le cadre de la formation d'enseignants.

Claudine Fabre-Cols
IUFM de Grenoble et Université Stendhal

BAUDRIT (Alain). – **Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?** Paris, L'Harmattan, 2000. – 192 p.

L'analyse des expériences pédagogiques étrangères est un excellent moyen de comprendre ce qui se passe en

France. En ce sens, le livre d'Alain Baudrit nous permet de voir comment les systèmes universitaires et les établissements du supérieur répondent aux mêmes questions avec des pratiques et des dispositifs différents. Il ne s'agit pas, en effet, dans ce livre, d'aller chercher des modèles dans les pays anglo-saxons, mais d'analyser comment dans ces pays on a encouragé la mise en place de tutorats.

Rappelons d'abord que les écoles anglo-saxonnes ont une longue tradition d'enseignement mutuel, et que c'est donc dès les années soixante que le tutorat va se développer dans les universités : il s'agit d'aider les minorités noires ou mexicaines à réussir à l'université.

On aborde là une des principales différences entre les universités anglo-saxonnes et les nôtres : dans un système où l'on sélectionne à l'entrée, les difficultés des étudiants sont imputées au fonctionnement de l'établissement, et celui-ci se doit de mettre en place des dispositifs d'aide, d'autant plus qu'il est évalué sur ses taux de réussite. Le tutorat peut donc contribuer au prestige de l'université qui l'a instauré... Ce n'est pas, vraiment, ce qui se passe en France !

L'ouvrage, extrêmement bien documenté, nous permet d'entrer dans la variété des types de tutorats qui se sont développés dans les universités anglo-saxonnes. Car il ne s'agit pas, comme en France, de mettre en œuvre une injonction ministérielle au tutorat, mais de favoriser les initiatives des étudiants et des enseignants tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université. On trouve ainsi des tutorats universitaires à des fins non universitaires : premiers contacts avec l'école pour de futurs enseignants, projets de développement dans les pays en voie de développement, tutorats dans les domaines artistiques et sociaux, tutorats à distance par l'utilisation des nouvelles technologies... Il y a une culture de l'entraide dans les systèmes universitaires anglo-saxons.

La perspective est donc différente : chaque étudiant, en fonction de ses compétences ou de ses points faibles, sera, à un moment ou à un autre, tuteur ou tutoré. Aider l'autre à apprendre, c'est aussi apprendre. Et un étudiant « avancé » est peut-être mieux placé qu'un professeur pour conseiller, orienter, répondre aux questions et aux inquiétudes individuelles.

Être tuteur demande donc des compétences spécifiques : les expériences présentées dans ce livre montrent l'importance de la « congruence cognitive », c'est-à-dire la capacité de s'exprimer dans le langage des étudiants et de faire usage de notions et de concepts compréhensibles par ceux-ci. D'autres compétences sont également nécessaires : des connaissances académiques assurées, un bon

usage de son autorité, la recherche de la réussite, et l'incitation à la coopération entre étudiants.

Un chapitre est consacré à la présentation de différentes formations de tuteurs. Les objectifs sont, en général, d'apprendre à aider les étudiants débutants, à communiquer avec eux, à les guider dans leurs apprentissages, à les faire s'entraider, à animer un groupe, à réduire l'anxiété et le stress, etc. Chaque établissement a ses façons de former les tuteurs : *a minima*, il s'agit de rencontres avec les enseignants coordinateurs du tutorat ; mais certains établissements ont mis en place des formations plus élaborées faisant appel à des jeux de rôles, à des analyses de pratiques, etc., en s'appuyant sur les journaux de bord ou les rapports d'activités des tuteurs, ou sur des enregistrements vidéos de séances de tutorat.

La présentation des structures où se développe le tutorat est aussi révélatrice des perspectives plus larges que le tutorat a pu prendre dans les universités anglo-saxonnes : « *Community Service et Public Service sont deux structures qu'il ne faut pas confondre. La première a pour vocation de venir en aide à des populations bien identifiées, souvent dans le besoin ; la seconde concerne des gens qui, au sein d'une société limitée, sont prêts à travailler ensemble sur un projet commun. Dans un cas, les tuteurs universitaires interviennent auprès de personnes ; dans l'autre, ils agissent avec elles.* »

Dans certaines universités, le *Public Service* est plus connu sous le nom de *Service Learning* ou *centres d'études*. C'est, par exemple, le cas d'étudiants en sociologie aux États-Unis, d'abord sensibilisés aux inégalités sociales, qui deviendront, dans un deuxième temps, tuteurs de groupes d'adultes analphabètes. Autre exemple, un centre d'études associé à un programme d'apprentissage de la langue écrite : l'objectif est de produire des textes sur les problèmes de la vie du campus et de les soumettre aux instances de l'université compétentes.

Alain Baudrit présente de façon détaillée plusieurs expériences de *centres d'écriture*, lieux d'accueil où les étudiants ayant des difficultés linguistiques (comme beaucoup d'étudiants étrangers aux USA) peuvent trouver des tuteurs et un environnement matériel (encyclopédies, dictionnaires, logiciels, etc.) pour les aider dans leurs travaux universitaires.

La lecture du livre d'Alain Baudrit nous montre bien que « *le tutorat est bien une formule pédagogique qui ne fonctionne pas n'importe comment, n'importe où, et avec n'importe qui.* » Et comme le note l'auteur en conclusion : « *l'expérience anglo-saxonne devrait nous permettre de faire l'économie de quelques balbutiements ou errances*

inutiles. Elle est de nature à donner des idées ou, plus modestement, elle incite à essayer, à tenter l'expérience du tutorat. »

Espérons que ce livre si intéressant sera lu par les responsables du tutorat dans les universités en France !

Marie-Françoise Fave-Bonnet
Université Paris X – Nanterre

CICCHELLI (Vincenzo). – **La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études.** Paris : PUF, 2001. – 228 p. (Sciences sociales et sociétés).

Cet ouvrage est issu d'une thèse soutenue à l'université de Paris V sous la direction de François de Singly. Le propos de l'auteur s'inscrit dans le contexte de la « seconde explosion scolaire », qui a vu une augmentation sensible du nombre d'étudiants. L'analyse proposée par Vincenzo Cicchelli ne se situe toutefois pas au niveau macro-social – où il s'agirait d'étudier les « flux » – ou encore au niveau structurel. Son travail vise, au travers d'une perspective théorique et de rencontres avec des familles d'étudiants (parents et enfants) à nous faire comprendre le sens que les individus vont investir dans la relation qui les unit durant cette période de la vie. Au niveau méthodologique, l'auteur s'appuie sur la réalisation de *monographies familiales*, c'est-à-dire d'entretiens avec les acteurs complétés par l'étude de différents documents communiqués par les intéressés. L'ensemble, présenté en annexes (cf. pp. 205-219), a permis de recueillir un matériau très riche.

Le livre est composé de six chapitres regroupés en trois parties. Chaque partie est encadrée par une introduction et une conclusion spécifiques, une introduction et une conclusion générales chapeautant l'ensemble.

La première partie est consacrée au point de vue des parents. Ceux-ci proposent à leur progéniture une sorte de contrat : l'aide (matérielle) qu'ils accordent durant les études est implicitement liée à la réussite scolaire qui, selon le schéma assez classique envisagé, permettra ensuite à leurs enfants d'obtenir des diplômes puis une position sociale qui les rendront autonomes. Comme le dit Cicchelli, il s'agit donc d'une sorte d'« appel à la responsabilisation des jeunes » de la part des adultes. Dans ce cadre, les parents acceptent que leurs enfants aient une « vie privée » par rapport à laquelle ils se montreront discrets (sorties, rapports amicaux et sentimentaux avec leurs pairs), mais ils attendent que ceux-ci réussissent à l'université. On peut y voir une nouvelle étape dans un processus d'éducation dont le jeune est l'objet.

La seconde partie présente le point de vue des étudiants. Comment ceux-ci réagissent-ils au « contrat » qui leur est proposé ? Les réponses ne sont pas uniformes, certains acceptant plus ou moins bien les visées de leurs aînés, vivant plus ou moins bien le fait d'être dépendants d'eux et tolérant plus ou moins bien le « regard parental » qui s'exerce malgré tout jusqu'à un âge avancé sur leur vie privée. Dans l'ensemble, les jeunes attendent que leurs parents reconnaissent l'individualité qu'ils construisent peu à peu. On constate, au travers des éléments provenant des monographies, des différences pouvant parfois être corrélées au milieu social, au rang dans la fratrie, ou encore à la situation matrimoniale du couple parental. Cet axe problématique aurait, à notre sens, mérité d'être davantage systématisé.

La dernière partie rend compte des « essais de compréhension réciproque ». Il s'agit là de montrer que la dimension instrumentale du projet éducatif n'est pas tout. Celui-ci peut par ailleurs être « renégocié » et, dans ce contexte, chacun doit ajuster ses représentations et ses comportements en fonction de l'autre. En résumé, on pourrait dire que les enfants aspirent à être considérés comme « dignes de confiance » et les adultes « dignes de l'autre » (fondant leur autorité « sur l'attention manifestée à l'égard d'autrui »), pour reprendre les propos de l'auteur.

Dans la « conclusion générale », le sociologue revient sur certaines questions méthodologiques (il se livre notamment à une réflexion sur le statut du « matériau verbal ») et théoriques. En fin de compte, il s'inscrit en faux contre l'idée, répandue, de la « fin de la famille » comme institution, son travail contribuant à montrer la persistance, la création et la recréation de liens s'adaptant aux contextes générés par les sociétés modernes.

À l'issue de cette lecture, il est permis de se demander si la problématique retenue ne conduit pas, parfois, à une focalisation sur des perspectives « scolaro-centrées », où les acteurs privilégient leur rapport au monde scolaire et les logiques y attachant au détriment d'autres éléments constitutifs de leur identité. Dans leur ensemble, les étudiants et les parents font plutôt preuve de « bonne volonté culturelle ». Dans le contexte de massification de l'enseignement et de perte de valeur des diplômes qui en découle, aboutissant fréquemment à une déqualification (parfois forte), sinon au chômage, il est un peu surprenant de ne pas voir apparaître chez les personnes interrogées davantage de « projets alternatifs », à côté des représentations générées par le monde scolaire. D'autres travaux sociologiques ont mis en évidence ce phénomène. Peut-être la date de collecte des matériaux empiriques (1994), renvoyant à une situation antérieure, qui n'est plus exactement la même aujourd'hui, explique-t-elle en partie

l'attitude des acteurs. Malgré ce questionnement, de par l'ampleur du fait social observé, la pertinence du propos, la qualité des matériaux recueillis, l'ouvrage de Vincenzo Cicchelli apporte une contribution significative aux champs de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de la famille.

Laurent Trémel
GES-INRP

GRIGNON (Claude), GRUEL (Louis). – **La vie étudiante**. – Paris : PUF, 1999. -195 p. – (Politique d'aujourd'hui).

Depuis un peu plus d'une décennie, la massification de l'enseignement supérieur, de l'université en particulier, a suscité un regain d'intérêt scientifique pour le monde étudiant. Les pouvoirs publics, confrontés aux problèmes posés par l'accroissement considérable de la demande d'études supérieures, ont contribué à cette relance de la recherche sur les étudiants, notamment par la création, en 1989, de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE). Chargé de fournir une information précise sur tous les aspects de la condition étudiante, l'OVE réalise tous les trois ans une enquête nationale auprès des jeunes inscrits dans les diverses voies du supérieur (classes préparatoires, filières universitaires, IUT, STS...). Sans égal, l'ampleur des enquêtes OVE, plus de 27 000 questionnaires traités à chaque fois, leur confère une importance évidente pour la connaissance du monde étudiant.

Co-signé par deux des principaux artisans de l'efficacité du dispositif d'observation de l'OVE, s'appuyant sur l'enquête 1997, dont les résultats détaillés ont été publiés dans un autre ouvrage (1), « La vie étudiante » offre l'intérêt de proposer une grille interprétative d'ensemble de la condition des étudiants actuels, à travers la diversité croissante de leurs genres de vie. L'hypothèse générale d'un élargissement de l'éventail des formes de la vie étudiante, sous l'effet combiné de l'afflux de nouveaux publics, de la diversification de l'offre de filières et d'une plus grande dispersion géographique des établissements, constitue en effet la trame de l'ouvrage. En d'autres termes, au-delà de l'homogénéité apparente d'un statut qui concerne maintenant plus de deux millions de jeunes, l'étudiant moyen est encore plus, qu'auparavant, une fiction.

L'architecture de l'ouvrage est bâtie autour de trois grandes parties consacrées successivement aux modalités et aux coûts de l'accès à l'enseignement supérieur, puis aux effets de l'avancée en âge et de la progression dans les

études sur la vie étudiante et, enfin, aux relations entre genres de vie étudiants et types d'études suivies.

Dans la première partie, dans le prolongement des acquis les plus solides de la sociologie de l'École, les auteurs reviennent sur le caractère très inégalitaire de l'accès à l'enseignement supérieur pourtant beaucoup plus ouvert. Ils établissent que si l'origine sociale peut sembler avoir moins d'influence directe sur les modes d'entrée dans les différentes filières, très hiérarchisées, c'est qu'elle s'exerce en fait à travers la qualité du ticket d'entrée dans l'enseignement supérieur, le baccalauréat, qu'elle a pour une bonne part façonnée.

Les auteurs s'attachent ensuite aux coûts d'entrée dans les études supérieures, rappelant que devenir étudiant c'est différer l'accession à l'autonomie financière et que de ce point de vue la poursuite d'études au-delà du baccalauréat reste en grande partie une affaire de famille. Pour les étudiants débutants, l'aide familiale joue en effet un rôle stratégique qui leur assure des conditions de vie, jugées plutôt satisfaisantes par la majorité. De fait les jeunes étudiants sont souvent plutôt « dispensés de dépenses » parce qu'ils bénéficient largement d'une aide parentale importante, dont les versements en argent représentent la forme la plus visible mais pas nécessairement la plus significative. D'autre part, lorsque les ressources des parents sont faibles, les aides publiques compensent, en grande partie, les inégalités socio-économiques entre étudiants, ce qui n'empêche pas, malgré tout, un petit nombre d'étudiants de connaître une situation de précarité bien réelle. À l'entrée dans le supérieur, la très grande majorité des jeunes n'ont donc pas véritablement besoin d'auto-financer leurs études et restent ainsi dépendants et proches de leur famille. De fait la décohabitation ne concerne aussi qu'une faible part des étudiants les plus jeunes, surtout ceux pour lesquels la distance entre lieu d'études et domicile des parents est importante, ce qui est d'ailleurs plus fréquent en cas d'inscription dans les filières très sélectives, classes préparatoires et études de médecine.

Dans la seconde partie les auteurs examinent comment cette situation de dépendance, caractéristique du début des études supérieures, évolue notablement. En effet, l'avancée en âge et la progression dans les études s'accompagnent d'une « véritable métamorphose statutaire » qui rend d'autant plus illusoire l'idée d'une condition étudiante commune. Aussi bien en matière d'autonomie financière, que résidentielle ou affective, on constate des écarts considérables entre les débutants, à bac + 1 ou 2, et les étudiants avancés des seconds cycles et au-delà. Recevant de moins en moins d'aides, publiques ou parentales, les étudiants tirent de plus en plus leurs ressources

d'activités rémunérées alors que, par ailleurs, s'accroît la fréquence de l'abandon du domicile parental, de la mise en couple et de la constitution de véritables ménages en logement indépendant.

Entamer et poursuivre des études supérieures ce sont donc aussi diverses façons de s'émanciper du milieu familial, de franchir des seuils décisifs dans le passage à la vie adulte, en suivant un calendrier et des modalités variables selon le type d'études et selon les ressources mobilisables par les étudiants d'origines diverses.

Mais si être étudiant recouvre en fait des manières particulières de passer sa jeunesse, parler de genres de vie étudiants ne prend tout son sens qu'en rapport avec les exigences propres au fait d'étudier. La troisième partie considère ainsi les genres de vie étudiants dans ce qu'ils ont de plus spécifique pour aboutir à une approche renouvelée des conditions de la réussite dans les études supérieures.

Pour cela, l'élaboration d'un modèle qui prend en compte, d'une part, le degré d'exigences des différents types d'études et d'autre part, le niveau des ressources, personnelles et familiales, des étudiants, permet d'opposer d'un côté une vie étudiante en quelque sorte « soumise aux études », alors qu'à l'autre pôle les études seraient plus « dans la vie ».

À partir de toute une série d'indicateurs relatifs aux activités studieuses et aux activités « concurrentes » (loisirs, travail rémunéré, vie en couple...) et aux arbitrages auxquels elles donnent lieu, il est souligné que si des conditions de vie sont favorables à la réussite c'est avant tout parce qu'elles vont satisfaire aux exigences propres à chaque type d'études. Ainsi, la réussite dans les études les plus exigeantes n'est concevable que sur fond d'un fort ascétisme studieux, alors que d'autres permettent de renoncer nettement moins à la vie « ordinaire ». Ce qui signifie que les étudiants ne mènent pas seulement des études différentes mais, également, qu'ils ne participent pas aux mêmes compétitions et qu'en fait les études n'occupent pas la même place et n'ont pas la même valeur dans la vie étudiante.

L'aperçu esquissé ici ne rend compte que très succinctement de la richesse des analyses présentées dans cet ouvrage. Celui-ci pourra, éventuellement, sembler un peu aride au lecteur qui attendrait de trouver une analyse de la vie étudiante sous la forme du « récit ». Dans l'imaginaire social, en particulier d'une large fraction de ceux qui ne l'ont pas expérimentée, la vie étudiante reste souvent associée à un type d'existence dont les statistiques, au cœur de cet ouvrage, ne pourraient que très imparfaitement rendre compte. Mais c'est bien du côté du

« modèle » que se situe l'ouvrage. De ce point de vue il est particulièrement bienvenu pour éclairer la condition étudiante dans l'université de masse. Soucieux de mettre à jour aussi bien les régularités que les disparités constitutives des modalités de la vie des étudiants, l'ouvrage paraît indispensable à tous ceux qui interrogent les manières d'être étudiant aujourd'hui, proposant un fond de carte rigoureux des genres de vie étudiants.

Charles Coridian
INRP

NOTE

(1) C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE*, Paris, PUF, 2000.

GUICHARD (Jack), MARTINAND (Jean-Louis). – **Médiatique des sciences**. Paris : PUF, 2000. – 240 p. – (Technologies de l'éducation et de la formation).

Ce livre, publié aux PUF dans la collection « technologies de l'éducation et de la formation » fondée et dirigée par Gaston Mialaret, est rédigé par deux didacticiens des sciences : Jack Guichard (sciences de la vie et de la terre), et Jean-Louis Martinand (physique et technologie) le premier ayant longuement travaillé à la *Cité des sciences et de l'industrie* située à la Villette à Paris. On ne s'étonnera donc pas des nombreuses comparaisons avec l'enseignement (école, collège, lycée) destinées à s'en rapprocher ou à s'en démarquer. En ce sens ce livre très documenté qui s'appuie sur de nombreuses réalisations et de nombreuses enquêtes intéressera les concepteurs d'expositions et de médias variés, mais aussi les enseignants de science. D'ailleurs, les auteurs le reconnaissent, les classes accompagnées constituent une partie importante des utilisateurs d'exposition.

Le texte de 240 pages est divisé en trois chapitres concernant respectivement le champ médiatique (50 pages), les postures et problèmes (50 pages) et les faits et concepts (124 pages). S'y ajoute une bibliographie de 188 titres qui donne un panorama très complet de ce champ de réflexion et constitue ainsi un outil de travail pour tous ceux qui voudront non seulement réaliser des expositions mais aussi théoriser ce type de pratique. On aurait cependant souhaité un index des auteurs cités et un index des concepts utilisés de façon à faciliter le travail de futurs chercheurs.

La médiatique rencontre bien souvent les mêmes problèmes que l'enseignement quand elle se fixe un projet éducatif. Et personne ne contestera que « l'action éducative soit une priorité » pour la *Cité des sciences et de l'industrie* de la Villette comme l'annonce l'éditorial de la brochure de l'année scolaire 2000-2001. On ne reprochera pas aux auteurs d'avoir ignoré le « département éducation » du parc d'attractions Disneyland près de Paris et ses « programmes éducatifs et ludiques ». On peut supposer que, dans ce cas, le centre de gravité principal est ailleurs et l'aspect éducatif un simple prétexte destiné à attirer (comme le dit le mot « attraction ») dans une logique d'efficacité financière.

Les problèmes, les tensions, les contradictions vécues par l'enseignement se retrouvent en médiatique, avec parfois un effet de loupe grossissante. Citons quelques exemples analysés dans cette étude. Comment articuler le vécu familial de l'enfant avec le détour nécessaire à l'assimilation de certains concepts scientifiques. Comment utiliser les questions naïves des enfants ou des adultes pour accéder aux explications scientifiques souvent étranges et étrangères à notre représentation de la nature. Comment utiliser l'effet d'attraction très ambivalent produit par le rare, le bizarre, l'extraordinaire, l'inattendu, sans tomber dans l'occultisme, le parascientifique ou le paranormal. Comment combiner le plaisir de l'activité et du jeu avec l'effort indispensable pour mémoriser et comprendre. Comment s'appuyer sur une soif d'apprendre alors que bien souvent en biologie, les connaissances apportent déceptions, inquiétude, angoisse et non pas réconfort. Comment évoquer les applications de la science pour renforcer et soutenir l'intérêt alors que bien souvent, dans le domaine médical il s'agit de maladies que l'on ne sait ni prévenir, ni guérir, quand on ne les crée pas nous-mêmes. De même dans le domaine de l'environnement. La médiatique doit-elle chercher à tracer des parcours obligés, ou favoriser la construction de parcours diversifiés, quand précisément la didactique cherche à éviter les programmations trop strictes et propose des pédagogies différenciées qui s'appuient sur des thèmes et non pas des logiques disciplinaires. Dans un cas comme dans l'autre le risque de dispersion, de papillonnement doit trouver un complément dans des activités de structuration. L'auto-apprentissage reste, dans les deux cas, une question posée sans réponse bien évidente.

On s'étonnera cependant que les auteurs ne se soient pas tournés plus résolument vers les sciences de la communication ou plutôt « la tyrannie de la communication » selon l'expression d'I. Ramonet, sinon même la **médiologie** de R. Debray. Après tout, les meilleures analyses des représentations des élèves sont faites par les spécialistes de la publicité. Des articles de didacticiens sur le mot

« équilibre » ou le mot « régulation » l'ont montré depuis de nombreuses années. L'intention du publicitaire n'est pas de dépasser l'obstacle créé par ces représentations, pas même de centrer certains moments d'une exposition sur ces obstacles, mais d'utiliser l'effet d'attraction pour vendre un produit ou soutenir une idéologie sociale et, dans la situation d'une exposition, augmenter le nombre de visiteurs. La médiatique tente de se réapproprier en les transformant les concepts de la consommation : création de nouveaux publics, usagers, offre, demande, création des attentes, désir, consommateurs de savoir, efficacité, gestion. Il serait bien naïf de penser que le « rapport au savoir » des visiteurs d'une exposition ne concerne que leur culture personnelle au sens noble du terme ou leur plaisir et en aucun cas « les fonctions sociales du savoir scientifique ». Bien évidemment les médias analysés dans cette étude ne délivrent aucun diplôme ayant une valeur sociale ou certifiant une aptitude acquise. On aurait cependant attendu quelques indications sur les représentations sociales de la culture scientifique même si pour les auteurs le mot « *savoir* » est pris au sens d'un verbe d'action et non pas d'un substantif désignant un produit fini.

Guy Rumelhard
INRP

MUSSELIN (Christine). – **La longue marche des universités françaises**. Paris : PUF, 2001. – 218 p.

Cet ouvrage propose au lecteur une histoire institutionnelle de l'Université française depuis l'université impériale de Napoléon jusqu'aux développements les plus récents. La première partie, joliment intitulée la République des facultés, dresse un constat familier à tous ceux qui s'intéressent aux systèmes d'enseignement supérieur dans une perspective comparative. Jusqu'à une date récente (1968), La France n'avait pas d'universités, mais des « facultés » dirigées par des doyens en rapport direct avec l'administration de tutelle et des corporations disciplinaires (les enseignants) marquées par des structures verticales, centralisées et cloisonnées, de gestion de carrières. Le modèle universitaire français était uniforme, centralisé et égalitaire.

En supprimant les facultés, la loi Faure (1968) marque le début d'un lent processus de mutation, mais la « tutelle des disciplines » reste suffisamment prégnante pour empêcher l'éclosion de véritables universités, fortes et autonomes. Cette loi renforce l'autonomie individuelle des universitaires, mais le sentiment d'appartenance aux universités reste faible. Elle ne mettra pas fin à la co-gestion « étatico-corporatiste » des universités au travers du

dialogue direct entre l'administration centrale et les spécialistes des disciplines.

Vers la fin des années quatre-vingt les universités françaises commencent un lent processus de construction d'une identité collective plus accentuée. C'est la politique contractuelle inaugurée en 1988 qui permet le déclenchement de ce processus en modifiant les relations entre l'administration de tutelle, la profession universitaire et les universités. L'un des effets essentiels de cette politique consiste à attribuer aux universités des ressources supplémentaires représentant environ 5 % de leur budget de fonctionnement (hors salaires), et ceci de manière sélective et négociée sur la base de priorités déterminées par chaque établissement.

Dans la lutte entre les « disciplines », fidèles au principe d'uniformité et d'égalité par des diplômes nationaux, et les « établissements », porteurs de spécificités propres et d'objectifs transversaux, la négociation des contrats quadriennaux entre les présidents d'université et l'administration de tutelle favorise indiscutablement les seconds par rapport aux premières. Une logique d'établissement s'impose face au particularisme des disciplines. L'autorité des présidents s'en trouve renforcée au détriment de celle des directeurs d'UFR.

L'argument est bien présenté et la thèse développée de manière très convaincante. Nul doute que la contractualisation représente un progrès décisif en matière **d'organisation institutionnelle et de gestion interne** des universités françaises. Bien que l'auteur soit moins explicite sur ce point, la politique de contractualisation peut aussi être interprétée comme une réponse, tardive au demeurant, aux multiples **pressions externes** qui ont poussé les universités à différencier leur offre de formations, à les « professionnaliser », le plus souvent en s'écartant des logiques trop strictement disciplinaires. Quand les débouchés sont davantage dans le secteur privé que dans le secteur public (grand recruteur de spécialistes « disciplinaires »), quand les étudiants se pressent à l'entrée des filières à formation professionnelle dont ils attendent une insertion plus rapide sur le marché du travail, et quand on demande aux universités de former des adultes « tout au long de la vie », nul doute que la tutelle des disciplines ne peut que s'affaiblir au profit des établissements qui doivent piloter tous ces changements.

Il y a beau temps que les universités ne sont plus des tours d'ivoire qui peuvent se permettre d'ignorer les injonctions qui viennent du monde du travail et les souhaits de leurs usagers-étudiants qui savent, chaque fois que les règlements le leur permettent, exprimer des préférences précises en faveur de certaines formations (à finalité professionnelle le plus souvent) plutôt que d'autres.

Solidement construit et dénué de jargon, l'ouvrage est agréable à lire car l'auteur a un sens très sûr de la formule. Remarquablement documenté, il s'appuie sur les quinze années d'enquêtes empiriques et d'analyses conduites par l'auteur sur le monde universitaire français et allemand. Il faut le dire tout net. Nous sommes en présence d'un ouvrage de référence qui devrait faire autorité.

Ceci dit, l'auteur ne nous renseigne guère sur le but poursuivi par cette « longue marche » des universités françaises. Vers quel « modèle » se dirigent-elles ? Les dernières pages du livre qui tentent de répondre à la question « Où va l'université française ? » sont assez elliptiques. Certes, on sent bien que les préférences de l'auteur vont vers un modèle universitaire décentralisé, constitué d'établissements « autonomes » (mais jusqu'où ?), entretenant des relations contractuelles avec la tutelle, ainsi qu'avec toute une série de partenaires extérieurs, et offrant des formations différenciées à des publics divers.

Le dernier chapitre consacré aux « configurations universitaires » ne nous renseigne guère sur les formes d'autonomie préconisées par l'auteur sur trois points essentiels : 1) au plan budgétaire (faut-il aller au-delà des 5 % obtenus grâce à la contractualisation ?) ; 2) en matière de recrutement et de gestion des personnels enseignants (si on abolit le CNU, c'est pour le remplacer par quoi ?) et administratifs, et 3) sur le plan de la sélection des étudiants, jeunes et adultes. On aurait aimé que, sur ce dernier point particulièrement sensible il est vrai, l'auteur nous fasse des réflexions que lui inspire la contradiction flagrante entre l'obligation de non-sélection à l'entrée de l'université et la généralisation de celle-ci à tous les niveaux des cursus universitaires, en fait dès le niveau bac + 1 dans le cas de certaines filières professionnalisées. Sur tous ces points, le débat n'est pas clos. Dans un ouvrage qui obéit à une déontologie scientifique stricte, il est clair que l'auteur, visiblement plus intéressée par le processus de changement que par l'émergence d'un « modèle » quelconque, a voulu éviter les spéculations sur le futur.

S'interrogeant sur la pertinence de modèles étrangers, Christine Musselin n'a pas tort d'exprimer un certain scepticisme en ce qui concerne un éventuel « modèle universitaire européen », et de souligner la force et la permanence des traditions nationales en matière universitaire. L'Europe n'a pas vocation à imposer à la France un modèle d'organisation universitaire qui serait étranger à son histoire et ses traditions. La construction européenne ne saurait procéder par injonction, mais la pression collective se révèle parfois tout aussi efficace, comme l'a bien montré le sommet des ministres européens de l'éducation qui s'est tenu à Prague en mai 2001.

On ne saurait donc sous-estimer les effets de l'internationalisation : en obligeant à un minimum de transparence des cursus et des diplômes, en incitant au développement des relations d'échanges et de partenariat, en encourageant financièrement certaines actions (l'enseignement à distance par exemple), elle va exercer sur les pratiques universitaires françaises une pression supplémentaire qu'elles ne pourront ignorer. Ensuite, on ne saurait oublier que certaines réformes, mal acceptées dans un cadre strictement national, peuvent trouver une solution « à cause de Bruxelles »...

S'il est une leçon majeure à retenir de cet ouvrage, c'est que le vrai changement ne passe pas nécessairement par une « refonte », une « mise à plat » ou une réforme du « système » sous forme d'une nouvelle loi. Une mesure, somme toute mineure, acceptée parce qu'elle semble s'exercer « à la marge » peut avoir des effets profonds sur les pratiques institutionnelles en levant les blocages d'un autre âge et en permettant au bon sens de s'imposer.

Jean-Pierre Jallade

Institut européen d'éducation et de politique sociale

PAGONI-ANDRÉANI (Maria). – **Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique.** Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1999. - 135 p. (coll. Savoirs mieux).

Le livre de Maria Pagoni-Andréani présente la psychologie du développement socio-moral afin d'éclairer ensuite les fins et les moyens de l'éducation civique que l'école dispense – et qui s'intitule désormais « éducation à la citoyenneté ».

Les hypothèses et le « background » théoriques de l'auteur sont exposés dans la première partie de l'ouvrage et ils dessinent une histoire qui commence avec Piaget, puis, après un silence de trente ans environ, se poursuit aux États-Unis grâce à Lawrence Kohlberg et à d'autres chercheurs comme Carole Gilligan (ces courants sont diffusés en France à partir des années 1980 ; et en 1993, J.-C. Forquin en a résumé ici même les principales questions). Cette histoire comporte en outre une dimension philosophique importante, visible d'une part dans le dialogue de Kohlberg avec J. Rawls (*Théorie de la justice*, 1971) ou R. Dworkin (*Prendre les droits au sérieux*, 1977), et d'autre part dans la lecture plus récente de Kohlberg par Habermas (*Morale et communication*, 1983, et *De l'éthique de la discussion*, 1991).

Une remarque s'impose *a priori* : la psychologie n'est pas convoquée ici pour décréter des normes d'évolution des enfants, mais pour délivrer une approche essentiellement *pragmatique* de l'expérience morale. Il s'agit d'élucider les activités mentales des individus qui répondent à des problèmes donnés dans des situations données. C'est pourquoi des sentiments comme la bienveillance, des obligations comme la sincérité, des conduites comme l'amitié, etc., sont parfois qualifiés par Maria Pagoni-Andréani de « valeurs » mais beaucoup plus souvent de « concepts » : ce sont de tels concepts qui dotent le sujet d'aptitudes ordinaires à juger, décider et agir dans la sphère de son existence pratique. Le processus de « conceptualisation » est lui-même analysable en fonction d'un modèle cognitif appuyé sur les références classiques que sont Vygotsky pour la psychologie ou Austin pour la théorie des actes de langage ; et Maria Pagoni-Andréani en décrit divers aspects, en particulier celui de la « schématisation », qui permet de se forger des représentations de la réalité morale et de les communiquer.

De cette notion préliminaire l'auteur déduit ensuite que les concepts moraux, qui sont le produit d'une construction personnelle, doivent être distingués des règles morales, qui sont au contraire transmises par divers types d'influence sociale provenant des parents et des adultes en général. Il y a même une priorité des concepts sur les règles, ou mieux, une détermination de celles-ci par ceux-là, car la maîtrise d'une règle mobilise l'ensemble des concepts qui ont cours dans le contexte humain où son usage est requis. La sincérité par exemple est d'abord évoquée par des élèves de 13 ans sous forme d'un concept-outil (outil d'action) servant à décrire le « bon ami », celui à qui on peut confier un secret, qui ne colportera pas de potins, etc. ; mais elle devient ensuite un concept-objet (objet d'analyse) qui organise en effet un univers de règles sociales : faut-il dire la vérité dans tous les cas ? y a-t-il des cas où il faut mentir ? ne faut-il pas toujours penser aux conséquences avant de dire la vérité ? etc. (p. 65 et suiv.).

Au lieu d'inscrire l'éducation et la formation morales à l'horizon d'un conformisme impliquant la restitution de règles intériorisées, comme dans le scénario que les psychologues reprochent à Durkheim d'avoir conçu (cette critique, initiée par Piaget, est justement rappelée au début du livre), Maria Pagoni-Andréani remonte des règles aux principes, autrement dit elle recherche les principes à partir desquels les règles sont véritablement commandées. Ainsi dégage-t-elle les conditions d'une sorte de *prise de conscience rationnelle* qui dissout tout caractère absolu des règles et autorise du même coup leur application volontaire et *autonome* – ce que, semble-t-il, notre époque démocratique appelle de ses vœux. En classe de sixième, lorsqu'on demande aux élèves, en regard du

manquement à la règle de l'assiduité énoncée dans le règlement du collège, de *justifier* leurs absences, ils parviennent donc à mettre des règles en relation avec différents types de devoirs, certains légaux et d'autres proprement moraux, si bien qu'ils découvrent des obligations de premier niveau, particulières (renoncer à manquer la classe juste pour fumer ou jouer au flipper), puis ces obligations plus valorisées qui s'adaptent aux attentes des parents (être digne de confiance, montrer de la gratitude), et enfin des devoirs bien plus honorables encore parce qu'ils renvoient aux intérêts de la société toute entière (p. 117 et suiv.).

Depuis longtemps, les commentateurs ont souligné la fermeté avec laquelle Kohlberg a pu établir le lien du raisonnement et de l'action, même si la corrélation empirique reste un peu mystérieuse. En 1980 par exemple, A. Blasi notait que, dans cette optique, l'interprétation morale de l'existence humaine et de ses fins mène le sujet à une sorte de négociation avec soi-même dans laquelle, contrairement à une idée reçue, les tendances de la personnalité (sentiments de culpabilité ou autres) interviennent peu (« Bridging moral cognition and moral action : a critical review of the litterature », in *Psychological Bulletin*, 1980, 88 (1), p. 1-45). Le problème crucial est alors de mettre en correspondance le niveau de réflexion et la maturité morale du sujet considéré, terrain sur lequel Maria Pagoni-Andréani est affirmative, mais prudente.

Mais il faut encore préciser que la conceptualisation morale s'effectue de préférence dans des situations de discussion, et que la capacité rationnelle, créatrice du « sens moral », logée à l'intérieur de ce qu'on appela si longtemps la conscience, s'épanouit dans la réflexion collective. C'est ce que tente de prouver dans la troisième partie du livre la pédagogie qui s'efforce de « baser l'apprentissage sur la conceptualisation » (fixant les grandes lignes d'« une méthode de construction des valeurs »), et qui propose des situations didactiques dont l'aspect coopératif ou du moins interactif est patent : on demande aux élèves de participer à diverses négociations de points de vue, de formuler et d'exprimer un avis dans le cadre d'un travail en commun, etc.

Le passage du cognitif au discursif tient d'abord au fait que les jugements moraux et les décisions morales reposent sur des raisons, s'élèvent sur des arguments et sont donc toujours passibles de *justifications* – selon un terme dont on connaît l'impact dans la philosophie du droit ou la philosophie politique. Cependant, le pouvoir de fournir des justifications ne supporte pas seulement une saisie adéquate ou correcte des normes, il institue bien davantage l'examen de leur *acceptabilité*. Qu'on se rapporte au fameux dilemme de Kohlberg (un homme qui cherche à

sauver son épouse malade peut-il voler le seul remède capable de la guérir mais vendu trop cher ?), et l'on constatera que l'option du niveau le plus haut affirme la prééminence de la vie humaine sur la propriété privée. Or cette assertion n'effectue pas un calcul utilitariste de conséquences mais exhibe des principes de justice admissibles par tous, au moins formellement, et grâce auxquels il est possible d'attribuer une valeur aux actes envisageables afin de les hiérarchiser (rappelons que l'idée d'une moralité supérieure fondée sur la délibération autonome à partir de principes se trouve également chez J. Rawls, dans *Théorie de la justice*, Seuil, 1987, p. 513 et suiv.). Et le fait d'évaluer et de trancher au nom de principes signale une réponse dite précisément « postconventionnelle », qui teste les normes, qui les met à l'épreuve au lieu de les accepter sans autre forme de procès. En réalité, comme dit Habermas, le sujet déprécie le monde des traditions sur lequel il porte désormais un regard qui le prive de ses racines, et il adopte une attitude hypothétique vis-à-vis des relations interpersonnelles qui se déploient au sein de ce monde (*Morale et communication*, Cerf, 1986 [1983], p. 141) ; c'est pourquoi il devient capable d'interroger la constitution et la validité des normes, ce que sans doute il éprouve au même moment comme une nécessité.

Ce qui inspire clairement la démarche de Maria Pagoni-Andréani, c'est cette grande consonance, soulignée par Habermas, entre la psychologie développementale et une éthique procédurale, c'est-à-dire fondée dans la discussion. C'est l'idée que l'examen de la validité des normes, qui n'est d'ailleurs pas donné comme le terme d'une évolution stadiale ou naturelle de l'adolescent, marque toutefois son entrée dans la discussion rationnelle en vertu des contraintes que lui imposent l'argumentation et la communication des arguments. En adoptant cette attitude *réflexive* – selon Kohlberg – ou *hypothétique* – selon Habermas, le sujet prend place dans ce qui s'appellerait, en écho à G.H. Mead, une *situation idéale de rôle* : il adopte le point de vue de tout participant possible à son débat intérieur, et il intègre ainsi le point de vue de la communauté entière, désignant en tout individu une subjectivité inaliénable et digne de reconnaissance.

Cette notion essentielle dissipe la crainte que l'interrogation critique des normes fasse le lit d'un scepticisme d'essence relativiste, du style : « aucune vérité ne s'attache jamais aux normes », « toutes sont indifféremment bonnes dans certains cas et pour certaines personnes, mais mauvaises dans d'autres cas et pour d'autres personnes », etc. En réalité, elle pose une exigence d'universalité, laquelle dépend de la procédure d'argumentation à propos des normes. La discussion rationnelle prescrit en effet une obligation universalisable dès lors qu'elle admet des « présuppositions idéalisantes » d'intercompréhension et

de réciprocité des points de vue (*L'éthique de la discussion*, Cerf, 1992 [1991], p. 22, 69, etc.). Dans ce cadre, une norme est jugée acceptable, vraie sur le plan cognitif et juste sur le plan déontologique, si elle peut être déclarée « bonne équitablement » pour chacune des personnes concernées. Est-il besoin de le dire, une telle garantie d'égal respect pour tout être rationnel rappelle l'impératif catégorique de Kant (pouvoir sans contradiction ériger la maxime de son action en loi universelle), ce qui permet de frapper la morale du sceau de la justice – la théorie politique nous y a habitué depuis J. Rawls.

Là est sans doute l'enjeu éthique fondamental du beau travail *pédagogique* de Maria Pagoni-Andréani. Il y a certes une morale objective, construite par l'histoire des démocraties, et actualisée dans le corpus des droits de l'homme, que les individus s'approprient dans la vie commune ; mais il y a aussi et surtout un univers de langage et d'intersubjectivité dans lequel le sujet, porteur de potentialités universalisantes et proprement morales à ce titre, est apte à promouvoir l'*impartialité* de ses jugements et par conséquent à représenter les intérêts de l'Humanité en préservant l'intégrité et l'autonomie des personnes raisonnables. C'est bien sur cette voie qu'est par tradition engagée l'éducation morale et civique en France.

François Jacquet-Francillon
INRP

POINSSAC (Béatrice). – **L'image éducatrice ?** (Préf. d'Alain Jeannel). – Paris : PUF, 2000. – 118 p. (Éducation et Formation).

En titre un point d'interrogation joliment provocateur quand il vient d'une spécialiste aussi confirmée. Il n'en dévoile pas moins la profonde opposition, celle qui insiste et persiste entre « communication » et « éducation » bien que la première soit manifestement une condition de la seconde. Une opposition qui n'en finit pas de se redoubler à tous les étages, même au cœur de cette « interaction » que tous invoquent aujourd'hui, entre une interaction de simples réciprocités de modelages comportementaux et une interaction éducatrice qui exige, en plus, de s'inscrire dans des processus précis et orientés vers l'amplification et le rehaussement des pouvoirs et des savoirs de la personne. Le livre que nous examinons ici n'est ni plus ni moins qu'une confrontation à ce problème majeur. Cette confrontation, Béatrice Poinsac ne l'aborde pas sous la forme générale des rapports instrumentaux et idéologiques qu'entretiennent les processus d'éducation et d'enseignement avec la culture, les outils multimédia et

Internet, comme elle le faisait si bien dans « Internet L'école buissonnière » (1). Elle l'aborde ici à travers l'une des modalités les plus significatives de cette confrontation, une modalité qui la reflète et dans laquelle elle se reflète : la modalité de l'image. De telle sorte que son travail porte, d'une part, sur les effets propres de l'image et, d'autre part, sur tout ce que l'image déploie dans la construction des configurations multimédia, configurations qui englobent la langue orale restituée, le texte, l'hypertexte, le son, la musique et, bien sûr, la palette des images avec tous leurs niveaux d'iconicité, leurs codes de lecture, leurs niveaux d'induction corporelle, leurs pouvoirs moteurs à la rencontre du perçu et de l'infraperçu, leurs degrés d'armature théorique ou technologique, de l'iconographie la plus fruste à l'infographie la plus sophistiquée (2).

Naturellement cette interrogation n'aurait aucun sens si on n'y voyait poindre des réponses. Et ce qui nous intéresse, dès le départ, c'est la direction dans laquelle ces solutions doivent être cherchées. Cette direction, clairement dessinée dans le livre, est orientée par la certitude qu'aucune technologie de l'éducation ne saurait avancer si elle ne luttait pas elle-même contre ses propres négativités, c'est-à-dire si elle ne situait pas sa lutte dans le cadre même de ses procédures et de ses effectuations. La dialectique entre les valeurs et la technique ne peut infléchir la technique que si elle se projette directement dans une dialectique technique à l'intérieur même de la technique.

La netteté d'une telle orientation apparaît dès la première définition que Béatrice Poinssac donne de l'image éducatrice ; une image qui « véhicule des forces capables de développer les facultés intellectuelles, physiques et morales et de modifier le comportement du récepteur.. ». Mais, plus spécifiquement, en tant qu'éducatrice, elle se donne comme une *espèce* d'image capable de modifier ce comportement « de façon positive. » (p. 2). Ce qui présuppose que l'image en général pourrait le modifier de façon négative, soit par induction directe, soit par la médiation de l'erreur ou du mensonge. Ainsi s'expliquent les « querelles » religieuses, pédagogiques, littéraires ou scientifiques, les mouvements de rejet que l'image a suscités, sous des formes diverses, à tels ou tels moments de l'histoire et qui prennent parfois, et encore aujourd'hui dans une société médiatisée, la forme d'une « crise de confiance », voire de « méfiance » à son égard. Mais comment ne pas voir que méfiance et confiance ont, à travers l'image, quelque chose de commun, à savoir le renvoi à un référent déontologique dont la prise en charge relève d'une démarche de type philosophique, esthétique, éthique ou politique (3), une démarche dont la mise en œuvre n'a de portée que si elle s'effectue précisément *sur* l'image, *par* l'image et *dans* l'image. Les formes de cette

démarche ne sont pas toutes systématiquement analysées dans l'ouvrage mais elles se cristallisent aux croisements des grands itinéraires d'information et de réflexion que Béatrice Poinssac dessine sous nos yeux.

Le déploiement des itinéraires et des approches

Le premier itinéraire est celui de l'histoire de l'image de formation. En référence à Fernand Braudel, notre auteur le met en perspective par rapport aux grandes formes que prendrait le rapport historique au temps : la longue durée (du mobile quasi immobile), le temps moyen (de la conjoncture) et le temps court (de l'événement).

Sur la longue durée on voit perdurer le débat oscillant et indéfini de « l'icône » contre « l'idole », celui de l'image qui forme en induisant de vrais apprentissages contre l'image de « l'idolâtrie » qui fige le mouvement de l'esprit dans la fascination d'objets pris, selon les cas, pour des essences métaphysiques ou des concepts scientifiques. Cette *querelle des images*, toujours renouvelée avec des caractéristiques différentes à chaque stade, n'a pas empêché l'iconologie de conquérir les moyens de formation propres à une « figuration » de plus en plus assurée et de plus en plus méthodique. *Dans le temps moyen* une nouvelle unité d'évolution se dessine. Venue de loin, armée de rationalisations fonctionnelles dès l'optique de Descartes, elle s'épanouit dans la lanterne magique, dans ces images projetées qui, dépassant l'édification ou l'allégorie, offrent de plus en plus de moyens d'observer et d'instruire. *Quant au temps court*, intensif et technologique, il prend ses repères dans les développements de la photographie, de l'image animée, de l'image télévisuelle et des liaisons satellitaires qui ont bien vite assuré à l'image un ensemble structuré de nouvelles puissances didactiques. Et ce temps court finit par se marquer vigoureusement, vers 1980, par les prodigieuses réussites de l'infographie, de cette *rencontre de l'informatique et du graphisme* que Béatrice Poinssac maîtrise de première main. Ces réussites ont été rendues possibles, bien sûr, par l'universalisation du rapport au numérique, à cette nouvelle « *materia prima* » qui se déplace et se fragmente dans l'instantané pour se structurer en une infinité de formes remodelables et pour se transformer, sur les interfaces, en schèmes moteurs, en perceptions ou en messages de toute nature. Une telle histoire des *trois âges de l'image éducatrice* permet à l'auteur un couplage entre le perfectionnement d'un outil et l'évolution corrélative (non sans anticipations ou rappels) d'une iconicité de plus en plus consciente de la diversification des modalités selon lesquelles elle prend en charge les grands systèmes de la représentation cognitive. On suit avec plaisir la description foisonnante et rigoureuse de cette dynamique où se

dessinent les renvois réciproques entre la temporalité technique et la temporalité culturelle.

La deuxième exploration resserre le problème sur les spécifications proprement didactiques de l'image en tant qu'objet scientifique. Elle relie le mouvement essentiel dirigé vers la sémiotique à la détermination constituée par le cadre de l'image, le célèbre *rectangle* qui l'entoure et qui induit la plus générale et la plus fondamentale des focalisations, celle qui est avant tout destinée à *faire image* et à engendrer une infinité diversifiée de nouveaux objets signifiants. La découverte de leurs paramètres permet alors de déboucher sur une typologie orientée vers une mise en ordre des productions existantes les plus caractéristiques.

Le mouvement de recherche d'une sémiotique se jalonne par la passionnante visite des grandes archives que l'auteur nous ouvre avec un bonheur communicatif : les Manuels de la Renaissance comme « gisements » d'images de formation, la Grande Encyclopédie, bien sûr, sans oublier ces ateliers d'artistes où la création des œuvres ne se séparait ni de l'analyse des thèmes ni des procédures engagées dans leur création même. On assiste avec Béatrice Poinssac à l'émergence et aussi à la persistance d'un mouvement autoréflexif de retournement de la production sur la production, comme une sorte de « création continue de procédés pour communiquer des savoir-faire par l'image et pour l'image » (p. 38).

Le passage par une analyse de tout ce qui peut se déterminer à l'intérieur de l'écran permet enfin un travail beaucoup plus précis sur les contenus cognitifs et sur les moyens de les représenter. Dans cette direction Jacques Bertin a ouvert la voie d'une présentation simultanée des images et de leurs codes de lecture, permettant, grâce à la maîtrise de ces derniers de construire des messages iconiques indépendants du talent artistique exigé par leur expression, exactement comme l'écriture s'est rendue indépendante de la calligraphie. Mais il ne s'agit pas une seule seconde de nier l'esthétique. Bien au contraire, à partir d'une forte réflexion sur Kandinsky, notre auteur fait apparaître en quoi l'introduction du « spirituel dans l'art » mérite d'être rapportée à de rigoureuses méthodes combinatoires. Avec J.-C. Averty le contrepoint et la fluidité harmonique dans l'utilisation synchronique de l'ensemble des *langages écraniques* antérieurs et contemporains engage une évolution qui va jusqu'à l'éclatement du support. Avec Internet on aboutit à un outil radicalement intégrateur : « un seul vecteur pour les trois types d'image analogique, infographique et textuelle » (p. 47). Ainsi se multiplient et se structurent les exigences de tous ordres en direction d'une nouvelle ergonomie destinée, aujourd'hui à se coupler fonctionnellement à une informatique

propre à porter au maximum les puissances et les pouvoirs de l'image.

L'esquisse d'une typologie et d'une mise en ordre de l'existant est présentée en référence aux genres, aux publics et aux contenus. Mais les analyses qui accompagnent ces désignations vont beaucoup plus loin en ce sens qu'elles marquent à chaque instant le rapport entre les intentions, les réalisations, les effets induits et les points d'évolution où se croisent ces effets. On y retrouve l'évocation des équipes du cinéma ou de la télévision scolaire ou de celles qui ont travaillé plus généralement sur les films scientifiques ou sur des films de fiction d'autant plus puissants sur le plan éducatif qu'ils ne s'affichent pas comme tels. L'importance et l'originalité du Cédérom ne manque pas d'être soulignée, tant en ce qui concerne ses avantages propres qu'en ce qui concerne son intégration aux autres supports.

La troisième exploration se développe vers un regroupement des facteurs d'innovation propres à jouer un rôle déterminant en ce début de siècle. Il s'agit de prendre notamment en compte la grande mutation des techniques et procédures documentaires, l'apport des neurosciences et aussi l'actualisation de l'ensemble des formations exigées par l'image renouvelée.

Les mutations de la documentation sont décrites en même temps que s'éclairent les réciprocitys et les interférences entre les facteurs engagés. Un bouleversement total de tout l'héritage documentaire et organisationnel a été rendu nécessaire par l'extrême diversité des productions diffusées tant en ce qui concerne leurs thèmes qu'en ce qui concerne leurs modalités ou leurs niveaux d'intégration de l'image. Et, en même temps, ce bouleversement trouve toutes chances de s'ordonner devant l'appropriation sociale de l'informatique comme devant les exigences d'une mondialisation qu'Internet radicalise aujourd'hui en plaçant soudainement tout l'univers communicationnel, technique et culturel devant une mondialisation de fait. De nouvelles standardisations et de nouvelles normalisations, étroitement solidaires de nouveaux langages et de nouveaux protocoles, sont mises en ordre et présentées ici avec une clarté et une concision d'autant plus remarquables que Béatrice Poinssac se montre attentive à les mettre en rapport avec les besoins des formateurs potentiels dans les domaines de l'école, de la médecine, des arts, des sports, de l'industrie, bref de « tous ceux qui regardent l'image éducatrice et qui ont à apprendre par elle » (p. 70).

Ici, sur le plan de la compréhension des mécanismes sensoriels, *l'apport des neurosciences est à intégrer* dans la formation de ces nouveaux formateurs et enseignants. La perception, à la rencontre de l'objet et des schèmes

mémoriels internes, référée aux mécanismes neuroniques d'élaboration des images mentales, rapportée à leur fonctionnement au cœur des processus de rétention, d'attention, d'apprentissage ou de réinvestissement, fait aujourd'hui l'objet de belles études. Et ces dernières ne sont pas sans incidence sur l'évolution des connaissances concernant les traitements parallèles et les autorégulations dans l'analyse des systèmes, un exemple de plus des nécessaires connexions dont ce livre réussit si bien à nous montrer la profondeur et la richesse. Une formation à l'image repensée s'impose donc, de laquelle notre auteur esquisse l'histoire proche et dont elle détermine les conditions pédagogiques majeures, les enjeux éthiques et sociaux, les directions d'un développement vers la maîtrise critique des contenus.

Demain ? Quelle iconologie éducative ?

Dans cette dernière partie, encore plus technique et plus prospective, Béatrice Poinssac revient sur les difficultés non encore surmontées de l'image de formation ; des difficultés qui exigent la constitution de nouvelles équipes professionnelles de spécialistes venus d'horizons différents et décidés à inventer de nouvelles convergences. Mais les exigences de l'industrie obéissent à des lois de fabrication, de marché, d'analyse des besoins, qui sont davantage en phase avec les impératifs directs de l'économie ou du commerce qu'avec ceux de l'éthique éducative. C'est pourquoi, avec les mises en place des premiers réseaux et malgré leurs dérives vers l'isolement, l'encombrement ou la perte de certaines références essentielles, jamais n'a été aussi urgente la montée en puissance d'une éducation, certes conditionnée par la généralisation d'une alphabétisation minimale, mais destinée à aller beaucoup plus loin.

La communication du savoir par l'image exige des produits qui préservent l'activité de découverte, qui offrent à cette découverte une mise en scène du réel à forte fiabilité, compte tenu des différentes modalités temporelles et structurelles propres aux différents médias et, surtout, qui réussissent à mettre interactivement en place une « organisation des idées [qui], depuis l'Antiquité, est destinée au texte oral et écrit » (p. 86). Le problème serait insoluble sans le « recours à l'image infographique qui assure par le langage graphique une information sélective, ordonnée et quantitative. « Aux traditionnels schémas sur papier on substitue les pouvoirs de fascination de l'image animée par ordinateur et ses moyens d'apprentissage multiples que sont les essais et simulations » (p. 89). Une nouvelle rationalisation du travail pédagogique s'impose ici dont Béatrice Poinssac détermine les conditions de possibilité avec, en particulier, des regroupements interdisciplinaires

devant des objectifs que les enseignants peuvent partager avec de nouveaux professionnels à technologies hybrides : ingénieurs et architectes de la connaissance, webmasters, cyberthérapeutes etc., autant de métiers nouveaux et destinés à évoluer en même temps qu'évolueront les enseignants dont les responsabilités ne feront que s'accroître (4).

Cette nouvelle logique éducative doit, nous l'avons vu, se confronter à une *logique du produit industriel* dont les négativités spécifiques en matière d'éducation de l'élève ou du citoyen ont été largement dénoncées par d'éminents philosophes ou sociologues. Béatrice Poinssac n'esquive pas ces réflexions, ces craintes ou ces réserves qui, pour elle comme pour nous, seront toujours fondamentales et utiles, ne serait-ce que par *l'attention* et la *tension* qu'elles doivent maintenir face à la complexité des problèmes éthiques, politiques et sociaux entraînés par la massification de l'industrie de la communication. C'est pourquoi s'impose de manière impérieuse la nécessité de développer, en utilisant les meilleures techniques du « management industriel » (p. 90), un marché de produits à caractère éducatif et dont les forces propres sont appelées à lutter contre les négativités d'une massification aveugle et à porter en avant les exigences d'une éducation contrôlée, généralisée et permanente.

Dans cette perspective c'est, manifestement, le développement des réseaux interactifs du savoir qui offrira au XXI^e siècle les possibilités les plus extraordinaires. Se dessine déjà le projet d'Internet-2, celui de la systématisation d'une transmission des connaissances en temps réel. Ce projet s'appuie, du côté des techniques, sur une généralisation des canaux à grande vitesse. Mais il s'appuie aussi, du côté des méthodes, sur une critique des lourdeurs et des encombrements commerciaux d'Internet-1, sur une pédagogie constructiviste et interactive renouvelée, sur l'intégration de médias et sur ses mises en convergence avec les systèmes éducatifs nationaux (5). Fort heureusement beaucoup d'enseignants se sont préparés ou se préparent à faire face à cette extraordinaire démultiplication d'échelle. Déjà des réseaux français ou francophones ont été mis en place, Déjà se dessinent, avec les beaux travaux de Jacques Perriault comme avec ceux de quelques équipes dynamiques, les grandes lignes d'une conversion pédagogique en correspondance réciproque avec les conversions de l'apprentissage chez les utilisateurs.

Conclusions générales

Dans cette dernière partie Béatrice Poinssac abandonne le XX^e siècle, le « siècle de l'image », en retraçant rapidement la voie de l'ethno-histoire qu'elle a voulu

suivre, celle des éclairages « pluridisciplinaires et pluri-référentiels », la voie d'une histoire dont elle libère les grandes transformations d'une linéarité traditionnelle et pesante. Il en résulte une diversification de cette interrogation interpellatrice qui marque le livre dès le début. Mais il s'agit à présent d'interpellations *éclairées* car, chemin faisant, les questions de l'image ont été mises à l'épreuve des faits, des expériences, de la construction rigoureuse des notions. De sorte qu'elles peuvent enfin déboucher sur la détermination ordonnée de toutes les formes du « comment faire ? ».

En fait, tout au long de l'ouvrage, Béatrice Poinssac montre de quelle façon elle a récupéré les deux tendances évolutives qu'Alain Jeannel a décrites dans sa solide préface : l'une qui se greffe sur les « pratiques en cours » en utilisant les TICE comme des outils, l'autre qui surgit directement des caractéristiques technologiques et scientifiques des TIC pour en faire les éléments d'une « mutation constructiviste de l'enseignement et de la formation » (p. VI). Il y a bien d'une part une continuité et de l'autre des discontinuités, il y a bien deux schèmes difficiles à raccorder. Et cependant Béatrice Poinssac y réussit en proposant l'introduction d'un troisième : *le schème de la pratique innovante*. Cette idée paraît banale mais il faut bien lui accorder toute sa portée opératoire car c'est par rapport à l'opposition entre la logique de l'appropriation et celle de l'innovation qu'elle prend ici son sens véritable. *L'appropriation* est orientée par une mise en usage qui plie l'objet technique aux objectifs antérieurs au besoin en les détournant ou en les ignorant partiellement. *L'innovation*, au contraire, marque la prévalence d'un système socio-technique de production qui tend à engendrer lui-même des objectifs et des applications. Dans la perspective de l'application (première tendance) l'enseignant risque de demeurer immobile. Dans la perspective de l'innovation (deuxième tendance) il risque de perdre son âme ou de se retrouver simplement hors-circuit.

C'est pourquoi, constamment présent dans le développement des réflexions, et notamment au cours de la troisième approche, le thème de la pratique innovante réapparaît dans la conclusion. « Restent les facteurs récents d'innovation où l'on travaille sur des espérances » (p. 105). Et c'est bien sur des espérances marquées à la fois par la générosité de l'éducatrice et le réalisme scientifique de la technologue que ce livre se termine...

Faut-il revenir sur les problèmes en suspens ? Certains ont été inventoriés. D'autres n'ont été que suggérés, éveillant l'intérêt du lecteur sans toujours le satisfaire. On pense à la métacognition dans l'image, au croisement complexe des supports et des systèmes de représentation, à la question de l'idéographie, à l'*homo sensibilis* de René

Thom, au métabolisme de la connaissance pourtant évoqué dès *L'école buissonnière* etc. Mais dans cette multiplicité de stimulations intellectuelles nous voyons bien autre chose qu'un brillant catalogue de thèmes modernes. Nous y voyons surtout le mouvement d'une belle et forte réflexion qui travaille dans une direction unique et qui déploie les ressources iconiques les plus efficaces pour aider à ce que s'accomplisse, avec le siècle qui commence, la grande mutation de l'éducation et de la conquête du savoir.

Armand Biancheri

Inspecteur général honoraire de l'Éducation Nationale

NOTES

- (1) Internet *L'école buissonnière*. Paris : Magnard-Vuibert (Préf. de Guy Pouzard)
- (2) Pour une introduction, *L'infographie*, Paris : PUF. (Que sais-je ? n° 2800).
- (3) C'est dans cette perspective que Régis Debray pose et maintient une opposition fondamentale entre « communiquer » et « transmettre ». Cf. *Transmettre*. Paris : Odile Jacob, 1997.
- (4) Béatrice Poinssac, *Les réseaux technologiques du savoir. D'un siècle à l'autre*. Dans *Clés pour un siècle*. Paris : Dalloz, juin 2000.
- (5) Ce qui ne fait que souligner l'urgence politique et sociale du développement sur les réseaux d'un véritable *espace public*.

ROMAINVILLE (Marc). – **L'échec dans l'université de masse**. – Paris : L'Harmattan, 2000. – 128 p. (Éducation et Formation).

En traitant l'échec universitaire, Marc Romainville livre avec cet ouvrage « à orientation pédagogique » une synthèse des recherches récentes portant sur ce sujet. Il faut avant tout souligner que l'ouvrage n'aborde que l'échec en premier cycle universitaire. À la suite de la synthèse proposée par Marie Duru-Bellat (1995), Marc Romainville apporte un éclairage nouveau en mobilisant à la fois les études francophones et les travaux anglo-saxons. Après avoir rappelé la relative ampleur des échecs – sur l'ensemble des pays de l'OCDE, environ un tiers des nouveaux inscrits quittent l'université sans diplôme – une première partie est consacrée à l'identification des facteurs de réussite et d'échec. Parmi ceux-ci, trois groupes de variables émergent : les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, la gestion par l'étudiant de son nouveau métier et les caractéristiques de l'enseignement universitaire. Les chapitres suivants précisent l'influence de chacun des groupes avant de conclure sur les dispositions susceptibles de lutter contre l'échec dans l'université de masse.

Selon l'auteur, les universitaires ont tendance à surévaluer le déterminisme des capacités générales des étudiants et à sous-évaluer l'impact des préacquis spécifiques. Si, effectivement, on observe une corrélation importante entre la réussite en première année et la maîtrise des capacités cognitives de base, les aptitudes intellectuelles et la maîtrise de la langue, cette corrélation est loin d'être parfaite. Seuls 20 à 30 % de la variance des performances en fin d'année sont expliqués par la préparation intellectuelle. Ceci étant, le poids du passé scolaire (établissement fréquenté, type de diplôme obtenu, âge des étudiants, résultats scolaires) est loin d'être négligeable, en particulier lorsqu'il existe une continuité entre les filières secondaires et les filières supérieures. Deux autres caractéristiques d'entrées semblent également influentes : le projet personnel de l'étudiant et la confiance dans ses capacités d'apprenant.

Les études plus récentes insistent sur le rôle important qu'exerce le « métier d'étudiant ». En effet, l'affiliation institutionnelle et intellectuelle, la conception et les différentes approches de l'apprentissage ainsi que les différentes manières d'étudier sont autant d'éléments distinguant les parcours universitaires. Les résultats de ces recherches nuancent fortement le fatalisme des universitaires qui estiment que « tout est joué d'avance ». Cependant, on aimerait savoir quel est, entre la scolarité antérieure et le métier d'étudiant – même si évidemment ceux-ci sont en partie corrélés –, le groupe qui en définitive est prépondérant. Par ailleurs, on a le sentiment que ces différents facteurs s'expriment avec la même intensité quelles que soient les filières d'étude. Or, la réussite en Sciences de la Vie dépend fortement du capital scolaire alors qu'en AES, et surtout en Psychologie, le niveau d'investissement personnel distingue davantage les étudiants (Michaut, 2000).

Une seconde partie se focalise sur les enseignants, leurs différentes fonctions au sein de l'institution, leur concep-

tion de l'enseignement universitaire, leurs pratiques pédagogiques, leurs méthodes d'évaluation. Contrairement aux recherches sur les étudiants, Marc Romainville note qu'il n'existe pas de recherche établissant un lien entre les caractéristiques de l'enseignement et les performances des étudiants. Soulignons toutefois que le « contexte » universitaire peut sensiblement affecter les résultats des étudiants (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000).

En guise de conclusion, l'auteur tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante « *comment gérer une université désormais conçue comme un enseignement post-secondaire général, ouvert au plus grand nombre alors que son mode de fonctionnement date de l'époque où elle agissait comme un mécanisme de filtrage des élites ?* » (p. 22). La lutte contre l'échec universitaire passe, selon lui, par une série de mesures allant de la mise en place de dispositifs d'information et d'orientation dans l'enseignement secondaire au développement des formations continues pour les enseignants-chercheurs. Les propositions sont souvent séduisantes mais comme le souligne Marc Romainville « *cette lutte ne peut être que systématique, large et patiente pour produire des effets réels et durables* » (p. 89).

Christophe Michaut
Université de Nantes-CREN

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DURU-BELLAT M. (1995). – Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1^{re} année d'université, *Savoir*, 3, p. 399-416.
- FÉLOUZIS G. (2000). – Repenser les inégalités à l'Université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires, *Sociétés Contemporaines*, 38, p. 67-98.
- MICHAUT C. (2000). – *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU.

Gilbert de Landsheere (1921-2001)

Gaston Mialaret

Avec Gilbert de Landsheere qui nous a quittés le 16 janvier 2001, la recherche scientifique en éducation perd un de ses plus illustres représentants. À sa carrière universitaire brillante se sont ajoutées de nombreuses activités extérieures à l'université de Liège où il fut professeur ordinaire de 1965 à 1986 et une importante activité sur le plan international.

Licencié en philosophie et lettres, en philologie germanique de l'université de Liège, agrégé de l'enseignement secondaire, il enseigne en École normale de 1945 à 1958. Il entre alors à l'université comme assistant et c'est à cette époque que je fis sa connaissance. Dès ce moment Arnould Clause, son directeur de recherches, m'avait prédit la brillante carrière qu'allait être celle de Gilbert de Landsheere. Il soutient son doctorat en sciences de l'éducation en 1960 et devient professeur titulaire de la chaire de pédagogie expérimentale à l'université de Liège.

L'université lui permit de développer toutes ses capacités à la fois de chercheur, d'enseignant et de chef d'entreprise. Chercheur rigoureux, il était au courant de toutes les méthodes et techniques de recherches et son *Introduction à la recherche pédagogique* qu'il me demanda de préfacier en 1964, alors qu'il n'était encore que Chef de travaux à l'institut de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'université de Liège, témoigne de l'étendue de ses connaissances, de la maîtrise

qu'il avait, dès cette époque, des techniques de recherche et de la clarté de ses expositions. Cet ouvrage en était, en 1982, à sa 5^e édition. Il dirigea et administra son Laboratoire de recherche comme une véritable entreprise, sachant aller trouver à la fois les thèmes des recherches qu'il allait poursuivre avec ses étudiants et les ressources financières indispensables à toute recherche scientifique sérieuse. Le laboratoire de recherche de Liège a été, de 1965 à 1986, sous la direction de Gilbert de Landsheere, un des pôles principaux de la recherche scientifique européenne dans le domaine des sciences de l'éducation.

À cette intense et productive activité au sein de l'université de Liège s'ajoutent de très nombreuses missions à l'étranger et de nombreuses participations sur le plan international. Sa parfaite maîtrise des langues étrangères, et plus particulièrement celle de l'anglais (il avait enseigné à l'université de Boston) lui ouvrait largement les portes des organismes et institutions internationaux. Non seulement il fut professeur invité dans de nombreuses universités étrangères : Abidjan, Alger, Barcelone, Bologne, Boston, Dakar, Lisbonne, Pecs (Hongrie), Rabat, Rio de Janeiro, Rosario (Argentine), Saragosse, Séville, université du Zaïre, mais il participa à la vie intellectuelle et scientifique internationale en tant que membre de nombreux comités de recherches, comités de publication, ou comités de lecture de revues

scientifiques. C'est ainsi, ne serait-ce que pour la France, qu'il appartenait au Comité de rédaction de la *Revue française de pédagogie* et au Comité de lecture de *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*.

Les publications de Gilbert de Landsheere sont nombreuses et traduites en de nombreuses langues. À plus de 250 articles s'ajoutent les ouvrages suivants :

- *Les tests de connaissances*, Bruxelles, Édi-test, 1965. Ouvrage traduit en espagnol.

- *Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays* (en collab. avec T.N. Postlethwaite), Paris, Institut Pédagogique National, 1969.

- *Le test de closure, mesure de la lisibilité et de la compréhension*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Lahor, 1973, 2^e éd.

- *Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 à 7-8 ans*, Éditeur de cet ouvrage collectif, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1973.

- *Towards a Science of Teaching* (en collab. avec G. Nuthall et al.), Londres, NFER, 1973.

- *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe* (en collab. avec E. Bayer), Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1981, 4^e éd. Ouvrage traduit en espagnol et en italien.

- *La formation des enseignants demain* (avec la collab. de S. de Coster, W. de Coster, F. Hotyat), Paris, Casterman, 1976. Ouvrage traduit en espagnol et en italien.

- *Construire des échelles d'évaluation descriptives* (en collab. avec R. de Bal et J. Beckers), Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1976. Ouvrage traduit en italien.

- *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Les grands dictionnaires », 1992, 2^e éd. Ouvrage traduit en espagnol.

- *Les comportements non verbaux de l'enseignant* (en collab. avec A. Delchambre), Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1979. Ouvrage traduit en italien.

- *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1992, 7^e éd. Ouvrage traduit en italien, espagnol, roumain, portugais, grec.

- *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin-Bourrelhier ; Liège, Dessain, 1982,

5^e éd. Ouvrage traduit en allemand, espagnol, italien, néerlandais.

- *Définir les objectifs de l'éducation* (en collab. avec V. de Landsheere), Paris, Presses Universitaires de France ; Liège, Thone, 1992, 7^e éd. Ouvrage traduit en espagnol, italien, portugais, anglais, roumain.

- *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, Unesco ; Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1982. Ouvrage traduit en italien, espagnol, portugais, anglais, chinois.

- *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986. Ouvrage traduit en italien et en roumain.

- *Le pilotage des systèmes éducatifs*, Bruxelles, De Boeck, 1994, trad. espagnol, italien, portugais.

De nombreuses distinctions scientifiques et honorifiques furent attribuées à Gilbert de Landsheere. Nous n'en citons que quelques-unes :

- Membre de l'*International Academy of Education*, puis Président de cette Académie.

- Prix mondial de l'Éducation, Conseil Culturel Mondial, Mexico, 1988.

- Docteur ès Sciences de l'Éducation *honoris causa* des universités de Genève et de Jassy.

- Grand Officier de l'Ordre de Léopold II.

- Chevalier dans l'Ordre national du Mérite en France.

- Il fut anobli et nommé baron de Landsheere en 1990 par le Roi Baudoin pour services exceptionnels rendus à l'éducation.

Gilbert de Landsheere était un homme droit, courageux et honnête. Ses engagements politiques étaient lucides et l'on n'hésitait pas à faire appel à lui, à son sens des relations sociales, à son esprit de conciliation pour essayer de résoudre certains difficiles problèmes sociaux. Il a su animer une puissante équipe de recherches au sein de l'université de Liège et ses nombreux disciples, répartis aujourd'hui dans le monde entier, constituent un réseau solide de recherches scientifiques en éducation. Notre amitié réciproque datait de plusieurs décennies et c'était, pour nous, un grand plaisir dont nous savions profiter quand l'occasion nous était donnée de nous rencontrer. Il faut vivre maintenant avec nos souvenirs.

Gaston Mialaret

La revue a reçu...

- BÉVORT (Évelyne), BRÉDA (Isabelle). – **Les jeunes et Internet : Représentations, usages et appropriations.** Paris : CLEMI, 2001, 160 p. (La recherche au Clemi).
- CICHELLI (Vincenzo). – **La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études.** Paris : PUF, 2001 (Sciences sociales et sociétés).
- CHÉBAUX (Françoise). – **30 mots de Françoise Dolto à l'usage des parents et des éducatifs.** Paris : PUF, 2001. – 242 p. (Éducation et formation).
- DJEBBAR (Ahmed). – **Une histoire de la science arabe. Entretiens avec Jean Rosmoduc.** Paris : Éditions du Seuil, 2001. – 384 p. (Points Sciences).
- DUBOIS (Claudine), PIGEAUD (Nadine). – **Comment lancer la lecture d'une œuvre intégrale ?** Paris ; Lille : Bertrand-Lacoste ; CRDP du Nord – Pas-de-Calais. – 110 p. (Collection Didactiques).
- Éducation familiale I. – **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 33, n° 4, 2000 (CERSE, Université de Caen).
- FAURE (Sylvia). – **Apprendre par corps : Socioanthropologie des techniques de danse.** Paris : La Dispute/SNÉDIT, 2000. – 279 p.
- FRÉMONT (Pierre) (coord.), BÉVORT (Évelyne) (coord.). – **Médias, violence et éducation.** Actes de l'Université d'été. Caen 5-8 juillet 1999. – Paris : CNDP, CLEMI. – 184 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- GALAN (Christian). – **L'enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation.** Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2001. – 361 p. (Questions d'Éducation).
- GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE. – **Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et se former** (Préf. de Philippe Meirieu). Lyon : Chronique Sociale, 2001. – 160 p. (Pédagogie – Formation).
- LEBRUN (Monique) (Dir.). – **Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société.** Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques, 2001. – 504 p.
- LETHIERRY (Hugues). – **Sauve qui peut les morales (Management à l'école ?).** Lyon : Aléas, 2001. – 191 p.
- LETHIERRY (Hugues), CORHUM (éds.). – **Rire en toutes lettres.** Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 2001. – 186 p.
- MABILLON-BONFILS (Béatrice), SAADOUN (Laurent). – **Sociologie politique de l'école.** Paris : PUF, 2001. – 246 p. (Éducation et formation).
- MARMOZ (Louis). – **L'entretien de recherche dans les sciences sociales humaines. La place du secret.** Paris : L'Harmattan. – 253 p. (Éducatifs et sociétés).
- MARMOZ (Louis) (dir.), DERRIJ (Mohamed) (dir.). – **L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation.** Paris : L'Harmattan, 2001. – 275 p. (Éducatifs et sociétés).
- MINERVE (Nadia). – **Dames, demoiselles, honnêtes femmes : Studi di lingua e letteratura francese offerti a Carla Pellandra.** Bologne : CLUEB, 2000. – 247 p.
- PECHBERTY (Bernard). – **L'infantile et la clinique de l'enfant.** – Paris : Dunod, 2000. – 222 p. (Psychismes).
- REP (Réflexion sur l'enseignement de la philosophie). – **Pour un avenir de l'enseignement de la philosophie.** Paris : L'Harmattan, 2001. – 162 p.

ROCHE (François G.). – **La vallée de Chevreuse et la forêt de Rambouillet en 1900... à travers les cartes postales : L'école de la Ruche à Rambouillet. Le comte Potocki. Grange Colombe...** Le Mans : L'Arbre aux papiers, 2001. – 154 p. (Adresse de l'auteur : Le Hameau, 78720 Cernay-la-Ville).

ROMAINVILLE (Marc). – **L'échec dans l'université de masse.** Paris : L'Harmattan (Éducation et formation : Série références), 2000. – 128 p.

TREMEL (Laurent). – **Jeux de rôles, jeux vidéo, multi-média. Les faiseurs de mondes.** Paris : PUF, 2001. – 309 p.

Marie-Françoise Fave-Bonnet, Nicole Clerc – From "heirs" to "new students" : 35 years of research.

p. 9

This article analyses, during thirty-five years, the conditions of emergence and evolution of researchers' focuses about students in University. Students have always been the subject of many studies in France, and particularly since a few years. The study of each period shows the conditions of production of these research works : evolution in sociology questions, links with social and students movements, and financing opportunities... Students are today regarded as a social group and researchers endeavour to understand their diversity.

Marie-Geneviève Séré, Corinne Mérini – "Vocational Project" module : opening undergraduates studies to socio-economic world.

p. 21

Over the last two years, more and more signs have appeared demonstrating that Universities are finally opening towards the socio-economic world. Among them, the module called 'Projet Professionnel', proposed to undergraduate students, has a specific role to play. Thanks to the setting up of this module at University Paris Sud XI, this paper has been able to analyse this open structure. Data have been collected from students and teachers responsible for the module. By analysing the contents of students' written texts, it has been possible to describe and characterise the links between two distinctive achievements of this module: students' career orientation and an introduction to the University environment. The process helps students to pass from an imaginary project to a symbolised project. Through paper and pencil questionnaires filled in by teachers, they have been characterised from a sociological point of view. By and large, they are young women who develop a synergy between individual interests and the academic system. The relationships between students/teachers and the university show that this module has yet to reach an equilibrium state.

Marie-Pierre Trinquier, Joël Clanet – Study practices and representations of first year students training : what are the limits of heterogeneity ?

p. 31

We examine the different approaches of first year undergraduate students to their studies, from all points of view. We compare different kinds of variables – formal, factual, and representational – in order to answer the following questions. Who are these students ? How do they learn ? How do they perceive their study conditions ? What self-image do they develop ? Do they succeed ? Can they be classified in homogeneous students subsets ?

In particular, this last question leads us to compare pragmatic and representational aspects. From the differences which determine these students subsets we show how there is a connection between representation and study habits, and how this can influence students' success or failure. We also show that this link is not always persistent and that the success of some students remains difficult to explain.

Jean-Pierre Jarousse, Christophe Michaut – Differences in ways of organizing undergraduate studies and academic success.

p. 41

Since 1968, reforms in higher education have allowed universities an increasing autonomy in their educational organisation. The question today is how the DEUG system varies from one field of study to another and mainly, from one university to the next for any specific field. The present study, based on results of a questionnaire dispatched to first and second year university officials, tends to indicate that significant differences appear among universities as to the main points of the DEUG design (general organization, administration, structure and student-support schemes). If this first result seems to slightly impair the traditional image of "national grades", the general pattern is quite similar with regards to the lack of statistical relations between differences observed upon organization and success rates. This last result might be ascribed to a possible data defect, but might as well put forward that, in line with the observed differences in pedagogical management, the "process of success" itself varies greatly from one university to another.

Georges Felouzis – University delocalizations and higher education democratization.

p. 53

What are the effects of university delocalizations on students' careers in France ? Are they a real way of democratizing studies or rather a "relegation" of some students to second-rate universities ? The question will be approached from two different angles. First, the recruitment of first-year students: in what way do measures of delocalization permit a socially and academically diversified access to university ? Secondly, the access rates to the Deug in the main university and in the delocalized branches : in this view does a "delocalization effect" exist ? The research focusses on law studies in the Aquitaine and concerns all new students in their first year, in 1992, in Bordeaux, Agen and Périgueux. All things equal, the follow-up of the cohort shows a strong impact of the place of study on obtaining the Deug and the influence, all things equal, of social background on success rate. The analysis then turns to the methods of selection of students entering law studies, in their social and contextual dimensions.

Stephen Ball, Jackie Davies, Miriam David, Diane Reay – Decisions, differentiations and distinctions : towards a sociology of higher education choices.

p. 65

The issue of social class related patterns of access to Higher Education (HE) has become a matter of public debate in the UK recently but is portrayed on the whole one-sidedly in terms of issues of selection – elitism – and the social dimensions of choice are neglected. Here, drawing upon an ESRC research study, choice of HE is examined using Bourdieu's concepts of "classification" and "judgement". HE is viewed in terms of its internal status differentiations. Students positive and negatives choices are addressed using qualitative and quantitative data and the 'accuracy' of status perceptions are also tested. It is argued that choices are infused with class and ethnic meanings and that choice-making plays a crucial role in the reproduction of divisions and hierarchies in HE but also that the very idea of choice assumes a kind of formal equality which obscures "the effects of real inequality". HE choices are embedded in different kinds of biographies and institutional habituses and different "opportunity structures".

Danielle Maurice – How to succeed the freshmen year. Transition between High School and University : the Boussole project.

p. 77

To prevent the phenomenon of attrition during the first year at the University, this project, titled "Boussole" (= compass), is aimed at improving the orientation and supervision offered to students in a key period, comprising the end of High School and the first year at the University. The originality of the project is not only to take into account the Freshmen year, but to face the problem up-stream, proposing measures aimed at improving the information offered to pupils during their last year at High School and make them fully aware of what "student's job is all about". This article deals with these measures - namely an apprenticeship week at the University, monitored by advanced students - and their consequences on a successful first year at University.

Stéphane Beaud, Michel Pialoux – Vocational "baccalauréat" at university : a dead end.

p. 87

This article draws principally on an ethnographic inquiry conducted in the university of a workers'town. It tries to show that it is almost impossible to follow undergraduate studies at university (in History/Geography) with a vocational "baccalauréat". It throws light on these students "motivations" : most of them, being immigrants'children, just try to delay the entrance in labour market, because of job insecurity, and to enjoy social status of students life. It shows that the institution is unable to control this increasing flow of students condemned to failure in this academic stream. Finally the authors question the validity of this "laisser-faire" institutional policy which undermines the first two years of undergraduate studies.

Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich – Entering students'life : socialization and learning.

p. 97

As we are facing a large expansion of university enrollments and in the same time, a high rate of drop out or reorientation during the first year of higher education, we are led to questioning the organization of university access. Recent studies provide for a more acute vision of students'general conditions of life and study but few are focussing on the various aspects of first year students' experience. This is the subject of this article which tries to develop a transversal approach of youths' entrance in students' life and focusses on relationship between learning styles and social life among newcomers at University.

Marguerite Altet, Michel Fabre, Patrick Rayou – Constructing a suitable university : some paradoxical aspects of university experience.

p. 107

Various aspects of university of the masses seem to inspire controversial debates. How can we explain, for example, that undergraduates, in spite of a regular attendance, are insufficiently implied intellectually in courses they attend without being really under constraint ? Why do the majority of students who resort to tutorate are not essentially those whom it was first set up for ? To throw light on such paradoxes it is necessary to observe how work – beyond objective statements and formal devices – the actors, students and teachers trying to adapt to each other so as to maintain a delicate balance due to this massive expansion.

Bernard Sarrazy – Interactions between teacher and pupils in a mathematical teaching. Contribution to an anthropo-didactical approach of the phenomena of teaching.

p. 117

Which didactical functions are assumed by interactions between the teacher and pupils in mathematical teaching ? These interactions are in the present case approached as adaptations of modes of the teachers' action to two types of subservience : the first case, defined within anthropological limits, allows identification of a certain number of non-didactical conditions (the teachers' pedagogical conceptions, for instance) ; the second case, strictly didactical, permits the identification of the objective conditions of teaching. This two-way approach (anthropo-didactical) shows that the different forms of interaction can be explained as a result of the adequacy (or inadequacy) of these two types of subserviencies ; therefore, a unique interactive form gives evidence of very different didactical intentions and generates varying cognitive effects according to the different didactical contexts.

Marcel Crahay, G. Hyndryckx, M. Lebe – Analysis of peer interaction among children in a tutoring situation (pertaining to mathematical problems of the multiplying type).

p. 133

Most research studies on tutoring interaction are based on the postulate that effective tutor base his/her action on the tutee's errors (Vedder, 1985; Webb, 1989), adopting a retroactive strategy. Observing 30 dyads in which tutors correct arithmetic exercises of tutees, we notice that, to a large extent, tutors favour proactive strategy. In particular, during the first phase of the work (the correction phase), all tutors direct the exchanges that take place. Through their prompts, questions and/or solicitations, they guide tutees' approaches so as to lead them to the correct answer without making mistakes. This allows tutors to mainly formulate positive feedbacks. In complementary fashion, the tutees are mainly busy performing execution tasks: four fifths of their actions and close to three quarters of their verbal conduct consists of performing computations or producing an answer.

Interaction modes are not radically different during the application phase : tutors and tutees solve new exercises. The proactive guidance exercised by tutors is simply less pervasive during this second phase. In parallel, the activity of tutees becomes more autonomous and wider in scope, but it remains of the same nature.

In summary, all tutors most often rely on proactive regulatory strategy, *i.e.* a step-by-step guidance of tutees' approaches, favouring as a corollary a non-explicit learning of these approaches. This way of tutoring is effective : most of the tutees make progress between the pre and the post-test.

In the conclusion, the implications of these observations are discussed in regards of the theory of scaffolding processes and, more *largely*, of the theory on group processes which can promote learning.

Laurent Trémel – Videogames : how to deconstruct the set and analyse practices.

p. 147

This article discusses the consistence of the set covered by the label of "videogames" which refers to practices which differ according to age, sex, and social variables. These games are presently developing in a context which favours "new technologies" and their adventures, especially concerning possible educational involvement but they give rise to various questions that we are presented here. Our conclusion bears on the role played by the fondness for these products in modern society and we question their relationships with ideologies and educational policies.