



HAL
open science

HÉTÉROGÉNÉITÉ ET RÉUSSITE DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.

Seraphin Alava, Joel Clanet, Marie-Pierre Trinquier

► **To cite this version:**

Seraphin Alava, Joel Clanet, Marie-Pierre Trinquier. HÉTÉROGÉNÉITÉ ET RÉUSSITE DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE. : Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement.. 1999, pp.184. hal-00653151

HAL Id: hal-00653151

<https://hal.science/hal-00653151>

Submitted on 2 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

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

Alava Séraphin, Clanet Joël, Trinquier Marie-Pierre.

CREFI

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



Novembre 1999.

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

Chercheurs ayant contribué à cette étude :

Bataille Michel, Professeur des Universités, CREFI
(Responsable Scientifique)

Trinquier Marie-Pierre, Maître de Conférences, CREFI
(Coordinatrice de l'étude)

Alava Séraphin, Maître de Conférences, CREFI

Clanet Joël, Maître de conférences, CREFI

Terrisse André, Professeur des Universités,
(Laboratoire Lemme, Université Toulouse III),
(Chercheur associé)

PRÉAMBULE

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

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

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

Le CREFI a étudié l'hétérogénéité du rapport aux études et à l'enseignement. Il a croisé les données relatives aux pratiques d'études, d'enseignement et d'apprentissage avec d'autres qui relèvent des domaines psychosocial, psychologique, sociologique et pédagogique.

Le CREN a étudié l'hétérogénéité comme un construit social relevant d'un jugement élaboré par les acteurs universitaires (enseignants et étudiants). Cette recherche s'est intéressée aux usages sociaux et aux pratiques que les acteurs développent eu égard aux modalités d'hétérogénéité qu'ils retiennent.

L'IREDU a examiné l'hétérogénéité sous l'angle différentiel des taux de réussite et des facteurs y participant. Il a analysé les modes d'organisation du DEUG, et les liens existant entre les dispositifs, les caractéristiques individuelles des étudiants et les taux de réussite.

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

Le dossier permet une approche plurielle de l'hétérogénéité en première année de DEUG. Il se compose de trois rapports distincts. Ce mode de présentation privilégie la cohérence interne des résultats propres à chaque laboratoire. Il n'exclut pas cependant l'intégration d'analyses issues des laboratoires associés.

La synthèse finale du document interroge les points convergents et divergents de l'hétérogénéité étudiée et analyse ses caractères explicites et implicites.

En première année de DEUG les étudiants qui réussissent ou échouent, interagissent avec les enseignants, apprennent, étudient dans un contexte qu'ils connotent plus ou moins favorablement.

Peut-on repérer des logiques de fonctionnement ?

Notre contribution apporte des éléments de réponse...

SOMMAIRE

Propos introductifs	5
Première partie	10
Bilan	55
Deuxième partie	59
Bilan	148
Troisième partie	151
Bilan	169
Quatrième partie	171
Bilan	176
Conclusion et prospective	177
Conclusion générale au rapport CNCRE (CREFI, CREN, IREDU)	180

PROPOS INTRODUCTIFS.

Contexte et but général de notre étude.

Confrontées à la forte croissance des effectifs, les universités ont d'abord été préoccupées par les problèmes d'accueil et par une nécessaire adaptation quantitative de l'offre de formation. Les bilans évaluatifs, le suivi des parcours universitaires des étudiants, l'étude de leur devenir à la sortie du premier cycle n'ont pas manqué d'interroger. Devant les difficultés progressivement identifiées, l'amélioration des dispositifs de formation et des conditions d'étude par un meilleur accompagnement pédagogique est aujourd'hui l'une des préoccupations majeures. S'il est important de pouvoir disposer de données globales sur l'efficacité des dispositifs de formation, d'accompagnement ou de réorientation après une première inscription, il est tout aussi important de recueillir des données plus fines pour mieux connaître les conditions et les facteurs pédagogiques de réussite en premier cycle. Etudier le rapport aux études et à l'enseignement permet de réfléchir aux modalités de réponses adaptées à l'hétérogénéité des étudiants s'engageant dans un premier cycle universitaire. Des tentatives existent (renouvellement des modalités de l'enseignement, organisation modulaire, soutien pédagogique, tutorat, dispositifs d'aide à la réussite en DEUG...), elles méritent d'être perfectionnées et complétées par d'autres propositions.

Qu'entendons-nous par « hétérogénéité étudiante » ?

Actuellement les « héritiers »¹ ne sont plus dominants dans le monde universitaire, l'origine des étudiants s'est diversifiée. Comment appréhender cette diversité ?

Pour O. Galland (1996)² l'hétérogénéité de la population étudiante (qu'il qualifie de « catégorie éclatée ») s'alimente à la diversification des établissements et des filières ainsi qu'aux caractéristiques sociales (âge, ou activité professionnelle des étudiants). Elle relève peu de l'origine sociale (O. Galland, 1995)³. Cependant si cette dernière dimension est peu discriminante, l'université ne possède pas pour autant un pouvoir d'homogénéisation. En effet selon cet auteur, la discipline différencie fortement les attentes et les attitudes étudiantes, que ces dernières relèvent de l'idéologie ou des façons d'étudier.

De même lorsque B. Lahire (1997)⁴ aborde l'hétérogénéité étudiante, il la décline en termes de variations, de différences internes au monde étudiant : diversification des pratiques de travail universitaire, des manières d'étudier, et de vivre une vie scolaire après le lycée. Il évoque deux grands types de causes engendrant cette diversité : celles liées à la situation sociale de l'étudiant et celles spécifiques aux contextes scolaire, pédagogique, institutionnel. Il rejoint O. Galland lorsqu'il met en avant l'appartenance disciplinaire pour expliquer l'hétérogénéité étudiante. Les manières d'étudier et plus généralement le rapport aux études correspondent alors aux différentes « matrices socialisatrices scolaires-universitaires ».

Le rapport des étudiants à leurs études est également souligné dans la lettre ouverte de l'ARESER (1997)⁵. L'hétérogénéité est alors évoquée en termes d'investissement inégal dans les études.

¹ P. Bourdieu et JC Passeron (1964)

² *Les étudiants*, Editions La Découverte

³ *Le monde des étudiants*, (sous la direction de), PUF, Paris.

⁴ *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997.

⁵ *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Editions Liber-Raisons d'Agir, Paris

Enfin, F. Dubet (1994)⁶ définit l'université comme un « monde de masse » et un « monde atomisé » où l'hétérogénéité étudiante est incontournable. Elle se caractérise par la diversité des origines, des parcours scolaires, des projets. Mais elle s'actualise surtout dans la diversité du rapport des étudiants à leurs études, dans l'éclatement des formes de « l'expérience étudiante » liée à l'articulation de la « vocation », de « l'intégration », du « projet ». La difficulté liée à une caractérisation sociologique fine des étudiants, confrontant les propositions universitaires multiples et fragmentées aux variables sociologiques classiques « déterministes » est ainsi écartée par ce chercheur au profit de l'étude des différentes formes du statut d'étudiant en rapport avec les expériences d'études.

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

Comment alors étudier le (ou les) rapport(s) aux études ? Quelles composantes participent du (ou des) rapport(s) aux études ?

Elles peuvent être de plusieurs ordres : sociologique, structurel, scolaire, psychologique, psychosociologique, mais également pédagogique. Ainsi les pratiques d'études se combinent à différentes variables comme l'origine sociale, l'âge, le sexe des étudiants, le passé scolaire, le projet professionnel, l'inscription disciplinaire, les styles d'apprentissage, les attitudes, les représentations. Nous pensons que ces différentes combinaisons alliant les variables factuelles⁷, formelles et subjectives se développent en réponse aux pratiques enseignantes conformément au modèle de « l'interaction enseignement-apprentissage contextualisée » (M. Bru, 1991)⁸.

L'objet d'étude

A propos des recherches concernant les pratiques enseignantes, Marc Bru (1994)⁹ évoquait les limites des modèles *pour* la pratique et proposait une nouvelle orientation scientifique axée plutôt sur la modélisation *de* la pratique. Adopter cette optique, nous incite à décrire et expliquer l'intelligibilité des objets « rapport aux études », et « rapport à l'enseignement » à partir des actions déclarées ou effectives, de leurs organisateurs formels et/ou subjectifs, et des résultats obtenus. En effet nous avons montré plus haut que l'hétérogénéité en milieu universitaire ne se limite pas à l'analyse du rapport aux études, mais s'élargit également à celle du rapport à l'enseignement, les deux modalités enseignement et apprentissage étant liées. Les diverses dimensions participant du rapport aux études et à l'enseignement (et plus généralement du rapport à la formation) sont autant de conditions influençant plus ou moins directement la réussite ou l'échec. Nous nous proposons d'étudier plus particulièrement celles relevant du champ pédagogique et/ou didactique perçu ou effectif. Nous analysons :

- les modalités du travail pédagogique
- la perception évaluative des activités pédagogiques
- les représentations et les attentes réciproques des étudiants et des enseignants en matière d'efficacité des études.

Nous abordons également d'autres dimensions participant du rapport à la formation : les pratiques informelles d'études et d'enseignement (tutorales, mutuelles, individuelles), les stratégies d'autodirection. Nous examinons :

⁶ voir « L'étudiant en université de masse » in *Revue Française de Sociologie*, Octobre-Décembre.

⁷ actions des acteurs en situation d'étude ou d'enseignement-apprentissage.

⁸ *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, in EUS, Toulouse.

⁹ « Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? », in *L'Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, PUF, Paris),

Introduction

- le travail et les activités de l'étudiant en dehors des séances de cours
- le travail et les activités de l'enseignant en dehors des cours.

Ainsi nous étudions l'hétérogénéité à l'université en répondant aux questions suivantes :

Comment les enseignants et les étudiants perçoivent-ils le DEUG ?

Quelles sont les modalités du travail pédagogique et comment sont utilisées les ressources disponibles ? Les enseignants répondent-ils à l'hétérogénéité étudiante ?

Les enseignants et les étudiants évaluent-ils de la même manière les modalités des activités pédagogiques, les conditions d'efficacité des études ?

Comment les étudiants apprennent-ils ?

En quoi consiste la diversité des pratiques d'étude en cours et hors cours ?

Existe-t-il une hétérogénéité enseignante ?

La procédure et les objectifs méthodologiques.

Nous avons recueilli des données renseignant sur les populations, sur les situations d'enseignement-apprentissage, et sur les résultats des étudiants aux examens. Nous avons privilégié les enquêtes extensives sous forme de questionnaires. Deux types d'enquêtes ont été effectuées : l'une à partir de questionnaires généraux, l'autre à partir d'un questionnaire conçu pour le dispositif « étudiant-pilote » présenté plus bas.

- **Recueil des données caractérisant les populations.**

Au cours du deuxième semestre de l'année 1997-98, nous avons interrogé 1818 étudiants inscrits en première année de DEUG dans les filières d'AES, de Psychologie, et de Sciences de la Vie et de la Terre, des trois sites universitaires, Dijon, Nantes, et Toulouse. A la même époque, nous avons également interrogé 116 enseignants exerçant en première année de DEUG dans ces mêmes filières, sur ces mêmes sites.

L'échantillon des étudiants est conséquent, mais n'est cependant pas représentatif de la population fréquentant ces filières. En effet nous avons recueilli nos données au second semestre, or de nombreux étudiants de première année en difficulté, ont déjà quitté l'université à cette époque¹⁰.

L'échantillon des enseignants est faible (malgré les relances effectuées). Il représente un peu moins de 20% de la population sollicitée. Il n'est donc pas représentatif des enseignants de ces filières. Il permet cependant d'avoir un aperçu des pratiques et des représentations d'un public particulier : celui d'enseignants se sentant concernés par une telle étude.

Les questionnaires généraux¹¹.

- celui adressé aux étudiants a porté sur les caractéristiques scolaires des sujets, leurs caractéristiques socio-démographiques, leurs conditions de vie, leurs projets professionnels, leurs styles d'apprentissage, leurs « métiers » d'étudiants (pratiques déclarées d'étude et d'apprentissage en cours et hors cours), 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 et ces situations.

- celui adressé aux enseignants a porté sur leurs caractéristiques socio-démographiques, leurs caractéristiques professionnelles, leurs gestions des charges de travail, leur engagement social. Ce questionnaire a également la particularité de reprendre certaines questions du questionnaire étudiant. Notamment celles relatives aux représentations de soi, du contexte, des situations d'enseignement-apprentissage et des modalités optimisant la réussite. Ceci afin de comparer point par point les divergences et convergences représentationnelles de ces deux populations.

¹⁰ pour plus de détails sur l'échantillon voir le rapport de l'IREDU.

¹¹ Leurs présentations figurent en annexe

- **Recueil des données concernant les différentes modalités des situations d'enseignement-apprentissage : « le dispositif étudiant-pilote »¹².**

Pour connaître les pratiques effectives en situation d'enseignement-apprentissage et leur évaluation, nous avons conçu le « dispositif étudiant-pilote », enquête sur 10 semaines effectuée par des étudiants (témoins de la situation pédagogique vécue) à partir d'un protocole adaptant l'outil OGP¹³ aux pratiques universitaires.

Dans les cinq minutes qui suivaient la fin de certaines séances (CM, TD, TP), deux étudiants de chacune des filières concernées, et ce sur les trois sites (Dijon, Nantes, Toulouse) devaient remplir un feuillet recto verso comportant des items portant sur leur perception évaluative du « climat » de la séance, l'organisation de cette dernière, et les interactions pédagogiques. Nous avons ainsi recueilli en léger différé des témoignages nous éclairant sur les pratiques enseignantes et les situations pédagogiques en milieu universitaire. Ces données s'inscrivant dans une approche longitudinale, nous ont permis de connaître les stabilités ou les variations des pratiques enseignantes. Ce dispositif permet de se rapprocher de la réalité des pratiques effectives in situ et donc de confirmer ou de relativiser le premier recueil de données concernant les pratiques déclarées dans les questionnaires généraux. En collectant en moyenne 60 observations par étudiant-pilote nous disposons au total de 1193 relevés de situations pédagogiques.

- **Recueil des résultats aux examens.**

Les résultats des étudiants aux examens ont été utilisés dans leur forme globale (résultat à la session de Juin, à la session de Septembre, et résultat final).

Traitement des données.

Les données ont été traitées statistiquement par différents logiciels (Question, Statlab, Alceste¹⁴, Excell, Statview II). Nous présentons dans une disquette jointe au rapport les traitements unidimensionnels¹⁵. Nous incorporons au corps du texte certaines données émanant des traitements bi et multidimensionnels.

L'approche exploratoire s'appuyant sur les analyses statistiques multidimensionnelles, a permis de dégager des typologies de sujets ou de pratiques. A des fins explicatives, ces dernières ont ensuite été caractérisées à partir des analyses bidimensionnelles.

Nous ne présentons pas le détail des analyses bi et multidimensionnelles qui sont extrêmement nombreuses et qui constitueraient à elles seules un document plus volumineux que le rapport. Nous tenons cependant à la disposition du lecteur toutes ces informations.

Forme de notre contribution.

Elle se compose de trois parties. Chaque partie est émaillée d'encadrés résumant les informations d'un chapitre ou d'un sous-chapitre. **Les pages de couleur permettent une lecture synthétique.**

¹² Sa présentation figure en annexe

¹³ L'outil OGP est une grille d'observation de l'Organisation et de la Gestion Pédagogique de la situation de classe. Il a été élaboré dans le laboratoire de recherche dirigé par Marc Bru à l'occasion d'une étude demandée par la DEP. Voir M. Altet, P. Bressou, M. Bru, C. Leconte-Lambert (1994) : *Les pratiques d'enseignement en CE2*. Rapport de recherche.

¹⁴ logiciel élaboré par Max Reinert, Université Toulouse-Le Mirail.

¹⁵ Dans cette disquette figurent les tris à plat des questionnaires généraux adressés aux étudiants et aux enseignants, ainsi que ceux des relevés de situations pédagogiques renseignés par les « étudiants-pilotes ».

Introduction

Les deux premières parties éclairent certains aspects du rapport aux études et à l'enseignement. Elles s'intéressent aux populations enseignante et étudiante.

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

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

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

Chaque partie confronte la (ou les) typologie(s) d'étudiants qu'elle a construite(s), avec les résultats qu'ils obtiennent en Juin ou au final, ce qui permet de « mesurer » l'efficacité de certains profils.

Mais après avoir fragmenté l'objet d'étude en trois axes d'analyse : les attitudes, les pratiques, les styles d'apprentissage, il reste à le recomposer. Ainsi, en fin de rapport nous confrontons les trois typologies étudiantes afin d'affiner notre réflexion sur le rapport aux études et à l'enseignement et leurs conditions d'optimisation.

PREMIÈRE PARTIE.

LES DIMENSIONS REPRÉSENTATIONNELLES.

INTRODUCTION.....	12
LES ÉTUDIANTS.....	13
<i>Premier temps de l'analyse : l'hétérogénéité interdisciplinaire.</i>	13
En résumé.....	15
<i>Deuxième temps de l'analyse: l'hétérogénéité intradisciplinaire.</i>	16
La population des étudiants de Psychologie.....	17
La population des étudiants de Sciences de la Vie et de la Terre.....	21
La population des étudiants d'AES.....	25
En résumé.....	27
<i>Troisième et Quatrième temps de l'analyse : hétérogénéité ou homogénéité transdisciplinaire ?</i>	28
Troisième temps de l'analyse.....	28
En résumé.....	29
Quatrième temps de l'analyse.....	30
La classe 1 des « enthousiastes »	30
En résumé.....	32
La classe 2 des « réservés ».....	33
En résumé.....	34
La classe 3 des « modérés »	35
En résumé.....	36
La classe 4 des « détracteurs »	37
En résumé.....	38
LES ENSEIGNANTS.....	39
<i>Cinquième temps de l'analyse : des attitudes peu diversifiées.</i>	39
REPRÉSENTATIONS ÉTUDIANTES ET ENSEIGNANTES. (RÉCIPROQUES ET CROISÉES)....	41
<i>Sixième temps de l'analyse. Description des opinions.</i>	41
Le contexte universitaire : impressions générales sur l'université et ses conditions d'études et d'enseignement.	41
Tableau récapitulatif des opinions majoritaires comparées ; et Résumé.....	44
Soi et les études.....	45
Tableau récapitulatif des opinions majoritaires comparées ; et Résumé.....	46
Représentations du micro contexte d'enseignement-apprentissage : les modalités d'étude et d'enseignement.	47
Tableau récapitulatif des opinions majoritaires comparées ; et Résumé.....	49
<i>Septième temps de l'analyse : Synthèse en termes de convergences et divergences représentationnelles.</i>	50
HÉTÉROGÉNÉITÉ ÉTUDIANTE ET RÉSULTATS UNIVERSITAIRES.....	52
<i>Huitième temps de l'analyse : Quels profils d'étudiants réussissent, quels profils d'étudiants échouent ?</i>	52
En résumé.....	54
BILAN	55

INTRODUCTION.

Pour rendre compte des aspects subjectifs du rapport aux études et à l'enseignement nous analysons particulièrement 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 représentations d'eux-mêmes que les enseignants évoquent à propos de leurs anciennes pratiques d'étudiants et de leur rôle actuel d'enseignant. Les réflexions psychosociales de J.C. Abric (1994)¹ ont particulièrement influencé ce choix de variables.

La fonction évaluative² de la représentation s'exprimant notamment dans l'attitude, nous examinons celle-ci à partir d'une adaptation du différenciateur sémantique³ construit par C.E. Osgood. Dans notre étude les attitudes étudiantes évaluent le DEUG, les attitudes enseignantes évaluent l'enseignement en DEUG.

Lors des traitements statistiques de type multidimensionnel (analyses des correspondances multiples, classifications hiérarchiques descendantes) nous considérons les variables d'attitudes⁴ relatives au DEUG, issues des échelles du différenciateur sémantique, comme des variables actives⁵, alors que les variables de représentations évoquées ci-dessus, certaines variables formelles (caractéristiques socio-démographiques, appartenances disciplinaires...), et d'autres variables caractérisant les pratiques d'enseignement ou d'études, restent pour nous des variables illustratives.

L'analyse multidimensionnelle établit ainsi des classes d'attitudes plus ou moins polarisées favorablement ou défavorablement vis à vis de l'objet concerné. Elle situe les autres variables à partir de ces données d'attitudes. Elle répartit également chaque sujet dans une des classes en fonction de la proximité de ses réponses avec les caractéristiques de la classe attribuée. Elle donne par exemple le « code 1 » à un sujet proche de la « classe des attitudes polarisées favorables », le « code 2 » à un sujet proche de la « classe des attitudes non polarisées », le « code 3 » à un sujet proche de la « classe des attitudes polarisées défavorables ».

Pour chaque population, à partir de la répartition des sujets dans les classes (selon leur numéro de code), nous avons créé deux variables attitudinales : l'une caractérisant les différentes attitudes des étudiants face au DEUG, l'autre les diverses attitudes enseignantes face à l'enseignement en DEUG. Nous avons ensuite procédé à des traitements bivariés (croisements de ces différents profils attitudinaux avec les autres variables des questionnaires). Ainsi nous avons testé le degré de liaison entre les attitudes et certaines variables comme la filière, le niveau d'études des parents etc....

Notre contribution étudie d'abord séparément l'hétérogénéité représentationnelle de chaque population. Elle cherche notamment dans la population étudiante les différentes formes d'hétérogénéité (inter, intra, trans disciplinaire). Puis elle effectue une approche comparative des représentations enseignantes et étudiantes, en affinant cette approche aux différents profils attitudinaux des deux populations, lorsque les analyses le permettent. Elle teste en dernier lieu le lien entre le degré de réussite universitaire des étudiants et leur tendance attitudinale.

¹ *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris.

² voir les travaux des psychologues sociaux, notamment P. Moliner (1996) : *Images et représentations sociales. De la théorie à l'étude des images sociales*. PUG, Grenoble.

³ Selon V. Alexandre (*Les échelles d'attitude*, 1971) le différenciateur sémantique est une méthode de mesure de la valeur connotative qu'une personne ou un groupe de personnes attachent à un objet. Nous utilisons cet outil pour mesurer l'attitude des enseignants et des étudiants face au Deug. Cet outil correspond à l'item n°33 du questionnaire étudiant et à l'item n°52 du questionnaire enseignant.

⁴ Le différenciateur permet de discriminer les attitudes extrêmes polarisées dans les jugements favorables ou défavorables relatifs à un objet donné, des attitudes mitigées (non polarisées) concernant cet objet. Le différenciateur est un outil qui stimule les réactions affectives. Celles-ci se traduisant par des connotations polarisées, nous avons considéré les non réponses comme des indices d'attitude neutre (non polarisée), nous les avons associées aux réponses mitigées.

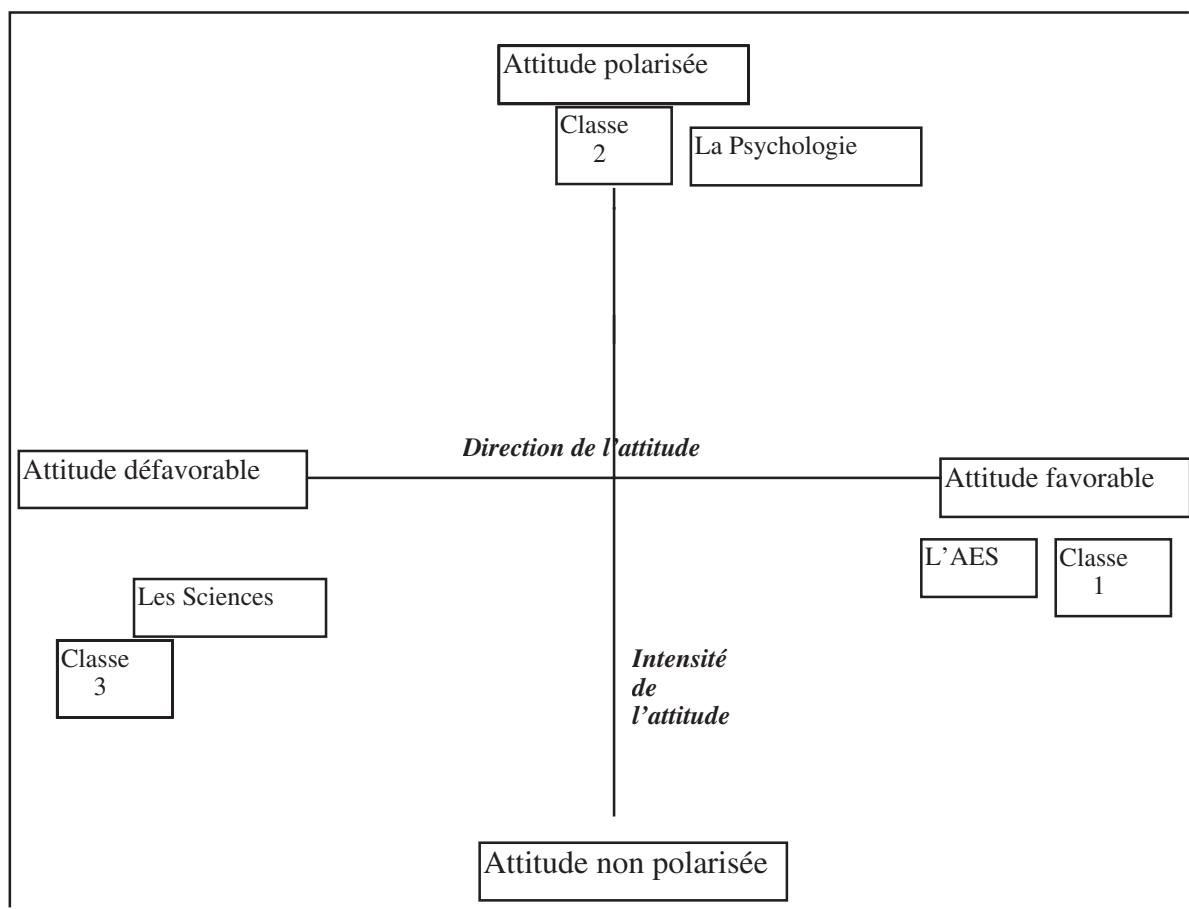
⁵ celles qui orientent le traitement statistique

LES ÉTUDIANTS

Premier temps de l'analyse : l'hétérogénéité interdisciplinaire.

Les réponses des étudiants au questionnaire général ont fait l'objet d'analyses statistiques multidimensionnelles complémentaires : une Classification Hiérarchique Descendante (CHD), une Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM). La CHD répartit l'information en trois classes qui se définissent différemment selon la direction et l'intensité de l'attitude face au DEUG qu'elles expriment. Ci-dessous nous indiquons leurs positions sur le plan factoriel issu du croisement des deux facteurs dégagés par l'AFCM : direction de l'attitude face au DEUG, intensité de cette attitude. Nous indiquons également les filières se rapprochant de ces classes.

Position des classes et des filières sur le Plan factoriel.



La première classe rassemble 561 sujets (34,8% de la population analysée).

Elle se caractérise par des attitudes favorables au DEUG (on trouve de nombreuses polarisations positives et peu d'attitudes non polarisées). Le DEUG est perçu⁶ bon, agréable, attrayant, désirable, efficace. Sa dynamique et sa puissance sont relativisées.

43% d'étudiants d'AES contribuent à une sur-représentation de cette discipline (chi2 de 17).

On trouve des items⁷ soulignant l'importance du DEUG, une bonne image de l'université, un rapport détendu aux enseignants, une confiance en l'efficacité de l'enseignant classiquement

⁶ Nous indiquons les codes des variables et les chi2 leur correspondant : bon (zbo1, chi2 de 954), agréable (zag1, chi2 de 362), attrayant (zat1, chi2 de 216), désirable (zde1, chi2 de 187), efficace (zef1, chi2 de 58); relatif dynamisme (zdy2, chi2 de 53) et relative puissance (zfo2, chi2 de 30).

« transmetteur de savoirs », une certaine conformité aux attentes institutionnelles, une satisfaction concernant le choix de la filière, et les débouchés qu'elle peut amener .

Les étudiants d'AES ont-ils un rapport serein à leurs études ?

La seconde classe rassemble 285 sujets (17,68% de la population analysée).

Elle se caractérise par des attitudes variées : polarisées et favorables au DEUG, polarisées et défavorables au DEUG, quelques unes ne sont pas polarisées. Le DEUG est perçu⁸ désirable ou indésirable, dynamique ou figé, stimulant ou soporifique, inefficace, ingérable, mais également ni bon ni mauvais (zbo2 chi2 de 98), ni agréable ni désagréable.

20,5% d'étudiants de Psychologie contribuent à une sur-représentation de cette discipline dans cette classe (chi2 de 4.7).

On trouve des items⁹ écartant certaines raisons ayant pu amener au choix de la filière. Celle-ci n'a pas été choisie pour son prestige, ni par attrait pour la recherche, ni sur un conseil amical. Les relations avec les enseignants sont plutôt tendues. En cas d'échec l'abandon des études est envisagé. On note une grande insatisfaction concernant l'organisation des examens, la relation aux autres étudiants et les perspectives d'insertion. Par contre l'organisation des bibliothèques satisfait.

Le rapport aux études des étudiants de psychologie (notamment) semble éclaté en tendances. Certains étudiants jugent le diplôme stimulant, dynamique, désirable, d'autres ont des avis non tranchés ou sont insatisfaits. La discipline centrée sur l'individu et les facteurs internes l'amenant à fonctionner de telle ou telle manière induit-elle cette diversité d'attitudes, ou les individus choisissant cette filière sont-ils plus hétérogènes ?

La troisième classe rassemble 766 sujets (47,52% de la population analysée).

Elle se caractérise par une majorité d'attitudes non polarisées vis à vis du DEUG. Il est perçu¹⁰ ni désirable ni indésirable, ni bon ni mauvais, ni attrayant ni repoussant, ni agréable ni désagréable, ni efficace ni inefficace, ni stimulant ni soporifique, ni maîtrisable ni ingérable. On trouve quelques polarisations négatives, elles sont très peu nombreuses et ont de plus des chi2 faibles. Elles concernent l'aspect figé voire soporifique du diplôme. Les Sciences de la Vie et de la Terre sont représentées dans cette classe avec 55,2% d'étudiants de cette discipline.

On trouve des items¹¹ relativisant l'importance du DEUG. La difficulté à se conformer et une certaine capacité d'autoévaluation s'affichent. L'image de l'université est plutôt mauvaise. Les méthodes des enseignants ne sont pas jugées. La compréhension du discours enseignant est à peu près correcte. L'augmentation du nombre d'enseignants est souhaitée. Un doute concernant le choix de la filière est exprimé.

Les étudiants de Sciences de la Vie et de la Terre seraient-ils blasés ?

⁷ Nous indiquons les codes des variables et les chi2 leur correspondant : importance du DEUG (OBT1 chi2 de 32), bonne image (IAC1 chi2 de 20; IAC2 chi2 de 10), rapport détendu (ERE1 chi2 de 17), confiance dans le « transmetteur » (EFI2 chi2 de 15), conformité (ECO1 chi2 de 12), satisfaction filière (FIL1 chi2 de 10), débouchés (FLD2 chi2 de 12).

⁸ Codes et chi2 : désirable ou indésirable (zde1, chi2 de 284; zde3 chi2 de 189), dynamique ou figé (zdy1 chi2 de 12; zdy3 chi2 de 47), stimulant ou soporifique (zst1 chi2 de 11; zst3 chi2 de 17), inefficace (zef3, chi2 de 17), ingérable (zma3, chi2 de 21), ni bon ni mauvais (zbo2 chi2 de 98), ni agréable ni désagréable (zag2, chi2 de 75).

⁹ Codes et chi2 : pas de prestige (FLP6 chi2 de 12), pas d'attrait pour la recherche (FLH5 chi2 de 10), pas de conseil amical (FLA6 chi2 de 11); relations tendues (ERE3, chi2 de 8), abandon (ABD1, chi2 de 7); grande insatisfaction concernant les examens (OOX4 chi2 de 10), la relation aux autres (OOU4 chi2 de 12), les perspectives d'insertion (OOI4 chi2 de 8), satisfaction concernant les bibliothèques (OOB1 chi2 de 7).

¹⁰ Codes et chi2 : ni désirable ni indésirable (zde2, chi2 de 924), ni bon ni mauvais (zbo2, chi2 de 559), ni attrayant ni repoussant (zat2, chi2 de 149), ni agréable ni désagréable (zag2, chi2 de 136), ni efficace ni inefficace (zef2, chi2 de 30), ni stimulant ni soporifique (zst2 chi2 de 20), ni maîtrisable ni ingérable (zma2, chi2 de 21), figé et soporifique (zdy3, chi2 de 8; zst3, chi2 de 5).

¹¹ Codes et chi2 : peu d'importance du DEUG (OBT3 chi2 de 15.5, OBT4 chi2 de 15), difficulté à se conformer et capacité d'autoévaluation (ECO4 chi2 de 12; EAU2 chi2 de 15); mauvaise image de l'université (IAC3 chi2 de 10); méthodes non jugées (OOM5 chi2 de 11); compréhension correcte (DIC3 chi2 de 9,7); davantage d'enseignants souhaités (FAV8, chi2 de 8); doute concernant la filière (FIL2 chi2 de 7)

En résumé.

Hétérogénéité interdisciplinaire.

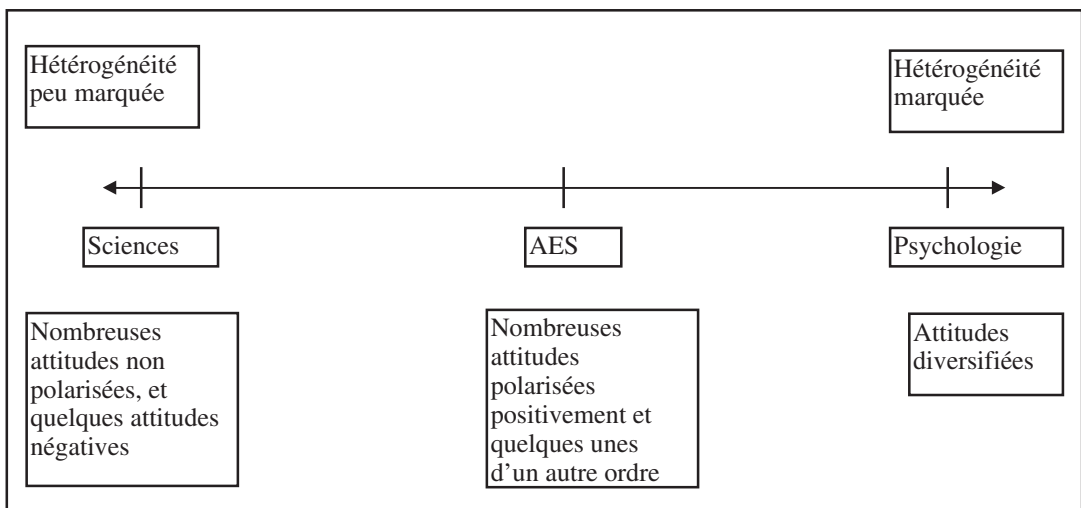
De nombreux étudiants d'AES semblent satisfaits de leurs études. Les scientifiques sont moins convaincus et les psychologues sont divisés. On peut donc dire qu'il existe une hétérogénéité interdisciplinaire concernant le rapport aux études. En termes d'hétérogénéité d'attitudes, et de représentations participant du rapport aux études, nous pouvons classer ces disciplines de la plus homogène à la plus hétérogène.

L'homogénéité semble plus importante chez les scientifiques car d'une part l'analyse multidimensionnelle répartit dans une même classe la majorité de cette population, d'autre part la classe montre des attitudes (non polarisées) peu diversifiées face au DEUG.

A l'opposé l'hétérogénéité semble de mise chez les psychologues¹². En effet, d'une part l'analyse multidimensionnelle ventile certains de ces étudiants dans une classe hétéroclite présentant une pluralité d'attitudes face au DEUG, d'autre part les étudiants répartis dans cette classe « d'accueil » ne constituent qu'une minorité de la population de Psychologie. La majorité se disperse donc dans les deux autres classes, et se rapproche ainsi des représentations ou attitudes qu'elles mentionnent.

Enfin les étudiants d'AES se situent à mi-chemin de ces deux tendances. Leur population est plutôt hétérogène mais sans donner dans l'excès. En effet l'analyse multidimensionnelle répartit dans la classe des attitudes favorables (peu diversifiées face au DEUG) près de la moitié de cette population, et disperse la majorité dans les deux autres classes : celle des attitudes non polarisées, celle des attitudes diversifiées.

Nous pouvons schématiser ainsi l'hétérogénéité interdisciplinaire.



¹² Le rapport de l'IREDU souligne également la diversité des origines scolaires de ces étudiants.

L'hétérogénéité interdisciplinaire du rapport au savoir se double d'une hétérogénéité intra disciplinaire. En effet la satisfaction des 43% d'étudiants d'AES ne fait pas l'unanimité, 57% de la population échappe à cette opinion. De même si une majorité d'étudiants de Sciences se retrouve dans la classe aux attitudes non polarisées, il n'en reste pas moins que celles-ci ne sont pas générales car on note également quelques polarisations négatives. Enfin l'hétérogénéité des étudiants de Psychologie est criante. 20% se rapprochent d'une classe qualifiée plus haut d'hétérogène et les 80% restants se dispersent sur les autres classes. Nous allons donc étudier plus finement pour chaque discipline ces hétérogénéités intra disciplinaires.

Deuxième temps de l'analyse: l'hétérogénéité intradisciplinaire.

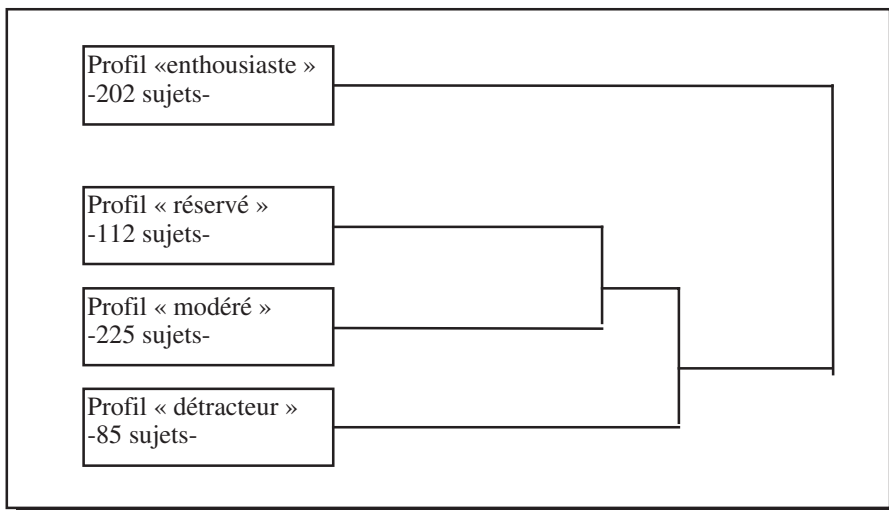
Nous cherchons à répondre aux questions suivantes. En quoi consiste l'hétérogénéité attitudinale intradisciplinaire ? Est-elle liée aux hétérogénéités représentationnelles, actionnelles, sociologiques, scolaires ?

Discipline par discipline, nous complétons la première analyse en ajoutant aux variables d'attitudes, l'étude d'autres facteurs moins subjectifs (sociaux, scolaires, de projet personnel etc) pouvant expliquer le rapport des étudiants à leurs études.

Nous effectuons dans chaque discipline une analyse multidimensionnelle utilisant en variables actives les échelles du différenciateur sémantique et en variables illustratives des variables de représentation (en relation avec l'opinion, le ressenti), des variables formelles (sexe, âge, mention au bac etc), des variables factuelles (en relation avec les pratiques déclarées). Nous complétons, si nécessaire, ces analyses exploratoires avec des analyses bi-dimensionnelles (test du χ^2 essentiellement)¹³. Les mêmes items sont analysés pour chaque discipline.

Pour les populations de Psychologie et de Sciences les traitements statistiques fournissent quatre classes de profils-types. Le premier profil regroupe les items du différenciateur polarisés dans l'appréciation favorable. Nous le qualifions de « profil enthousiaste ». Le second regroupe les items non polarisés mais déroge cependant à cette règle sur une modalité : le caractère maîtrisable du DEUG. Nous le qualifions de « profil réservé ». Le troisième n'assemble que des items non polarisés. Nous le nommons « profil modéré ou neutre ». Le quatrième, appelé « profil détracteur » se compose d'items polarisés dans l'appréciation défavorable. Ainsi l'hétérogénéité intra disciplinaire se décline en quatre classes sauf pour la population d'AES où le second profil « réservé » est éliminé.

¹³ Nous indiquons alors la contribution au χ^2 , la valeur de ce dernier, ainsi que son seuil de probabilité.

*La population des étudiants de Psychologie.***Classification Hiérarchique Descendante.**

623 sujets classés (sur 627).

Le « profil enthousiaste ».

201 sujets (soit 32% de la population de Psychologie) s'en rapprochent. Il dépeint un DEUG attrayant, stimulant, agréable, désirable, efficace, bon, dynamique, (chi2 compris entre 153 et 266) et maîtrisable (chi2 de 47).

On trouve des items soulignant¹⁴ l'importance d'obtenir le Deug en deux ans, une bonne image de l'université, une satisfaction concernant la filière qui n'a pas été choisie au hasard ou par affinité ou par défaut, mais pour les débouchés qu'elle offre, ou la nouveauté de ses contenus. En cas d'échec la réinscription est envisagée. Le rapport à l'apprentissage est agréable, on aime bien apprendre, la lecture n'est pas une corvée, lire des livres théoriques est envisagé, les points importants du cours sont facilement repérés, suivre les cours est facile, car la motivation existe, le travail s'effectue régulièrement, et il existe une coopération entre étudiants. On remarque une capacité à se conformer aux attentes institutionnelles, l'obtention de bons résultats qui ont encouragé à étudier, l'assiduité non perturbée par l'existence d'un polycopié, de bonnes relations avec les enseignants à qui on ose demander des informations, une maîtrise des méthodes de

¹⁴ Codes et chi2 des modalités du profil « enthousiaste » pour les étudiants de Psychologie: obtenir le Deug (OBT1 chi2 de 89) en deux ans (ANN1 chi2 de 8), bonne image de l'université (IAC1 chi2 de 38, IAC2 chi2 de 10, IEN chi2 de 16), satisfaction filière (FIL1 chi2 de 45), choix pas par hasard (FLS6 chi2 de 8) ou par affinité (FLA6 chi2 de 9) ou par défaut (Choisup 0 contribution de 2,45 pour un chi2 significatif à p= .01), mais pour les débouchés (FLD1 chi2 de 11, FLD2 chi2 de 10, FLD3 chi2 de 7), ou la nouveauté des contenus (FLC1 chi2 de 12); réinscription envisagée (ABD3 chi2 de 22); Aimer apprendre (AAA2 chi2 de 16, AA1 chi2 de 6), aimer lire (AAC4 chi2 de 5), lire des livres théoriques (AAL2 chi2 de 7), points importants repérés (DIC1 chi2 de 11), suivre facilement (SUY2 chi2 de 30), motivation (SUZ2 chi2 de 20), le travail régulier (WRG1 chi2 de 7), coopération avec d'autres (COP1 chi2 de 4); conformité aux attentes institutionnelles (ECO1 chi2 de 34), encouragements (EEN1 chi2 de 13), assiduité (EAS1 chi2 de 10) non perturbée par le polycopié (POL6 chi2 de 5), bonnes relations avec les enseignants (ERE1 chi2 de 10), oser demander des informations (EIN1 chi2 de 8), maîtrise affirmée des méthodes de travail (EMA1 chi2 de 10) maîtrise relative (EMA2 chi2 de 7), relative facilité de compréhension (ECP2 chi2 de 4). Satisfaction concernant le nombre des TD (NBD3 chi2 de 10), la longueur des CM (LGN3 chi2 de 7) et les contenus des cours (OOC1 chi2 de 20), satisfaction plus nuancée pour l'organisation matérielle (OOO2 chi2 de 20), les perspectives d'insertion (OOI2 chi2 de 10), les emplois du temps (OOJ1 chi2 de 9, OOJ2 chi2 de 5), les examens (OOX1 chi2 de 13, OOX2 chi2 de 4); implication des enseignants (GEN1 chi2 de 7), formation aux nouvelles technologies (MTI1 chi2 de 12); enseignants facilitent l'apprentissage (PRO3 chi2 de 6), la relation humaine (PRO4 chi2 de 4); rencontre avec enseignants (ENS1, contribution de 2,13 pour un chi2 à p= .01); bonne opinion du tutorat (TUO1 chi2 de 4), âge (DAT3 chi2 de 14).

travail affirmée ou relativisée, une relativisation de la facilité de compréhension. Si le nombre des TD, la longueur des CM et les contenus des cours conviennent vraiment, d'autres aspects engendrent une satisfaction plus nuancée, ainsi l'organisation matérielle, les perspectives d'insertion, de plus un même item peut se décliner en satisfaction affirmée et en satisfaction relative, par exemple les emplois du temps journaliers, l'organisation des examens. L'implication des enseignants dans les structures peut améliorer le taux de réussite. Les enseignants auraient besoin de se former dans le domaine des nouvelles technologies. Ils sont perçus comme des personnes facilitant l'apprentissage ou des professionnels de la relation humaine. Un pourcentage significatif d'étudiants (37%) rencontre les enseignants. Il existe une bonne opinion du tutorat. Une proportion importante d'étudiants ont au-delà de 22 ans.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui souhaite réussir et qui s'implique dans ce DEUG car il est motivé, aime apprendre et suit facilement. Ce n'est pas l'extrême facilité qui définit ce rapport aux études car les conditions matérielles comme les capacités personnelles ne sont pas toujours optimum, mais une facilité relative. **Ce rapport se caractérise par l'intérêt pour les contenus, le travail fourni, les bonnes relations avec les enseignants.**

Le « profil réservé ».

112 sujets (soit 18% de la population de Psychologie) s'en rapprochent. Il dépeint un DEUG¹⁵ avant tout maîtrisable, puis ni désirable ni indésirable, ni bon ni mauvais, ni attrayant ni repoussant, ni agréable ni désagréable, ni efficace ni inefficace, ni dynamique ni figé.

On trouve des items soulignant des facilités de compréhension, les points importants du cours sont facilement repérés, mais la confiance en soi reste relative. La filière n'a pas été choisie pour sa proximité. Les emplois du temps ne satisfont pas. L'opinion concernant le tutorat lui est à peine favorable. Lorsqu'ils se retrouvent pour travailler 31% d'étudiants échangent surtout des informations. La réussite dépend d'abord de l'étudiant puis éventuellement de l'enseignant. Les étudiants attribuent à ceux issus d'un milieu favorisé davantage de chances de réussir. L'augmentation du nombre d'enseignants leur semble également favoriser la réussite étudiante. Une proportion importante d'étudiants « non boursiers » se retrouve dans cette classe.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » non impliqué qui ne semble pas avoir de problèmes de compréhension, ou de maîtrise du diplôme. **Peu d'items renseignent sur le rapport aux études.** Il semble à la fois lié aux conditions dispositionnelles et situationnelles.

Le « profil modéré ».

225 sujets (soit 36% de la population de Psychologie) s'en rapprochent. Il dépeint un DEUG¹⁶ ni maîtrisable ni ingérable, ni agréable ni désagréable, ni attrayant ni repoussant, ni désirable ni

¹⁵ DEUG maîtrisable (zma1 chi2 de 138), ni désirable ni indésirable (zde2), ni bon ni mauvais (zbo2), ni attrayant ni repoussant (zat2), ni agréable ni désagréable (zag2) (chi2 de 30 à 25), ni efficace ni inefficace, (zef2, chi2 de 10), ni dynamique ni figé (zdy2 chi2 de 8).

Codes et chi2 des modalités du profil « réservé » pour les étudiants de Psychologie. Facilités de compréhension (ECP1 chi2 de 12), points importants repérés (DIC2 chi2 de 12), confiance en soi relative (ECF2 chi2 de 4); filière non choisie pour sa proximité (FLX5 chi2 de 7); insatisfaction emplois du temps (OOJ4, OOH4 chi2 de 6); peu favorable au tutorat (TUO3 chi2 de 5), échangent informations (contribution de 2,93 avec chi2 significatif à p= .02); réussite dépend de l'étudiant (REY2 chi2 de 5), de l'enseignant (REZ1 chi2 de 4); réussite dans milieu favorisé (REW3 chi2 de 5); augmentation du nombre d'enseignants (FAV8 chi2 de 9); étudiants « non boursiers » (BOU2 chi2 de 6).

¹⁶ Codes et chi2 des modalités du profil « modéré » pour les étudiants de Psychologie : DEUG ni maîtrisable ni ingérable (zma2, chi2 de 282), ni agréable ni désagréable (zag2), ni attrayant ni repoussant (zat2), ni désirable ni indésirable (zde2), ni stimulant ni soporifique (zst2) (chi2 de 98 à 85), ni dynamique ni figé (zdy2), ni efficace ni inefficace (zef2), ni bon ni mauvais (zbo2) (chi2 de 50 à 46), ni fort ni faible (zfo2 chi2 de 12).

Suivre difficilement (SUY3 chi2 de 20), ne pas aimer apprendre (AA3 chi2 de 9), ne pas être motivé (SUZ8 chi2 de 9), discerner difficilement les points importants (DIC3 chi2 de 14), polycopié ne nuit pas à la présence (POL5 chi2 de 9);

indésirable, ni stimulant ni soporifique, ni dynamique ni figé, ni efficace ni inefficace, ni bon ni mauvais, ni fort ni faible.

Les items soulignent le fait de suivre plutôt difficilement, de ne pas aimer apprendre, de ne pas être motivé, de discerner difficilement les points importants du cours. Cependant le polycopié ne nuit pas à la présence en cours. Obtenir le DEUG est important pour certains, moins important pour d'autres. Il demande du travail (la quasi totalité des sujets exprime son accord avec cette modalité. En cas d'échec une réorientation est envisagée. On doute de l'intérêt de la filière, choisie sans conviction pour la nouveauté de ses contenus. On note des difficultés de compréhension, de conformité aux attentes institutionnelles, de maîtrise des méthodes de travail, de communication, une insatisfaction concernant l'organisation des examens, et l'organisation matérielle. Les étudiants « modérés » rencontrent un peu moins les enseignants que ceux des autres profils. Cependant les relations aux enseignants ne sont ni bonnes ni mauvaises. Les chances de réussite sont liées au travail fourni. Le matériel pédagogique varié peut également jouer un rôle. Par contre on ne se prononce pas quant à l'impact sur le taux de réussite d'une implication étudiante dans les structures universitaires. 76% d'étudiants de cette classe envisagent un concours¹⁷, ce qui est supérieur aux pourcentages majoritaires des autres profils. Cette classe abrite une proportion importante de jeunes étudiants (entre 18 et 20 ans) et de boursiers.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui n'est pas vraiment impliqué dans ce DEUG, qui n'est pas motivé, qui a du mal à suivre car il rencontre des difficultés méthodologiques et de compréhension, lié à une impression de flou institutionnel. **Deux types de rapport aux études peuvent alors exister. Celui volontaire d'un boursier**, qui, pour réussir, s'accroche au point fixe du travail malgré les difficultés rencontrées et un intérêt moindre pour ce type d'études, et **celui moins acharné d'un étudiant de passage** envisageant une réorientation.

Le « profil détracteur ».

85 sujets (soit 14% de la population de Psychologie) s'en rapprochent. Il dépeint un DEUG¹⁸ désagréable, soporifique, indésirable, figé, repoussant, mauvais, inefficace, ingérable, faible.

DEUG important (OBT2 chi2 de 7), ou moins important (OBT4 chi2 de 8), il demande du travail (Reudeug1); réorientation envisagée (ABD2 chi2 de 10); doute filière (FIL2 chi2 de 6), pas de conviction pour la nouveauté des contenus (FLC3 chi2 de 6); difficultés de compréhension (ECP3 chi2 de 4), de conformité aux attentes institutionnelles (ECO3 chi2 de 8), de maîtrise des méthodes de travail (EMA3 chi2 de 7), de communication (EIN3 chi2 de 4), insatisfaction des examens (OOX3 chi2 de 7), et de l'organisation matérielle (OOO3 chi2 de 5); peu de rencontres avec les enseignants (ENS0, contribution de 3,24 pour un chi2 significatif à p= .01); relations aux enseignants ni bonnes ni mauvaises (ERE2 chi2 de 7); réussite et travail fourni (REW1 chi2 de 7); matériel pédagogique varié (FAV5 chi2 de 4); peu d'impact d'une implication étudiante (GET3 chi2 de 8); concours envisagé (contribution de 3,85 pour un chi2 de 16,5 significatif à p= .0009); jeunes étudiants (entre 18 et 20 ans, DAT1 chi2 de 6), et boursiers (BOU1 chi2 de 6.5).

¹⁷ L'IREDU confirme l'importance des concours pour certains étudiants de Psychologie.

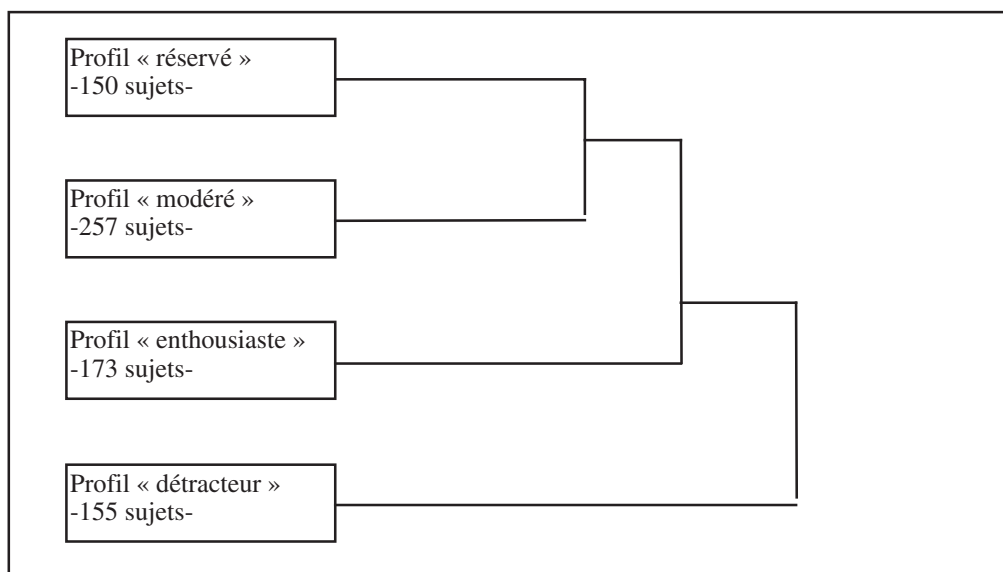
¹⁸ Codes et chi2 des modalités du profil « détracteur » pour les étudiants de Psychologie: DEUG désagréable (zag3), soporifique (zst3), indésirable (zde3), figé (zdy3), repoussant (zat3) (chi2 de 247 à 141), mauvais (zma3), inefficace (zef3), ingérable (zma3), faible (zfo3) (chi2 de 103 à 61).

Mauvaise image de l'université (IAC3 chi2 de 30, IAC4 chi2 de 30, IEN4 chi2 de 10). Deug peu ou pas important (OBT5 chi2 de 21, OBT6 chi2 de 20), indétermination du nombre d'années en Deug (ANNEDUG1, contribution de 3,2 pour un chi2 significatif à p= .0001); réorientation envisagée (ABD2 chi2 de 16); difficulté à suivre (-SUY4 chi2 de 19-), à discerner les points importants (DIC4 chi2 de 5), à maîtriser les méthodes de travail (EMA3 chi2 de 8). Le polycopié incite à manquer (POL1 chi2 de 7); rapport aux enseignants difficile (ERE3 chi2 de 6); doute ou regret concernant la filière (FIL2 chi2 de 12, FIL3 chi2 de 24), la nouveauté des contenus (FLC6 ou 5 chi2 de 14 ou 8), les débouchés (FLD6 chi2 de 18), la recherche (FLH6 chi2 de 13), le prestige (FLP6 chi2 de 6); choix par défaut (FLS1 chi2 de 10) (CHOISUP1 contribution de 2,1 pour un chi2 significatif à p= .01); insatisfaction de l'encadrement (OOE4 chi2 de 35), des relations avec les étudiants (OOU4 chi2 de 24), avec les enseignants (OOR4 chi2 de 20), les perspectives d'insertion (OOI4 chi2 de 16), l'organisation matérielle (OOO4 chi2 de 10), les méthodes des enseignants (OOM4 ou 3 chi2 de 12 ou 13), les contenus (OOC3 ou 4 chi2 de 18 ou 11), les emplois du temps, les Cours Magistraux (NBM2 chi2 de 14), les Travaux Pratiques ou les Travaux Dirigés (NBP1 chi2 de 10, NBD1 chi2 de 6), longueur des cours (LGM1 chi2 de 9, LGD1 chi2 de 6); réussite et contexte universitaire (REY3 chi2 de 11). réussite due au milieu favorisé (REW3 chi2 de 9), causes internes (SUZ1 chi2 de 13) et externes (SUZ5 chi2 de 4); ambiance chaleureuse de travail (FAV4 chi2 de 10), sélection des étudiants (FAV9 (chi2 de 4).

Les items soulignent une mauvaise image de l'université. Obtenir le DEUG est peu ou pas du tout important. 15% des étudiants (pourcentage significatif) ne savent pas combien de temps leur sera nécessaire pour obtenir ce Deug. En cas d'échec une nouvelle orientation est envisagée. Une majorité de sujets a de la difficulté à suivre (dont 10% en grande difficulté), à discerner les points importants du cours, à maîtriser les méthodes de travail. Le polycopié incite à manquer le cours magistral. Le rapport aux enseignants est difficile. On doute ou on regrette d'être dans cette filière, que l'on n'a pas choisie pour la nouveauté de ses contenus, ou pour ses débouchés, ou par attrait pour la recherche, ou pour son prestige. C'est un choix par défaut faute de n'avoir pu être retenu dans une autre filière. On note une grande insatisfaction concernant l'encadrement, les relations avec les étudiants, les relations avec les enseignants, les perspectives d'insertion, l'organisation matérielle, les méthodes de travail des enseignants, les contenus, les emplois du temps. Les Cours Magistraux sont trop nombreux, les Travaux Pratiques ou les Travaux Dirigés ne le sont pas assez. Les Cours Magistraux et les Travaux Dirigés sont trop longs. La réussite en Deug est liée au contexte universitaire de travail. Les étudiants attribuent à ceux issus d'un milieu favorisé davantage de chances de réussir. Le fait de suivre plus ou moins bien est du à des causes internes mais également externes. Une ambiance chaleureuse de travail ou une sélection des étudiants à l'entrée du Deug amélioreraient la réussite en Deug.

L'étudiant épistémique que l'on construit avec un tel profil est celui d'un « sujet » qui rejette ce DEUG. Ceci est-il du aux mauvaises conditions de travail de l'université, ou au choix de ce DEUG par défaut ? **Le rapport critique à ce type d'études caractérise ce profil.**

La population de Psychologie se compose de profils équilibrés deux à deux : à peu près autant « d'enthousiastes (32%) » que de « modérés (36%) », de « détracteurs (14%) » que de « réservés (18%) » .
--

*La population des étudiants de Sciences de la Vie et de la Terre.***Classification Hiérarchique Descendante.**

735 sujets classés (sur 738).

Le « profil enthousiaste ».

173 sujets (soit 23,5% de la population de Sciences de la Vie et de la Terre) s'en rapprochent. Ce profil dépeint un DEUG attrayant, stimulant, agréable, désirable, efficace, bon, dynamique, et maîtrisable¹⁹.

On trouve des items²⁰ soulignant l'importance d'obtenir le Deug en deux ans, une bonne image de l'université, une satisfaction concernant la filière qui n'a pas été choisie au hasard, mais plutôt pour les débouchés qu'elle offre, ou par attrait pour la recherche, ou parce qu'elle prolonge ou rompt les enseignements du lycée, ou tout simplement par souci de proximité. En cas d'échec une réinscription est envisagée.

Le rapport à l'apprentissage est agréable, on aime bien apprendre, on peut lire des livres théoriques, on suit facilement, la motivation existe, les points importants du cours sont facilement repérés. En cours la majorité des individus se rapprochant du profil « enthousiaste » a (plus que celles des autres classes) tendance à prendre des notes de façon exhaustive. On remarque

¹⁹ chi2 compris entre 153 et 266, sauf pour la modalité « maîtrisable » (chi2 de 47).

²⁰ Codes et chi2 des modalités du profil « enthousiaste » pour les étudiants de Sciences: Obtenir le Deug (OBT1 chi2 de 36) en deux ans (ANN1 chi2 de 12), bonne image de l'université (IAC1 chi2 de 35, IAC2 chi2 de 12), satisfaction de la filière (FIL1 chi2 de 37) qui n'a pas été choisie au hasard (FLS6 chi2 de 10), choix pour les débouchés (FLD1 chi2 de 7, FLD2 chi2 de 14), pour la recherche (FLH1/2 chi2 de 5 ou 6), pour la continuité la rupture avec le lycée (FLU2 chi2 de 9; FLC1/2 chi2 de 10 et de 4), par proximité (FLX1 chi2 de 6);réinscription envisagée (ABD3 chi2 de 15); aimer apprendre (AAA1 chi2 de 11), lire des livres théoriques (AAL1 chi2 de 4), suivre facilement (SUY2 chi2 de 30, SUY1 chi2 de 12), motivation (SUZ2 chi2 de 7), points importants facilement repérés (DIC1 et DIC2 chi2 de 4); prise de notes exhaustive (« Magneto2 », contribution de 2,6 pour un chi2 significatif à p=.0007); conformité aux attentes institutionnelles (ECO1 chi2 de 33), maîtrise des méthodes de travail (EMA1 chi2 de 21), encouragements (EEN1 chi2 de 17), autoévaluation (EAU1 chi2 de 16), bonnes relations avec les enseignants (ERE1 chi2 de 10), confiance en soi (ECF1 chi2 de 8), assiduité (EAS1chi2 de 6) (POL6 chi2 de 5), capacités de compréhension (ECP1 chi2 de 6), longueur des TD (LGD3 chi2 de 6), nombre des TP (NBP3 chi2 de 4), le contenu des cours (OOC1 chi2 de 35), relations avec les enseignants ou les étudiants (OOR1 chi2 de 23; OOU1 chi2 de 10), examens (OOX1 chi2 de 11), perspectives d'insertion (OOI2 chi2 de 18), l'encadrement des étudiants (OOE2 chi2 de 6), les méthodes des enseignants (OOM2 chi2 de 9); formation aux nouvelles technologies (MTI1 chi2 de 5). Enseignant « transmetteur » (EFI2 chi2 de 9); coopération (Coopération1, contribution de 2,1 pour un chi2 significatif à p=.02).

également une capacité à se conformer aux attentes institutionnelles, une maîtrise affirmée des méthodes de travail, l'obtention de bons résultats qui ont encouragé à étudier, la capacité à s'autoévaluer, de bonnes relations avec les enseignants, la confiance en soi, l'assiduité non perturbée par l'existence d'un polycopié, des capacités de compréhension. Si certains points conviennent vraiment : la longueur des Travaux Dirigés, le nombre des Travaux Pratiques, le contenu des cours, les relations avec les enseignants ou les étudiants, l'organisation des examens, d'autres aspects engendrent une satisfaction plus nuancée, ainsi les perspectives d'insertion, l'encadrement des étudiants, les méthodes des enseignants. Ces derniers auraient besoin de se former aux nouvelles technologies. L'enseignant « transmetteur » de savoirs paraît efficace aux étudiants. 44% d'étudiants de cette classe (pourcentage significatif) coopèrent fréquemment avec d'autres.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui souhaite réussir et qui s'implique dans ce Deug car il est motivé, aime apprendre et suit facilement. **Ce rapport se caractérise par une facilité à étudier.**

Le « profil réservé ».

150 sujets (soit 20,5% de la population de Sciences de la Vie et de la Terre) s'en rapprochent. Ce profil dépeint un Deug avant tout maîtrisable, puis ni bon ni mauvais, ni efficace ni inefficace, ni attrayant ni repoussant, ni agréable ni désagréable, ni désirable ni indésirable²¹.

La majorité des étudiants proches du profil « réservé »²² n'a pas significativement postulé à d'autres filières à l'issue du baccalauréat. Les items soulignent le fait d'obtenir le Deug en deux ans, de suivre facilement, grâce aux capacités personnelles, comme la facilité de compréhension, la capacité d'autoévaluation, la capacité à pouvoir lire des livres théoriques. Les points importants du cours sont assez facilement repérés. En cours les pratiques de recueil d'informations sont significativement sélectives : 27% d'étudiants proches du profil « réservé » notent seulement les informations importantes. Les bons résultats ont encouragé. La filière satisfait. En cas d'échec une réinscription est envisagée. 20% des étudiants proches du profil « réservé » visent un DEA ou un DESS. Le matériel pédagogique varié peut améliorer la réussite. Un quart des étudiants proches du profil « réservé » ont des mères ayant suivi des études secondaires de niveau baccalauréat.

Rien n'est dit sur les conditions de travail. La situation d'étude n'engendre ni critique ni enthousiasme, comme si le quotidien n'étonnait pas. **L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » sans problème qui, détaché d'une implication affective vis à vis du DEUG semble dominer son rapport aux études.**

Le « profil modéré ».

257 sujets (soit 35% de la population de Science de la Vie et de la Terre) se rapprochent de ce profil. Il dépeint un DEUG²³ ni maîtrisable ni ingérable, ni stimulant ni soporifique, ni dynamique ni figé, ni agréable ni désagréable, ni attrayant ni repoussant, ni bon ni mauvais, ni fort ni faible, ni désirable ni indésirable, ni efficace ni inefficace

²¹ la modalité « maîtrisable » tire ce profil (chi2 de 200), les chi2 des autres modalités s'échelonnent de 45 à 15.

²² Codes et chi2 des modalités du profil « réservé » pour les étudiants de Sciences: Autres filières non choisies (CHO0 contribution de 2,06 avec chi2 significatif à p=.006); Deug en deux ans (ANN1 chi2 de 19), suivre facilement (SUY2 chi2 de 22), capacités personnelles (SUZ1 chi2 de 12), compréhension (ECP1 chi2 de 11), autoévaluation (EAU2 chi2 de 6), lectures théoriques (AAL2 chi2 de 5); points du cours assez facilement repérés (DIC2 chi2 de 4), informations importantes notées (« Magnéto3 » contribution de 3,4 pour un chi2 significatif à p=.0007), encouragements (EEN1 chi2 de 7), La filière satisfait (FIL1 chi2 de 6); réinscription envisagée (ABD3 chi2 de 8). Diplômes de troisième cycle visé (« Diplôme5 » contribution de 2,2 pour un chi2 significatif à p=.0001), matériel varié et réussite (FAV5 chi2 de 5); mères aux études secondaires de niveau baccalauréat (EME2, contribution de 2 avec chi2 significatif à p = .02).

²³ modalités non polarisées (codes 2, chi2 allant de 372 à 96 pour les quatre premières variables puis de 70 à 32).

Les items²⁴ soulignent le fait d'envisager le DEUG en trois ans, de suivre plutôt difficilement, d'associer la manière de suivre aux contenus des cours. Mais lire n'est pas une corvée et les chances de réussite sont liées au travail fourni. Cependant on doute de l'intérêt de la filière, que l'on n'a pas forcément choisie sur conseil amical, ou pour ses débouchés. On note des hésitations sur les points suivants : la conformité aux attentes institutionnelles, les facilités de compréhension, la maîtrise des méthodes de travail, l'assiduité. L'insatisfaction concerne les perspectives d'insertion professionnelle. Par contre d'autres points conviennent : les contenus d'enseignement, les relations avec les enseignants, et l'organisation matérielle. La mise en place du travail d'équipe chez les étudiants peut favoriser la réussite.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui n'est pas vraiment impliqué dans ce DEUG qu'il n'a pas choisi sciemment. Le rapport aux études est difficile car les contenus sont parfois hermétiques et les capacités requises pour les intégrer laissent à désirer. Face à ces difficultés le travail reste un point fixe pour tenter de réussir. **Le rapport aux études est laborieux.**

Le « profil détracteur ».

155 sujets (soit 21% de la population de Sciences de la vie et de la terre) se rapprochent d'un tel profil. Il dépeint un DEUG²⁵ soporifique, figé, faible, repoussant, indésirable, inefficace, désagréable, mauvais, ingérable.

Les items²⁶ soulignent une mauvaise image de l'université. Obtenir le Deug est peu ou pas du tout important. Il faudra plus de deux ans pour l'acquérir. En cas d'échec une nouvelle orientation est visée. 30% des étudiants souhaiteraient suivre plutôt un BTS ou DUT. Une bonne partie des sujets n'aime pas apprendre. Les étudiants ont des difficultés à suivre, à discerner les points importants du cours, à maîtriser les méthodes de travail, à se conformer aux attentes institutionnelles, à comprendre, à lire des livres théoriques, -lire est d'ailleurs une corvée.

Le rapport aux enseignants est également difficile. De plus un pourcentage important d'entre eux (31%) n'assiste qu'épisodiquement aux cours. Les résultats n'ont pas encouragé. On associe la manière de suivre à la prestation des enseignants et à l'absence de motivation. On doute ou on

²⁴ Codes et chi2 des modalités du profil « modéré » pour les étudiants de Sciences: DEUG en trois ans (ANN2 chi2 de 5), suivre difficilement (SUY3 chi2 de 5), à cause des cours (SUZ3 chi2 de 4); lire n'est pas une corvée (AAL3 chi2 de 4), travail fourni (REW1 chi2 de 6); doute sur la filière (FIL2 chi2 de 5), non choisie sur conseil (FLA4 chi2 de 4), ou pour ses débouchés (FLD4 chi2 de 5), hésitations sur la conformité (ECO2 chi2 de 9), les la compréhension (ECP2 chi2 de 10), les méthodes de travail (EMA2 chi2 de 5), l'assiduité (EAS2 chi2 de 8), perspectives d'insertion non satisfaisantes (OOI3 chi2 de 6), les contenus conviennent (OOC2 chi2 de 17), les relations avec les enseignants (OOR2 chi2 de 9), l'organisation matérielle (OOO2 chi2 de 5); Mise en place du travail d'équipe et réussite (FAV2 chi2 de 5).

²⁵ modalités dont les chi2 dépassent 400 pour les deux premières puis s'échelonnent de 247 à 61.

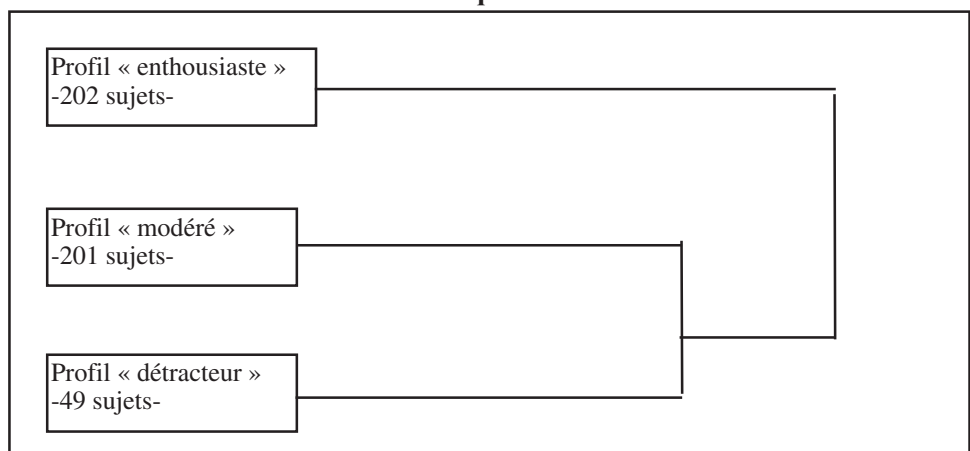
²⁶ Codes et chi2 des modalités du profil « détracteur » pour les étudiants de Sciences : mauvaise image de l'université (IAC3 chi2 de 17, IAC4 chi2 de 85, IEN3 chi2 de 8). DEUG est peu ou pas important (OBT4/6 chi2 de 39 et de 28); plus de deux ans pour l'acquérir (ANN2 chi2 de 11); réorientation (ABD2 chi2 de 33), suivre un BTS ou DUT (contribution de 7 pour un chi2 significatif à p=.0001). Ne pas aimer apprendre (AAA4 chi2 de 8); difficultés à suivre (SUY3 chi2 de 18), à discerner les points importants (DIC5/6 chi2 de 6 et 25), à maîtriser les méthodes (EMA3 chi2 de 12), à se conformer (ECO3 chi2 de 25), à comprendre (ECP3 chi2 de 7), à lire des livres théoriques (AAL4 chi2 de 6), -lire est d'ailleurs une corvée (AAC4 chi2 de 5)-

Rapport difficile aux enseignants (ERE3 chi2 de 6), peu d'assiduité (contribution de 2,9 pour un chi2 significatif à p=.04): pas d'encouragement (EEN3 chi2 de 12), suivre et prestation des enseignants (SUZ4 chi2 de 11) suivre et absence de motivation (SUZ8 chi2 de 43); doute ou regret concernant la filière (FIL2 chi2 de 12, FIL3 chi2 de 62), pas de nouveauté des contenus (FLC6 ou 5 chi2 de 19 ou 10), pas de débouchés (FLD6 chi2 de 25), pas d'attrait pour la recherche (FLH6 chi2 de 22), pas de prestige (FLP6 chi2 de 32); choix par défaut (FLS1 chi2 de 12), n'avoir pas été accepté ailleurs (CHO1 contribution de 3,14 chi2 significatif à p=.006); grande insatisfaction de l'encadrement (OOE4 chi2 de 46), des relations avec les enseignants (OOR4 chi2 de 20), des perspectives d'insertion (OOI4 chi2 de 16), insatisfaction des relations avec les étudiants (OOU3 et 9 chi2 de 22), des méthodes enseignantes (OOM4 ou 3 chi2 de 7 ou 19), des contenus (OOC3 chi2 de 42), des examens (OOX3 ou 4 chi2 de 5); nombre de TP insuffisant (NBP1 chi2 de 7); Cours Magistraux et Travaux Dirigés sont trop longs (LGM1 chi2 de 21, LGD1 chi2 de 7); chance et réussite (REW2 chi2 de 5). Ambiance de travail (FAV4 chi2 de 10) ou plus de disponibilité des enseignants (FAV1 chi2 de 6); formation aux méthodes d'enseignement (MTE1 chi2 de 11); étudiants nantais (VIL2 chi2 de 8); niveau d'études des mères inférieur à celui du baccalauréat (EME1 contribution de 2,2 chi2 significatif à p = .02).

regrette d'être dans cette filière, que l'on n'a pas choisie pour la nouveauté de ses contenus, ou pour ses débouchés, ou par attrait pour la recherche, ou pour son prestige. C'est un choix par défaut faute de n'être pas retenu dans une autre filière. On note une grande insatisfaction concernant l'encadrement, les relations avec les enseignants, les perspectives d'insertion professionnelle, et une insatisfaction moins affirmée à propos des relations avec les étudiants, des méthodes de travail enseignantes, des contenus, de l'organisation des examens. Les Travaux Pratiques ne sont pas assez nombreux. Les Cours Magistraux et les Travaux Dirigés sont trop longs. Il faut de la chance pour réussir. Une ambiance chaleureuse de travail ou une plus grande disponibilité des enseignants amélioreraient la réussite en Deug. Les enseignants ont besoin d'une formation aux méthodes d'enseignement. Les étudiants nantais alimentent en partie ce profil. Les mères d'une majorité d'étudiants de ce profil possèdent un niveau d'études inférieur à celui du baccalauréat.

L'étudiant épistémique construit avec un tel profil est celui d'un « sujet » issu d'un milieu socioculturel modeste qui rejette ce DEUG parce que son encadrement est déficient et parce qu'il n'assure pas une qualification compétitive permettant de trouver rapidement un emploi correct. **Le rapport aux études est donc difficile.** Mais cette difficulté peut être due à trois facteurs : les mauvaises conditions de travail de l'université, l'absence de motivation, ou les difficultés intrinsèques à l'étudiant.

En Sciences de la Vie et de la Terre les profils d'étudiants sont relativement équilibrés. 23,5% « d'enthousiastes », 20,5% de « réservés », 35% de « modérés », et 21% de « détracteurs ».

*La population des étudiants d'AES.***Classification Hiérarchique Descendante.**

452 sujets classés (sur 453).

Les variables sociologiques ou économiques (sexe, âge, niveau d'études des parents, le fait d'être ou non boursier, le fait d'exercer ou non une activité rémunérée), scolaires (mention au bac, filière visée, réinscription dans la filière, diplôme visé, nombre d'années pour obtenir le DEUG), ou de projet professionnel (projet de concours, futur emploi visé) ne résonnent pas ou peu au sens du χ^2 avec les différents profils de cette population. Ce sont plutôt les variables de représentation ou celles de pratiques relatives au « métier d'étudiant » qui caractérisent le rapport aux études de cette population. Nous les indiquons ci-dessous.

Le « profil enthousiaste ».

202 sujets (soit 44,5% de la population AES) s'en rapprochent. Il dépeint un DEUG agréable, attrayant, désirable, dynamique, stimulant²⁷.

On trouve des items²⁸ soulignant l'importance d'obtenir le DEUG, une bonne image de l'université, un rapport détendu aux enseignants, une certaine conformité aux attentes institutionnelles, une facilité de compréhension, une maîtrise des méthodes de travail, une satisfaction concernant la filière choisie pour la nouveauté de ses contenus ou les débouchés qu'elle offre ou son prestige. On note également une satisfaction concernant les emplois du temps (hebdomadaires ou journaliers), les relations avec les enseignants, les perspectives d'insertion. Il existe une très bonne opinion du tutorat, il aide à préparer les examens. En cas d'échec la réinscription est envisagée. En cours la prise de notes tente d'être exhaustive.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui souhaite réussir. Il s'implique dans ce DEUG car il est motivé, et possède des capacités de compréhension ainsi que des facilités méthodologiques. **L'absence de difficultés et la motivation dans le rapport aux études caractérise ce profil.**

²⁷ χ^2 compris entre 147 et 161.

²⁸ Codes et χ^2 du profil « enthousiaste » des étudiants d'AES. Importance du DEUG (OBT1 χ^2 de 23), bonne image de l'université (IAC1 χ^2 de 10), rapport détendu aux enseignants (ERE1 χ^2 de 19), conformité aux attentes institutionnelles (ECO1 χ^2 de 11), compréhension (ECP1 χ^2 de 13), maîtrise des méthodes de travail (EMA1 χ^2 de 9), satisfaction de la filière (FIL1 χ^2 de 12), nouveauté des contenus (FLC1 χ^2 de 7), débouchés (FLD1 χ^2 de 5), prestige (FLP2 χ^2 de 6); satisfaction des emplois du temps (OOH1 χ^2 de 15; OOH2 χ^2 de 14), des relations aux enseignants (OOR2 χ^2 de 12, OOR1 χ^2 de 5), de l'insertion (OOI2 χ^2 de 10); très bonne opinion du tutorat (TUO1 χ^2 de 4), préparation des examens (TUX1 χ^2 de 4); réinscription envisagée (ABD3 χ^2 de 4); prise de notes exhaustive (contribution de 2 avec un χ^2 significatif à $p=0,04$)

Le « profil modéré ».

201 sujets (soit 44,5% de la population AES) s'en rapprochent . Ces sujets²⁹ appréhendent massivement cette filière pour la première fois. Le « profil modéré » dépeint un DEUG, ni attrayant ni repoussant, ni désirable ni indésirable, ni stimulant ni soporifique, ni agréable ni désagréable, ni dynamique ni figé, ni efficace ni inefficace, ni bon ni mauvais, ni maîtrisable ni ingérable, ni fort ni faible.

On trouve des items soulignant l'importance d'obtenir le DEUG, une pratique en cours se réduisant très souvent à noter les informations paraissant essentielles, un discernement limité des points importants du cours, des difficultés de compréhension, une certaine insatisfaction concernant l'emploi du temps journalier et les relations avec les enseignants, une demande d'accroissement de la participation orale des étudiants en cours, une adhésion à l'idée que les propos d'une personne admirée peuvent faciliter l'apprentissage, par contre peu d'adhésion à l'idée que les gens admirés sont toujours entraînés à apprendre. Les raisons présidant au choix de la filière ne sont pas franches. Celle-ci pouvait peut-être prolonger certains contenus dispensés au lycée ou offrir peut-être certains débouchés.

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui souhaite réussir mais qui n'est pas vraiment impliqué dans ce DEUG. Ceci est-il du au fait qu'il rencontre certaines difficultés de compréhension et/ou méthodologiques ? **La fragilité du rapport aux études caractérise ce profil.**

Le « profil détracteur ».

49 sujets (soit 11% de la population AES) s'en rapprochent . Il dépeint un DEUG³⁰ indésirable, figé, inefficace, soporifique, faible, repoussant, ingérable, désagréable.

On trouve des items soulignant une mauvaise image de l'université, une absence de motivation, un rapport difficile aux enseignants, un rapport aux études lié à leurs prestations, peu ou pas de conformité aux attentes institutionnelles, des difficultés à maîtriser les méthodes de travail, un désintérêt pour le débat d'idées, un regret d'être dans cette filière qui n'a absolument pas été choisie pour les débouchés qu'elle offre ou pour prolonger les enseignements du lycée ou pour son prestige ou par attirance pour la recherche. On note également des demandes de sélection à l'entrée du DEUG et de développement d'une ambiance chaleureuse de travail. La réussite en DEUG est associée au contexte de travail à l'université, le photocopié incite à manquer le cours magistral, les cours magistraux sont trop nombreux. De plus on note une grande insatisfaction concernant l'encadrement, les relations avec les enseignants, les perspectives d'insertion, les

²⁹ Codes et items de profil « modéré » des étudiants d'AES. Première inscription (contribution de 2,19 avec un chi2 de 6,2 significatif à p=.04). Les chi2 des modalités de l'attitude non polarisée (code 2) décroissent de 137 à 42.

Importance du Deug (OBT2 chi2 de 9), noter les informations essentielles (chi2 significatif à p=.04 contribution de 2.44), points du cours mal discernés (DIC3 chi2 de 6), difficultés de compréhension (ECP3 chi2 de 5), insatisfaction de l'emploi du temps (OOJ3 chi2 de 16), des relations avec les enseignants (OOR3 chi2 de 6), davantage de participation orale (FAV3 chi2 de 6), personne admirée et apprentissage (AAF2 chi2 de 6), personne admirée et apprentissage constant (AAP3 chi2 de 5); ni continuité ni rupture avec les contenus du lycée (FLU3 chi2 de 10), offre peut-être de débouchés (FLD3 chi2 de 4).

³⁰ Codes et items de profil « détracteur » des étudiants d'AES . Les chi2 des modalités polarisées dans l'attitude défavorable (code 3) s'échelonnent de 149 à 52.

Mauvaise image de l'université (IAC3 chi2 de 23), absence de motivation (SUZ8 chi2 de 6), rapport difficile aux enseignants (ERE3 chi2 de 6), à leurs prestations (SUZ4 chi2 de 11), peu ou pas de conformité aux attentes institutionnelles (ECO3 chi2 de 8), non maîtrise des méthodes de travail (EMA3 chi2 de 6), désintérêt pour le débat d'idées (AAD4 chi2 de 12), un regret concernant la filière (FIL3 chi2 de 18) , pas de débouchés (FLD5 chi2 de 25, FLD6 chi2 de 8) pas de continuité avec le lycée (FLU6 chi2 de 6) pas de prestige (FLP6 chi2 de 5) pas d'attirance pour la recherche (FLH5 chi2 de 5); demande de sélection (FAV9 chi2 de 10) et d'une ambiance chaleureuse (FAV4 chi2 de 8); Réussite et contexte universitaire (REY3 chi2 de 8), absence si photocopié (POL1 chi2 de 5), les cours magistraux trop nombreux (NBM2 chi2 de 10); insatisfaction de l'encadrement (OOE4 chi2 de 31), des relations avec les enseignants (OOR4 chi2 de 25), de l'insertion (OOI4 chi2 de 24), des relations avec les étudiants (OOU4 chi2 de 16), des méthodes de travail des enseignants (OOM4 chi2 de 14); réorientation envisagée (ABD2 chi2 de 6).

Pas de projet de concours (contribution de 2,46 pour un chi2 de 6,2 significatif à p=.04); obtenir un BTS ou un DUT.

relations avec les étudiants, les méthodes de travail des enseignants. En cas d'échec une nouvelle orientation est envisagée.

La majorité des étudiants proches de ce « profil détracteur » n'envisage pas de passer un concours -contrairement aux autres étudiants-; 22% des sujets de cette classe souhaitent obtenir à la fin de leurs études supérieures un BTS ou un DUT (ce qui est supérieur aux pourcentages des autres classes sans cependant être significatif).

L'étudiant épistémique que l'on construit au travers d'un tel profil est celui d'un « sujet » qui rejette ce DEUG. Ceci est-il du aux mauvaises conditions de travail de l'université, au choix de ce DEUG par défaut (une autre inscription ayant été refusée), aux carences de compréhension ou méthodologiques ? **Le rapport difficile à ce type d'études caractérise ce profil.**

Ce dernier profil reste marginal dans la population d'AES qui se compose surtout des profils « enthousiaste » (44,5%) et « modéré » (44,5%).

En résumé

Hétérogénéité intradisciplinaire.

La population de Psychologie se compose de profils équilibrés deux à deux : à peu près autant « d'enthousiastes (32%) » que de « modérés (36%) », de « détracteurs (14%) » que de « réservés (18%) » .

En Sciences de la Vie et de la Terre les profils d'étudiants sont relativement équivalents. 23,5% « d'enthousiastes », 20,5% de « réservés », 35% de « modérés » , et 21% de « détracteurs ».

La population d'AES se compose surtout des profils « enthousiastes » (44,5%), et « modérés » (44,5%).

Troisième et Quatrième temps de l'analyse : hétérogénéité ou homogénéité transdisciplinaire ?

Les analyses ci-dessus ont défini des profils intradisciplinaires hétérogènes (enthousiaste, détracteur, etc). Ces profils conservent-ils leur caractère hétérogène au niveau transdisciplinaire? Si oui, il n'y a pas ou peu de points communs entre un profil d'une discipline donnée et ce même profil dans les autres disciplines (par exemple entre l'« enthousiaste » d'AES, l'« enthousiaste » de Psychologie et celui de Sciences). Dans le cas de l'hypothèse alternative, les points communs existent et le profil présente alors une certaine homogénéité transdisciplinaire. L'hétérogénéité étudiante doit alors être nuancée.

Au delà des disciplines quels points sont-ils communs à un même profil ?

Troisième temps de l'analyse.

A partir des analyses ci-dessus nous relevons pour chacun des quatre profils-types les éléments transdisciplinaires communs aux trois disciplines (AES, Psychologie, Sciences). On cherche alors pour un profil donné (par exemple le profil « enthousiaste ») les caractéristiques qui le définissent et qui dépassent les singularités disciplinaires, afin d'atteindre le caractère « universel » du profil.

La population étudiante se répartit ainsi dans les différents profils :

- 31% d'étudiants proches du **profil enthousiaste** (avis polarisés positivement);
- 15% d'étudiants proches du **profil réservé** (avis non polarisés sauf sur la modalité « DEUG maîtrisable »);
- 38% d'étudiants proches du **profil modéré** (avis non polarisés);
- 16% d'étudiants proches du **profil détracteur** -appelé encore sceptique ou récalcitrant-. (avis polarisés négativement)

● **Points communs du profil enthousiaste.**

- L'importance d'obtenir le DEUG
- une bonne image de l'université
- la satisfaction concernant la filière:
 - *qui offre des débouchés
 - *qui prolonge les enseignements du lycée
- la réinscription en cas d'échec
- la conformité aux attentes institutionnelles
- la maîtrise affirmée des méthodes de travail
- les bonnes relations avec les enseignants
- l'assiduité
- les capacités de compréhension
- la satisfaction affirmée concernant le contenu des cours
- la satisfaction affirmée concernant les relations avec les enseignants
- la satisfaction relative concernant les perspectives d'insertion

● **Points communs du profil réservé.**

- Le fait de savoir repérer les points importants du cours
- les capacités de compréhension

- **Point commun du profil modéré.**

- Le fait de ne pas savoir si les enseignants ont besoin d'une formation aux méthodes d'enseignement.

- **Points communs du profil détracteur.**

- La mauvaise ou très image de l'université
- L'absence d'importance du DEUG
- La nouvelle orientation en cas d'échec
- La grande difficulté à suivre
- L'absence de maîtrise des méthodes de travail
- Le rapport difficile aux enseignants
- Le regret de s'être inscrit dans cette filière non choisie pour:
 - *la nouveauté de ses contenus
 - *pour ses débouchés
 - *pour son prestige
- La grande insatisfaction concernant:
 - *l'encadrement
 - *les relations avec les enseignants et les étudiants
 - *les perspectives d'insertion professionnelle
 - *les méthodes de travail enseignantes
- La demande d'une ambiance chaleureuse de travail

En résumé.

Les profils « enthousiaste » et « modéré » sont les plus importants. Ils recueillent respectivement 31% et 38% de la population étudiante. Le profil « détracteur » et le profil « réservé » ne concernent que 16% et 15% de cette population.

Il existe de nombreuses constantes transdisciplinaires participant soit du profil « détracteur » soit du profil « enthousiaste ». Ces constantes permettent d'en dessiner les grandes lignes et donc de supposer une certaine homogénéité d'opinions et de pratiques des étudiants se rapprochant de tels profils.

Par contre la rareté de constantes transdisciplinaires des profils « réservé » ou « modéré » laisse supposer des opinions et des pratiques plus hétérogènes nuisant à l'émergence de points de rencontre. Les prédictions de réussite en sont alors affectées.

En effet si l'on s'attend à la réussite de « l'enthousiaste » et à l'échec du « détracteur », il est difficile de prédire le résultat des deux autres étudiants épistémiques car il est difficile de caractériser leurs opinions ou leurs pratiques, à partir des seules analyses ci-dessus.

L'étude menée dans ce troisième temps à partir des résultats fournis par des analyses multidimensionnelles présente un caractère exploratoire qui ouvre des pistes de réflexion, mais qu'il convient d'affiner par une analyse bidimensionnelle.

Afin de préciser les quatre profils épistémiques dégagés ci-dessus nous procédons ci-après à ce type d'analyse sur toute la population étudiante. Au delà des appartenances disciplinaires nous cherchons ainsi à connaître les caractéristiques des étudiants réels se rapprochant de tels profils.

Quatrième temps de l'analyse.

Nous effectuons l'analyse bidimensionnelle (avec test statistique du χ^2) sur l'ensemble de la population. Nous croisons systématiquement la variable « Classes » (constituée des modalités : détracteur, enthousiaste, réservé, modéré), avec certains items (sociologiques, de projet, de représentation, de pratiques etc).

Rappel. La variable « Classes » répartit la totalité des étudiants dans les catégories « enthousiaste, modéré, réservé ou détracteur » selon la fréquence de leurs réponses plus ou moins polarisées aux échelles du différenciateur sémantique. Elle a été créée à partir du traitement statistique multidimensionnel Alceste qui possède la particularité d'affecter à chaque étudiant le code du profil lui correspondant le mieux (dont il est le plus proche).

Remarque. La population étudiée comporte 1810 étudiants (car 8 n'ont pas été répartis dans les classes). Pour faciliter la lecture des différents profils nous retiendrons en premier lieu sous l'intitulé « Modalités significatives au sens du χ^2 » les tendances majoritaires confirmées par le χ^2 . Nous indiquerons ainsi dans un premier temps pour chaque modalité de variable retenue, la valeur du χ^2 , son degré de validité, et la contribution de cette modalité au χ^2 (à partir d'un seuil statistique de 1,96)³¹.

D'autre part d'autres modalités sont associées à la classe. Ils s'agit de modalités dont les pourcentages expriment (ou se rapprochent) des tendances majoritaires. Elles contribuent parfois au χ^2 . Nous les indiquerons alors dans un deuxième temps sous l'intitulé « Modalités complémentaires ».

La classe 1 des « enthousiastes ».

Elle comporte les modalités suivantes :

Modalités significatives au sens du χ^2 .

- Obtenir le DEUG est très important (Class/ OBTrec $\chi^2 = 257$ à $p = .0001$; contribution de 12)
- Obtenir le DEUG en deux ans (Class/ANN $\chi^2 84,3$ à $p = .0001$, contribution de 4,3)
- Se réinscrire dans la même filière en cas d'échec (Class/ ABD $\chi^2 = 104$ à $p = .0001$, contribution de 5,7)
- Ne pas avoir postulé à d'autres filières à l'issue du baccalauréat (Class/CHOrec χ^2 de 24,2 à $p = .0001$; contribution de 2,6)
- Travailler régulièrement (Class/WRG $\chi^2 = 22$ à $p = .001$; contribution de 3,4)
- Suivre facilement (Class/SUYrec $\chi^2 = 81$ à $p = .0001$; contribution de 6)
- Posséder une bonne ou une très bonne image de l'université (Class/IAC $\chi^2 = 352,9$ à $p = .0001$; contributions de 5,51)
- Etre satisfait du choix de la filière (Class/ FILrec $\chi^2 = 210$ à $p = .0001$, contribution de 9,2)

³¹La contribution de cellules a posteriori est une valeur indiquant la contribution de chaque cellule (d'un tableau croisant deux variables) à la valeur du χ^2 . Le seuil de 1,96 (en valeur absolue) est lié au seuil de probabilité de $p = .05$ et indique que la case en question donne des informations significatives sur les combinaisons de modalités dont la fréquence est différente de celle qui serait attendue sous l'hypothèse d'indépendance.

- Avancer des causes dispositionnelles pour expliquer le fait de suivre facilement (Class/SUZrec int/ext $\chi^2 = 64,2$ à $p = .0001$; contribution de 4,6).
- Etre assidu (Class/EASrec $\chi^2 = 54$ à $p = .0001$; contribution de 4,4)
- Etre satisfait des relations avec les enseignants (Class/OORrec $\chi^2 = 55$ à $p = .0001$; contribution de 4,7)
- Etre satisfait des méthodes de travail des enseignants (Class/OOMrec $\chi^2 = 72,9$ à $p = .0001$; contribution de 5,1)
- Etre satisfait de l'organisation matérielle (Class/recodé de OOO $\chi^2 = 39,7$ à $p = .0001$; contribution de 4,5)
- Etre satisfait de l'organisation des examens (Class/Recodé de OOX $\chi^2 = 22$ à $p = .0001$; contributions de 4,2)
- Etre satisfait des emplois du temps journaliers (Class/OOJrec en deux $\chi^2 = 29,7$ à $p = .0001$; contribution de 5,3) et des emplois du temps hebdomadaires (Class/OOHrec en deux $\chi^2 = 12$ à $p = .006$; contribution de 2,8).
- Etre satisfait des relations entre étudiants (Class/Recodé de OOU rec $\chi^2 = 26$ à $p = .0001$; contribution de 2,58)
- Etre satisfait du nombre de TD (Class/ NBDrec $\chi^2 = 32$ à $p = .0001$; contribution de 3,9)
- Penser que la réussite universitaire dépend d'abord de l'étudiant (Class/REYrec $\chi^2 = 29,9$ à $p = .0004$; contribution de 2,1)
- Penser que les enseignants attendent une « recomposition personnelle » des savoirs transmis lors des évaluations (Class/ATTrec $\chi^2 = 32$ à $p = .0002$; contribution de 2,6)
- Savoir repérer les points importants du cours (Class/DICrec $\chi^2 = 63$ à $p = .0001$; contribution de 4,4)
- Adorer apprendre (Class/AAA $\chi^2 = 44$ à $p = .0001$; contribution de 6)
- Etre capable de lire des textes théoriques (AALrec $\chi^2 = 21,3$ à $p = .001$; contribution de 3,2)
- Qualifier le DEUG :
 - *d'utile (Class/utile $\chi^2 = 445$ à $p = .0001$; contribution de 14)
 - *d'enrichissant (Class/nourrissant $\chi^2 = 460$ à $p = .0001$; contribution de 13,7)

Modalités complémentaires.

- Les pères ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat.
- Les mères ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat.
- L'avis non catégorique sur certaines raisons ayant pu contribuer au choix de la filière (nouveau des contenus -49%-; facilité, prestige, proximité)
- L'extrême importance d'obtenir le DEUG
- La capacité de se conformer aux attentes institutionnelles (48%, contribution de 8)
- La satisfaction relative concernant les contenus enseignés.
- La satisfaction relative concernant l'organisation des bibliothèques
- Les avis divisés concernant l'encadrement (49% d'insatisfaits contre le même pourcentage de satisfaits avec une contribution de 4)
- L'image de la réussite liée au travail fourni

Remarque :

La population des « enthousiastes » se divise grossièrement ainsi. Un tiers constitué d'étudiants d'AES (leur participation est soulignée par le χ^2 ³²), un autre tiers d'étudiants de Psychologie et un dernier tiers constitué d'étudiants de Sciences.

³² le croisement des variables « Classes d'attitudes » et « Disciplines » indique un χ^2 de 156 significatif à $p = .0001$; contribution de 6,78 pour 44,7% des étudiants d'AES affichant un attitude enthousiaste (en effet 35% des étudiants « enthousiastes » sont des étudiants inscrits en AES).

*En résumé***Les « Enthousiastes ».**

Une majorité d'étudiants de cette classe ont un rapport inconditionnel aux études. Ils suivent facilement, s'investissent dans un travail régulier, sont assidus. Avoir le DEUG est pour eux très important. Ils veulent l'obtenir dans les temps. Ils sont satisfaits du contexte universitaire.

Le rôle déterminant attribué à l'étudiant construit le rapport aux études. La singularité de ce rapport consiste notamment à utiliser les capacités dispositionnelles pour analyser les attentes du contexte institutionnel afin de s'y conformer.

Les représentations positives de soi, du contexte d'étude, et de la relation à ce contexte présagent de la réussite.

La classe 2 des « réservés ».

Elle comporte les modalités suivantes :

Modalités significatives au sens du chi2

- Etre inscrit en Sciences de la Vie et de la Terre (Class/Discipline Chi2=156 à p= .0001; contribution de 5,93)
- Avoir jusqu'à 21 ans (Class/Datre codé chi2= 10,9 à p= .01; contribution de 2,7)
- Ne pas être boursier (Class/BOU chi2 9,4 à p= .02; contribution de 2,8)
- Obtenir le DEUG en deux ans (Class/ANN chi2 84,3 à p= .0001, contribution de 3,88)
- Se réinscrire dans la même filière en cas d'échec (Class/ABD chi2= 104 à p= .0001, contribution de 3,4)
- Ne pas avoir postulé à d'autres filières à l'issue du baccalauréat (Class/CHOrec chi2 de 24,2 à p= .0001; contribution de 2,3)
- Suivre facilement (Class/SUYrec chi2 = 81 à p= .0001; contribution de 4,2)
- Etre capable de repérer les points importants du cours (Class/DICrec chi2= 63, 3 à p= .0001; contribution de 3,6)
- Avancer des causes dispositionnelles pour expliquer le fait de suivre facilement (Class/SUZrec int/ext chi2 = 64,2 à p= .0001; contribution de 3,6).
- Etre satisfait du choix de la filière (Class/ FILrec chi2= 210 à p= .0001, contribution de 2,7)
- Ne pas l'avoir retenue pour :
 - * sa réputation de facilité (Class/FLFrec chi2= 13,8 à p= .03, contribution de 2)
 - * sa réputation prestigieuse (Class/FLPrec chi2= 62,9 à p= .0001; contribution de 2,6)
 - * son éventuelle proximité (Class/FLXrec chi2= 15 à p= .01; contribution de 2)
- Etre insatisfait de l'organisation matérielle universitaire (Class/Recodé de OOO chi2= 39,7 à p= .0001; contributions de 4,6)
- Etre par contre satisfait du nombre et de la durée des Travaux Pratiques (Class/ NBP chi2= 66 à p= .0001; contribution de 2,7); (Class/LGP chi2= 61,5 à p= .0001; contribution de 2)
- Ne pas émettre d'opinion déterminée concernant le tutorat (Class/Recodé de TUO chi2= 31 à p= .0003; contribution de 2)

Modalités complémentaires.

- Le niveau d'études des mères (49%) supérieur ou égal au baccalauréat.
- L'image positive de l'université
- L'avis non catégorique sur certaines raisons ayant pu contribuer au choix de la filière (débouchés, nouveauté des contenus)
- L'insatisfaction concernant l'encadrement.
- La satisfaction concernant les relations avec les enseignants.
- La satisfaction concernant l'organisation des examens
- La satisfaction concernant les emplois du temps
- La satisfaction concernant les relations avec les autres étudiants
- La satisfaction concernant le nombre de Travaux Dirigés
- La satisfaction relative concernant les contenus enseignés.
- La satisfaction relative concernant les méthodes enseignantes
- La satisfaction relative concernant l'organisation des bibliothèques
- Le fait d'attribuer aux étudiants la responsabilité de leur réussite (ou de leur échec) en DEUG
- L'image de la réussite liée au travail fourni
- La capacité de lire des textes théoriques

Remarque :

La population des « réservés » se divise en 43% de « Psychologues » et 57% de « Scientifiques »³³.

*En résumé***Les « Réservés ».**

Ces étudiants sont plutôt inscrits en Sciences de la Vie et de la Terre. Un nombre important d'entre eux n'est pas issu d'un milieu populaire car leurs mères ont un niveau d'études égal ou supérieur au baccalauréat. De plus les boursiers sont moins représentés.

Le DEUG n'engendre pas de jugements de valeurs polarisés, il n'étonne pas. Ces étudiants comptent obtenir ce diplôme en deux ans. Ils estiment la filière et ses conditions d'études satisfaisantes à bien des égards.

Ils ont un rapport facile à leurs études malgré une critique concernant l'encadrement déficient. Ils comptent sur eux-mêmes et sur leur travail pour réussir.

Les représentations positives de leur rapport aux études et du contexte universitaire peuvent présager de leur réussite.

³³ 20,4% des étudiants inscrits en Sciences et 18% d'étudiants de Psychologie sont des « réservés »; leurs contributions respectives au χ^2 sont de 5,9 et 3,07.

La classe 3 des « modérés ».

Elle comporte les modalités suivantes :

Modalités significatives au sens du chi2.

- Envisager de passer un concours (Class/ COCrec chi2 9,6 à p= .02; contribution de 2,34)
- Ne pas rencontrer les enseignants (Class/ ENS rec chi2= 9,1 à p= .02; contribution de 2,06)
- Posséder une bonne image de l'université à l'inscription (Class/IENrec chi2= 66,4 à p= .0001; contribution de 2,06)
- Emettre des avis indéterminés concernant les raisons ayant induit le choix de la filière, notamment le rôle :
 - * des débouchés (Class/FLD rec chi2 = 135,8 à p= .0001; contribution à 2,67),
 - * de la nouveauté des contenus (Class/FLC rec chi2 = 123 à p= .0001; contribution de 3,07)
 - * de l'attrait pour la recherche (Class/FLH rec chi2= 37 à p= .0001; contribution de 2,7)
- Etre plutôt satisfait des contenus dispensés (Class/OOCrec chi2= 170 à p= .0001; contribution de 4,85)
- Etre plutôt satisfait de l'organisation des bibliothèques (Class/OOBrec chi2= 22,8 à p= .02; contribution de 2,3)
- Etre insatisfait des perspectives d'insertion professionnelle (Class/OOIrec chi2= 73,5 à p= .0001, contribution de 2,2)
- Ne pas émettre d'opinion déterminée concernant les besoins de formation des enseignants dans les nouvelles technologies (Class/MTI chi2 = 38 à p= .0001; contribution de 4,2)
- Ne pas émettre d'opinion déterminée concernant le tutorat (Class/Recodé de TUO chi2= 31 à p= .0003; contribution de 2,34)
- Ne pas émettre d'opinion tranchée pour qualifier le Deug. Il n'est :
 - *ni sécurisant ni inquiétant (Class/Sécurisant chi2= 429 à p= .0001; contribution de 9,8) (Class/ Sécurisant chi2= 424 à p= .0001; contribution de 9,81)
 - *ni fécond ni stérile (Class/Fécond chi2= 496 à p= .0001; contribution de 11,7)
 - *ni chaleureux ni froid (Class/Chaud chi2= 329 à p= .0001; contribution de 8)
 - *ni ouvert ni fermé (Class/ouvert chi2= 305 à p= .0001; contribution de 9,7)
 - *ni utile ni inutile (Class/utile chi2= 445 à p= .0001; contribution de 11)
 - *ni puissant ni impuissant (Class/puissant chi2= 400 à p= .0001; contribution de 8,5)
 - *ni nourrissant ni maigre (Class/nourrissant chi2= 460 à p= .0001; contribution de 12,7).
- Evoquer le travail comme un facteur de réussite universitaire (Class/ REWrec chi2 = 30,5 à p= .0001; (contributions de 3,76)

Modalités complémentaires.

- Les pères ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat.
- Les mères ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat.
- L'importance d'obtenir le DEUG
- Le projet d'obtenir le DEUG en deux ans
- Le projet de se réinscrire en cas d'échec
- Le sentiment de suivre facilement
- L'image positive de l'université
- L'avis non catégorique concernant certaines raisons ayant pu contribuer au choix de la filière (facilité, proximité, prestige)
- La satisfaction concernant la filière
- Le rôle des conditions dispositionnelles dans les études (pour la majorité). Cependant un tiers d'étudiants (souligné par le chi2; contribution de 3,39) raisonne en termes d'externalité.
- Chez certains le manque de confiance en eux (47% de réponses)

- Chez certains le doute concernant leurs facilités de compréhension (47%, contribution de 3)
- L'insatisfaction concernant l'encadrement.
- La satisfaction concernant les relations avec les enseignants
- La satisfaction relative concernant les méthodes enseignantes
- La satisfaction relative concernant l'organisation matérielle
- La satisfaction relative concernant l'organisation des examens
- La satisfaction concernant les emplois du temps
- La satisfaction concernant les relations avec les autres étudiants
- La satisfaction concernant le nombre de Travaux Dirigés
- Le fait d'attribuer aux étudiants la responsabilité de leur réussite (ou de leur échec) en DEUG
- La représentation d'attentes enseignantes de type « recomposition personnelle des savoirs transmis » lors des évaluations
- Le fait de repérer les points importants du cours
- La capacité de lire des textes théoriques

Remarque :

La population des « modérés » se compose pour un petit tiers d'étudiants d'AES (leur participation est soulignée par le χ^2 ³⁴), pour un autre tiers d'étudiants de Psychologie et pour un gros tiers restant d'étudiants de Sciences.

*En résumé***Les « Modérés ».**

Ces étudiants (sûrement de milieu modeste au vu du niveau d'études des pères et des mères) fréquentent l'université afin de préparer un concours³⁵ ou pour une formation complémentaire à la préparation d'un (ou des ?) concours.

Ils ne portent pas de jugement de valeur sur ce lieu car ils n'ont pas l'intention de s'y investir. Ils veulent un diplôme attestant de leur niveau afin de passer les concours envisagés. Ils regrettent que l'université ne soit pas davantage tournée vers l'insertion professionnelle. Malgré ce point noir et l'encadrement qui laisse également à désirer, ils sont globalement assez satisfaits du contexte universitaire. La majorité veut réussir dans les temps.

Le travail à fournir constitue pour eux un élément clef de la réussite. Cependant, si certains affichent une facilité dans leurs études, d'autres au contraire se sentent fragiles : ils manquent de confiance en eux, doutent de leurs capacités de compréhension. Leur rapport aux études peut alors être menacé par ces opinions. Le travail les compensera-t-il ? Celui-ci, point d'ancrage fort résistera-t-il à des représentations alliant une fragilité dispositionnelle aux mauvaises conditions situationnelles d'encadrement ?

Ces étudiants réussiront-ils leurs examens ?

³⁴ la contribution au χ^2 des étudiants d'AES est de 3,41 car 44,4% des étudiants d'AES constituent 30% de la population des étudiants « modérés ».

³⁵ C'est en Psychologie et en AES, selon le rapport de l'IREDU que les étudiants seraient les plus nombreux en attente de concours.

La classe 4 des « détracteurs ».

Elle comporte les modalités suivantes :

Modalités significatives au sens du chi2.

- Etre inscrit en Sciences de la Vie et de la Terre (Class/Discipline Chi2=156 à p= .0001; contribution de 4,92)
- Avoir postulé à d'autres filières de l'enseignement supérieur à l'issue du bac (Class/Recodé de CHO Chi 2 = 24,2 à p= .0001; contribution de 4)
- Suivre difficilement (Class/SUYrec chi2 = 81,45 à p= .0001; contribution de 5)
- Posséder une image négative à très négative de l'université actuelle (Class/IACrec chi2= 293,2 à p= .0001; contribution de 13,5)
- Douter du choix de la filière (voire le regretter) (Class/FIL rec chi2= 160 à p= .0001; contribution de 10,3)
- N'avoir pas été attiré par :
 - *ses débouchés (Class/FLDrec chi2 = 135,8 à p= .0001; contribution de 8,6)
 - *sa réputation prestigieuse (Class/FLPrec chi2= 62,9 à p= .0001; contribution de 5,2)
- Ne pas maîtriser les méthodes de travail (Class/EMAREc chi2 = 74,4 à p= .0001; contribution de 4,97)
- Etre insatisfait de l'encadrement des étudiants (Class/OOERec chi2= 45 à p= .0001; contribution de 6,3)
- Etre insatisfait des relations avec les enseignants (Class/OORrec chi2= 55 à p= .0001; contribution de 6,9).
- Etre insatisfait des méthodes de travail des enseignants (Class/OOMrec chi2= 72,9 à p= .0001; contribution de 8).
- Etre insatisfait de l'organisation matérielle (Class/OOO rec chi2= 39,7 à p= .0001; contribution de 2,8)
- Etre insatisfait des perspectives d'insertion professionnelle (Class/OOI rec chi2= 73,5 à p= .0001; contribution de 6,2)
- Travailler occasionnellement ou jamais avec d'autres étudiants (Class/Recodé de COP chi2= 12,2 à p=.006; contribution de 2,8)
- Ne pas adorer apprendre (Class/AAA chi2= 44 à p=.0001; contribution de 3,5).
- Qualifier le Deug :
 - *d'inquiétant (Class/ Sécurisant chi2= 429 à p= .0001; contribution de 14)
 - *de stérile (Class/Fécond chi2= 496 à p= .0001; contribution de 15,6)
 - *de froid (Class/Chaud chi2= 329 à p= .0001; contribution de 14),
 - *d'impuissant (Class/Puissant chi2= 400 à p= .0001; contribution de 16,5).

Modalités complémentaires.

- Il existe à peu près autant de pères ayant un niveau d'études inférieur au baccalauréat (48%) que supérieur ou égal à ce diplôme (42,5%).
- Les mères ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat.
- Chez certains le projet d'obtenir le DEUG en deux ans (47%) chez d'autres en trois ans et plus (41%)
- Chez certains le projet de se réinscrire en cas d'échec (44%) chez d'autres de s'orienter vers d'autres études (43%).
- L'avis non catégorique concernant certaines raisons ayant pu contribuer au choix de la filière (facilité, proximité)
- L'importance d'obtenir le DEUG
- Chez certains le manque de confiance en soi (49% de réponse)
- Chez certains l'absence d'encouragement dû aux bons résultats (50%, contribution de 4)
- Chez certains les mauvaises relations avec les enseignants (48%, contribution de 4)

- La satisfaction relative concernant les contenus enseignés.
- La satisfaction relative concernant l'organisation des bibliothèques
- La satisfaction concernant les emplois du temps
- La satisfaction concernant les relations avec les autres étudiants
- La satisfaction concernant le nombre de Travaux Dirigés
- La satisfaction concernant la durée des Travaux Pratiques
- Le fait d'attribuer aux étudiants la responsabilité de leur réussite (ou de leur échec) en DEUG
- L'image de la réussite liée au travail fourni

Remarque : La population des « détracteurs » se divise ainsi. Moins d'un quart est composé d'étudiants inscrits en AES, un autre quart est constitué d'étudiants en Psychologie. La majorité (53%) est alimentée par les étudiants de Sciences (leur participation est soulignée par le χ^2 ³⁶).

En résumé

Les « Détracteurs ».

La majorité de ces sujets s'est inscrite en Sciences de la Vie et de la Terre par défaut. Les candidatures de ces étudiants n'ont pas été retenues dans une autre filière. Le rapport aux études s'en trouve perturbé.

Un bon nombre des étudiants de cette classe dénigre ce DEUG sans pour cela envisager massivement un départ vers une autre orientation. On remarque une détermination à obtenir un DEUG. Certains prévoient de dépasser le temps nécessaire (2 ans) pour atteindre ce but.

D'autre part le rapport aux études est difficile. La majorité suit difficilement, et ne maîtrise pas les méthodes de travail. A l'examen du niveau d'études des pères il ne semble pas que ces étudiants soient issus d'un même milieu culturel. Leur attitude sceptique n'apparaît donc pas liée à cette variable.

Enfin, les représentations négatives de l'encadrement, des méthodes enseignantes, et des relations à ce corps de métier sont un autre point sensible du rapport aux études.

Ces étudiants seront-ils en échec ?

Si les étudiants présentent une certaine hétérogénéité face au DEUG, qu'en est-il des enseignants? Existe-t-il une hétérogénéité enseignante ? Les enseignants développent-ils des attitudes différenciées face à ce diplôme ? Si oui, quels enseignants développent quelles attitudes?

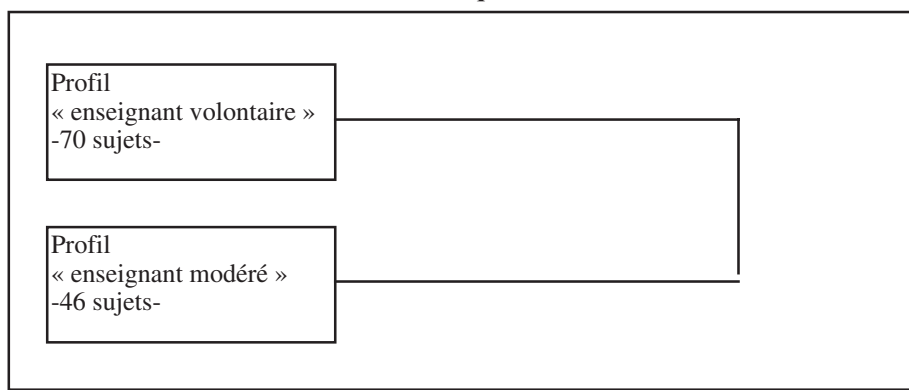
³⁶ 21% des étudiants inscrits en Sciences de la Vie et de la Terre constituent 53,6% de la population des « détracteurs ».

LES ENSEIGNANTS.

Cinquième temps de l'analyse : des attitudes peu diversifiées.

Une analyse statistique multidimensionnelle sur la population enseignante permet de définir deux classes d'attitudes enseignantes face au DEUG³⁷ : le profil « volontaire », et le profil « modéré ».

Classification Hiérarchique Descendante.



Le premier profil : celui du « volontaire »³⁸ présente des attitudes polarisées vantant les bienfaits d'enseigner en DEUG. Enseigner en première année c'est attrayant, agréable, bon, dynamique (chi2 de 63 à 39), désirable, stimulant efficace (chi2 de 34 à 21), fort (chi2 de 17). Le caractère maîtrisable du DEUG est cependant moins affirmé (chi2 de 9).

Cette attitude s'accompagne de considérations sur les conditions de la réussite étudiante : le travail fourni ou la chance³⁹.

Le deuxième profil : celui du « modéré »⁴⁰ présente le plus souvent des attitudes non polarisées relativisant les aspects positifs ou négatifs d'un enseignement en DEUG. Enseigner en première année ce n'est ni attrayant ni repoussant (chi2 de 56), ni agréable ni désagréable (chi2 de 44), ni bon ni mauvais (chi2 de 39), ni dynamique ni figé (chi2 de 28), ni désirable ni indésirable (chi2 de 21). On note cependant un attitude polarisée négative : le peu de stimulation que procure un tel enseignement (chi2 de 17).

Cette attitude s'accompagne de considérations⁴¹ sur les conditions de la réussite étudiante (le milieu social favorable -REW3 chi2 de 10- ou le travail que l'étudiant fourni -REX2 chi2 de 4-, sur la réputation de facilité de la filière ayant influencé le choix étudiant (FLF1 chi2 de 5), et sur le peu d'intérêt que l'étudiant est censé accorder au DEUG (OBX4 chi2 de 4). On remarque également une insatisfaction concernant l'organisation matérielle en première année (OOO4 chi2 de 5).

³⁷ L'analyse initiale présente trois classes terminales dont les effectifs respectifs sont les suivants (10, 60 et 46 sujets). Afin d'éviter les effectifs trop réduits nous préférons utiliser dans nos analyses la classe 4 de la CHD regroupant la première et deuxième classes terminales en une classe de 70 sujets. Pour une commodité de lecture nous baptisons cette classe 4 : « classe 1 ».

³⁸ 70 enseignants s'en rapprochent.

³⁹ le travail fourni (REW1 chi2 de 8), la chance (REX2 chi2 de 4).

⁴⁰ 46 enseignants s'en rapprochent

⁴¹ Codes et chi2 du profil « modéré ». Réussite et milieu social favorable (REW3 chi2 de 10), travail fourni (REX2 chi2 de 4), facilité de la filière (FLF1 chi2 de 5), peu d'intérêt de l'étudiant (OBX4 chi2 de 4). Insatisfaction relative à l'organisation (OOO4 chi2 de 5).

On constate l'absence d'une position extrême polarisée dans l'attitude négative. A partir de cette analyse se dessinent plutôt :

- le profil d'un enseignant « volontaire » qui s'implique dans un enseignement de Deug difficilement maîtrisable. Le fait-il pour tenter d'éradiquer l'aspect aléatoire de la réussite étudiante ?

- le profil d'un enseignant « modéré » plutôt fataliste, peu investi dans cet enseignement qu'il ne dénigre pas mais qui ne lui procure pas d'enrichissement intellectuel.

Les enseignants de type « volontaire » sont plus nombreux que ceux de type « modéré », mais l'hétérogénéité du rapport à l'enseignement est peu marquée. La relative homogénéité enseignante constatée est-elle due à notre population d'étude trop restreinte, ou à une faible diversification attitudinale de la population enseignante en général ?

Les analyses multidimensionnelles ne signalant pas pour ces deux typologies des différences d'opinions relatives au contexte d'enseignement, peut-on différencier sociologiquement, professionnellement ou idéologiquement les enseignants se rapprochant du premier ou du deuxième profil ?

L'analyse bidimensionnelle avec test du χ^2 menée systématiquement sur les variables formelles ne présente pas de χ^2 significatifs et ce malgré différents recodages. Les enseignants des deux profils ne se distinguent ni par leur âge, ni par leur sexe, ni par leur appartenance disciplinaire, ou universitaire, ni par le niveau d'études de leurs parents, ni par leur statut professionnel, ni par leur fonction de responsabilité, ni par leur opinion politique...

Une différenciation partielle des deux populations peut cependant s'effectuer à partir du nombre d'années d'enseignement dans le supérieur⁴², et du nombre d'heures réalisées en première année de DEUG. Ainsi, en analysant ce deuxième point on constate que 63% d'enseignants « volontaires » assurent davantage de cours en première année qu'ils n'en font ailleurs, alors que cette tendance s'inverse pour 54% de « modérés ». Ces derniers, contrairement aux « volontaires », sont donc moins présents en première année.

L'implication en DEUG est-elle une rationalisation visant à apprécier les cours que l'on donne car on ne peut exercer à d'autres niveaux ou découle-t-elle d'un choix délibéré d'enseignement ? Les deux hypothèses sont envisageables car malgré la présence dans les deux profils d'un pourcentage majoritaire d'enseignants-chercheurs ayant moins de 10 ans d'exercice, on note deux tendances significatives :

- pour la classe « volontaire » 34% exercent depuis 26 ans et plus (contribution de 1,99), (l'implication n'est donc pas l'apanage des jeunes),

- pour la classe « modérée » 22% d'enseignants ont 10 à 25 ans d'exercice (contribution de 2). Ces enseignants sont-ils dans la phase de remise en question caractérisant pour M. Huberman (1989)⁴³ le doute du milieu de carrière ?

Si l'on suppose l'existence d'un lien⁴⁴ entre les représentations développées par les étudiants et par les enseignants et le degré de réussite étudiante au DEUG, il est nécessaire de comparer les représentations de ces deux populations sur certains aspects des conditions d'études et d'enseignement, comme il est également intéressant de confronter sur ces points, les opinions des sujets participant des différents profils (volontaire, modéré, enthousiaste, réservé, etc). L'analyse du rapprochement ou de l'éloignement de tel ou tel type d'enseignants (modéré, volontaire) et de tel ou tel type d'étudiants (enthousiaste, modéré, réservé, détracteur) affinera l'étude du rapport contextualisé aux études et à l'enseignement.

⁴² enseignement dans le supérieur (Ensup χ^2 de 6,4 significatif à $p = .04$)

⁴³ *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse.

⁴⁴ selon les principes du modèle de « l'interaction enseignement-apprentissage contextualisée » (M. Bru, 1991)

REPRÉSENTATIONS ÉTUDIANTES ET ENSEIGNANTES. (RÉCIPROQUES ET CROISÉES).

Sixième temps de l'analyse. Description des opinions.

Nous comparons en termes de divergences ou de convergences les représentations réciproques que les enseignants et les étudiants développent les uns vis à vis des autres eu égard aux pratiques qu'ils perçoivent, et les regards que ces deux populations portent sur leur contexte universitaire local, sur elles-mêmes évoluant dans ce contexte, sur les critères amenant à la réussite. Nous avons procédé par analyses statistiques uni, bi et multi dimensionnelles.

Nos analyses s'appuient tour à tour sur les tris à plat de la population enseignante et ceux de la population étudiante afin de dégager leurs tendances majoritaires, sur des tris croisés avec test du χ^2 « sur une série » confrontant la distribution théorique d'une variable à sa distribution observée lorsque la majorité reste proche des 51% de réponses, sur des tris croisés avec test du χ^2 confrontant une même variable soit aux deux populations, soit aux sous catégories de ces populations (profils étudiants et enseignants). Nous considérons qu'il y a convergence représentationnelle lorsque les enseignants et les étudiants expriment majoritairement la même opinion. Par contre lorsqu'ils expriment majoritairement des opinions inverses nous parlerons de divergence représentationnelle.

Nos analyses portent sur trois points :

- * La représentation du contexte universitaire : impressions générales
- * La représentation de soi face aux études
- * La représentation du micro contexte d'enseignement-apprentissage.

Remarque :

Pour ne pas surcharger les résultats chiffrés nous renvoyons en notes de bas de page les valeurs des χ^2 soulignant les sur-représentations des différents profils enseignants ou étudiants.

Le contexte universitaire : impressions générales sur l'université et ses conditions d'études et d'enseignement.

Les enseignants (au delà de 62%) savent que les étudiants n'ont pas choisi leur filière pour ses perspectives professionnelles, de recherche, ou carriéristes.

Pour la population étudiante les tris croisés sur une série sont significatifs à $p = 0001$ ou $p = 0002$.

Les deux populations expriment globalement leur satisfaction à l'égard de l'université. Leur image de cette institution a peu changé depuis la première inscription. Elle était bonne à cette époque (notamment chez les étudiants « enthousiastes »⁴⁵) et reste actuellement correcte pour plus de 62% d'enseignants et d'étudiants⁴⁶.

Les conditions de travail leur conviennent à plusieurs niveaux : au plan humain⁴⁷ à l'intérieur d'une même population, au plan didactique, ou au plan matériel.

A propos :

- des relations interpersonnelles intra population -plus de 63% d'opinions satisfaites-,
- du contenu et des méthodes de travail des enseignants -au-delà de 74% de satisfaction pour le premier item et de 58% pour le second rapprochant les enseignants volontaires des étudiants enthousiastes⁴⁸,

⁴⁵ contribution de 2,29 pour 76% « d'enthousiastes » (χ^2 de 57 à $p = .0001$; croisement Class / IEN deux modalités)

⁴⁶ (essentiellement « enthousiastes » et « modérés ») voir dans ce rapport le quatrième temps de l'analyse.

⁴⁷ Le CREN constate que de nombreux étudiants sont surpris de la sollicitude des enseignants, et que les enseignants acceptent l'hétérogénéité étudiante.

⁴⁸ croisement Attitudes / OOMr χ^2 de 77,9 à $p = .0001$; contribution de 2,14 pour 74% d'enseignants volontaires, contribution de 4,82 pour 69% d'étudiants enthousiastes. Par contre on note l'éloignement des étudiants détracteurs (contribution de 8,21).

- de l'organisation des emplois du temps, des bibliothèques, des examens - au-delà de 62% de satisfaction pour le premier item qui rapproche les étudiants enthousiastes des enseignants⁴⁹, et de 58% pour le second ou le troisième; ce dernier rapproche les enseignants volontaires des étudiants enthousiastes⁵⁰.

Contrairement aux enseignants les étudiants remarquent une insuffisance de l'encadrement⁵¹. Par contre les deux populations (et notamment les étudiants détracteurs⁵²) déplorent (avec des pourcentages supérieurs ou égaux à 75%) l'insuffisance de perspectives professionnelles. Enfin les deux populations relèvent également certains besoins enseignants concernant les méthodes d'enseignement et de communication⁵³.

Face à un avenir professionnel incertain, le DEUG conserve son importance pour les deux types de protagonistes. Les enseignants (63%) connaissent l'attachement des étudiants à ce diplôme, et n'ignorent pas les stratégies de réinscription dans le cas d'un premier échec⁵⁴. Enseignants (77%) et étudiants (70%) surestiment le rôle des conditions dispositionnelles⁵⁵ pour réussir les études. La réussite en DEUG dépend d'abord de l'étudiant : ses capacités, sa motivation, ou le travail qu'il fournit. Ils considèrent notamment que la variabilité de ces facteurs explique la différence entre les étudiants.

Si les dimensions internes agissant sur le degré de réussite semblent communément admises, les analyses concernant les attitudes déployées in situ, divergent.

Les étudiants pensent réussir, car ils (62%) suivent facilement⁵⁶ et croient en leurs capacités⁵⁷. Leur motivation résulte-t-elle du choix volontaire de filières rompant avec les enseignements du lycée ?⁵⁸. En effet ils n'auraient pas choisi la filière par hasard⁵⁹, par influence amicale, ou par facilité.

Les enseignants sont pessimistes. Ils (54%) pensent que les étudiants doutent de leur réussite⁶⁰. Ce préjugé s'appuie, d'une part sur leurs représentations négatives de l'étudiant (quelqu'un qui n'est pas motivé par les études car il a choisi sa filière au hasard⁶¹, sur simple conseil amical par exemple), d'autre part sur leur vécu attestant des difficultés souvent de type interne⁶², qu'ont les étudiants à suivre ou à comprendre les cours⁶³.

⁴⁹ croisement Class / OOJr chi2 de 63,7 à p= .0001; contribution de 5,77 pour les enseignants, contribution de 4,37 pour 72% d'étudiants enthousiastes.

croisement Class / OOHr chi2 de 41 à p= .0001; contribution de 5,35 pour les enseignants, contribution de 1,99 pour 72% d'étudiants enthousiastes.

⁵⁰ croisement Attitudes / OOXr chi2 de 26,6 à p= .0001; contribution de 2,08 pour 71% d'enseignants volontaires, contribution de 3,91 pour 66% d'étudiants enthousiastes.

⁵¹ un chi2 significatif à p=.03 souligne l'opposition des opinions majoritaires -56% d'étudiants contre 52% d'enseignants; d'autres chi2 significatifs à p= .0001 insistent sur l'éloignement des enseignants volontaires et des étudiants détracteurs

- croisement Class / OOEr chi2 de 50 à p= .0001; contribution de 2,15 pour les enseignants, contribution de 6,52 pour 74% d'étudiants détracteurs.

- croisement Attitudes / OOEr chi2 de 53,7 à p= .0001; contribution de 2,87 pour 60% d'enseignants volontaires.

⁵² Croisement Class/OOIr contribution de 5,86 pour 92% de « détracteurs » (chi2 de 92,4 à p= .0001).

⁵³ au-delà de 57% pour les méthodes d'enseignement et de 64 % pour celles de communication

⁵⁴ chi2 sur une série significatif à p=.0001. Cette stratégie est majoritairement celle des « enthousiastes » et des « réservés » (voir quatrième temps de l'analyse).

⁵⁵ Les entretiens enseignants (voir le rapport du CREN) soulignent également ce point.

⁵⁶ Cas notamment d'une majorité « d'enthousiastes » et de « réservés » qui s'opposent aux « détracteurs » (voir quatrième temps de l'analyse).

⁵⁷ chi2 sur une série significatif à p=.0001

⁵⁸ chi2 sur une série significatif à p= .001

⁵⁹ Cas notamment des « réservés », des « modérés », et surtout des « enthousiastes »; Croisement Class/FLSr chi2 de 21 à p= .001, contribution de 3,48 pour 59,7% d'enthousiastes.

⁶⁰ chi2 sur une série significatif à p=.0001

⁶¹ chi2 sur une série significatif à p=.001.

⁶² chi2 sur une série, significatif à p= .0001

⁶³ Ce sont surtout les enseignants de type « modéré » qui expriment cet avis; Croisement Class/Recoder de SUZ chi2 de 7 à p=.029; Contribution de 2,65 pour 71% d'enseignants « modérés ».

Paradoxalement on constate que les enseignants (63%) sont plutôt satisfaits des relations avec les étudiants alors que ces derniers se partagent⁶⁴ entre insatisfaction (49%) -on retrouve de nombreux détracteurs- et satisfaction (près de 51%) -on retrouve de nombreux enthousiastes-.

Comment améliorer le taux de réussite universitaire ? Enseignants (62%) et étudiants (70%) sont perplexes sur l'effet positif d'un engagement étudiant dans l'organisation et la gestion des structures universitaires. Les étudiants (59%) doutent également d'une influence enseignante. Relativisent-ils l'influence des collectifs ? Par contre les enseignants (52%) croient que leur investissement dans ces structures peut améliorer le taux de réussite⁶⁵. Ils (55%) expriment également un besoin de formation aux nouvelles technologies⁶⁶ alors que la majorité des étudiants reste perplexe ou indécise sur cette question.

⁶⁴ - Croisement Pop/OORr chi2 de 8,3 à p= .003

- Croisement Class/OORr chi2 de 63,9 à p= .0001; contribution de 2,87 pour les enseignants, de 4,16 pour 59% d'étudiants enthousiastes et de 7,19 pour 68% d'étudiants détracteurs.

⁶⁵ Croisement Pop/GEN chi2 de 12,6 à p= .001, contribution de 2,37 d'une majorité enseignante s'opposant à 44% d'étudiants indécis (contribution de 3,54)

⁶⁶ chi2 significatif à p= .001

Tableau récapitulatif des opinions majoritaires comparées ; et Résumé.

**Le contexte universitaire:
Impressions générales des étudiants et des enseignants**

Convergence des opinions enseignantes et étudiantes.	Divergence des opinions enseignantes et étudiantes
<p>- Bonne image de l'université (enseignants / étudiants enthousiastes et modérés).</p> <p>- Importance du DEUG</p> <p>- Importance de la stratégie de réinscription. (enseignants / étudiants enthousiastes et réservés).</p> <p>- Insatisfaction concernant les perspectives professionnelles proposées par la filière (enseignants / étudiants détracteurs notamment)</p> <p>- Satisfaction concernant les conditions de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> * contenus * bibliothèques * emplois du temps (enseignants / étudiants enthousiastes) * examens (enseignants volontaires / étudiants enthousiastes) * méthodes de travail des enseignants (enseignants volontaires / étudiants enthousiastes) <p>- Importance des dispositions internes pour réussir (capacités, motivation, travail fourni).</p> <p>- Les facteurs internes expliquent la différence entre étudiants.</p> <p>- Adhésion à l'idée d'une formation enseignante aux méthodes d'enseignement et de communication</p>	<p>Opposition sur les points suivants :</p> <p>- Raisons du choix de la filière :</p> <p>Opinion enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> * hasard * facilité * influence amicale <p>L'opinion étudiante nie ces facteurs, notamment celui du hasard (accentuation de cet avis chez les enthousiastes).</p> <p>- Modalités d'encadrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> * insatisfaction étudiante (surtout pour les détracteurs) * satisfaction enseignante (surtout pour les volontaires). <p>- Evaluation des capacités étudiantes. Selon les enseignants, les étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> * doutent de leur réussite * suivent difficilement * ont des difficultés de type interne (absence de motivation, difficulté de compréhension...). (enseignants modérés) <p>Les étudiants pensent le contraire (notamment les enthousiastes et les réservés).</p> <p>- Evaluation de l'investissement enseignant dans les structures. *améliore le taux de réussite (opinion enseignante) *ne changera rien à ce taux (opinion étudiante)</p>

Nous indiquons entre parenthèses les profils particulièrement concernés (vu les contributions aux chi2) par la convergence ou la divergence des opinions enseignantes et étudiantes.

En Résumé.

On remarque les opinions convergentes des étudiants (notamment « enthousiastes ») et des enseignants à propos de la satisfaction concernant leurs conditions de travail. Par contre on note un éloignement de ces mêmes populations à propos de l'évaluation des capacités étudiantes à comprendre et à étudier facilement.

Soi et les études

Si l'on croise les populations avec les items (relatifs à l'image de soi) dichotomisés grossièrement en « facilités » et « difficultés », on peut dire globalement que l'image d'eux-mêmes affichée par les étudiants ne s'éloigne pas véritablement de celle des enseignants lorsqu'ils effectuaient leurs études.

Les étudiants évoquent une certaine confiance en eux (56%), des facilités de compréhension (75%), des bons résultats qui les ont incités à travailler (61%), une relative maîtrise de l'auto-évaluation (61%) et des méthodes de travail (ils sont moins sûrs d'eux sur ce dernier point - 56%). De même ils acceptent les contraintes universitaires : on relève en effet l'attachement à l'assiduité (88% dont 67% très assidus), un certain conformisme (70%), et des relations plutôt correctes avec les enseignants (60%). Les étudiants -74%- (comme les enseignants à l'époque de leurs études -59%-) ont encore du mal à demander un complément d'informations à leurs enseignants. Doit-on y voir un signe de déférence, ou un indice de mauvaises conditions de travail ?

On note les nombreuses convergences d'opinions entre les enseignants et les étudiants « enthousiastes » à propos de la confiance en soi⁶⁷, de la facilité de compréhension⁶⁸, des bons résultats obtenus⁶⁹, de la maîtrise des méthodes de travail⁷⁰, des bonnes relations aux enseignants⁷¹, du conformisme⁷², d'une extrême assiduité⁷³. Cette convergence s'oppose à la fragilité de nombreux étudiants « modérés » et « détracteurs ». Comparativement ceux-ci manquent très souvent de méthodes de travail, ont une confiance en eux toute relative, n'ont pas forcément obtenu des résultats encourageants ou affiché une attitude conformiste ou développé de bonnes relations avec les enseignants. Quelques uns ont des difficultés de compréhension. Ces convergences et oppositions s'observent à partir des chi2 significatifs à p=.0001 ou p=.0002.

Si l'on observe plus finement les données (items scindés cette fois en trois modalités : « nette facilité », « facilité relative », « difficultés »), on constate certaines différences de perception entre les étudiants actuels et les anciens étudiants devenus enseignants. Ces derniers expriment souvent et de façon significative une opinion majoritaire dans la rubrique « nette facilité ». Lorsqu'ils ne sont pas majoritaires (pourcentages oscillant entre 41% et 49%), ils sont de toutes façons plus nombreux (comparativement aux étudiants) à émettre un tel avis (les chi2 restent significatifs). En effet, en contrepartie, on ne retrouve qu'un quart ou un tiers d'étudiants affirmant une nette facilité.

⁶⁷ Croisement Class/ECFr deux modalités chi2 de 24,8 à p= .0001; contribution de 2,94 pour les enseignants et 63% d'étudiants enthousiastes; éloignement de 47% d'étudiants modérés avec une contribution de 3,05 et de 49% d'étudiants détracteurs avec une contribution de 2,25.

Croisement Attitude/ECFr deux modalités, chi2 de 26,4 à p= .0001; contribution de 2,81 des 78% d'enseignants modérés.

⁶⁸ Croisement Class/ECPr deux modalités chi2 de 55,7 à p= .0001; contributions de 4,79 pour les enseignants, de 2,68 pour 80% d'étudiants enthousiastes, et de 2,7 pour 83% d'étudiants réservés; éloignement d'à peu près 30% d'étudiants de type modéré (contribution de 4) et détracteur (contribution de 3,74) .

⁶⁹ Croisement Class/EENr chi2 de 90,5 à p= .0001; contributions de 7,89 pour les enseignants, contribution de 2,49 pour 68% d'étudiants enthousiastes; éloignement de 40% d'étudiants de type modéré (contribution de 2,8) et de 50% de détracteurs (contribution de 5,15).

⁷⁰ Croisement Class/EMAr deux modalités, chi2 de 78,7 à p= .0001; contributions de 5,5 pour 83% d'enseignants, et contribution de 4,78 pour 67% d'étudiants enthousiastes; éloignement de 46% d'étudiants de type modéré (contribution de 3,4) et de 56% de détracteurs (contribution de 5,56).

⁷¹ Croisement Class/EERr deux modalités, chi2 de 59 à p= .0001; contributions de 5 pour 85% d'enseignants, et contribution de 3,89 pour 70% d'étudiants enthousiastes; éloignement de 49% d'étudiants de type détracteur (contribution de 4,55).

⁷² - Croisement Class/ECOr deux modalités, chi2 de 59,9 à p= .0001; contributions de 2,47 pour 82% d'enseignants, et contribution de 5,65 pour 81% d'étudiants enthousiastes; éloignement de 42% d'étudiants de type détracteur (contribution de 5,84).

- Croisement Attitude/ECOr deux modalités, chi2 de 60,8 à p= .0001; contribution de 2,53 pour 85,7% d'enseignants volontaires.

⁷³ Croisement Class/EASr, chi2 de 75,4 à p= .0001; contribution de 4,34 pour 87% d'enseignants, et contribution de 3,75 pour 75% d'étudiants enthousiastes.

Ainsi les enseignants valorisent leur ancienne image d'étudiant en affirmant une grande aisance dans tous les domaines évoqués ci-dessus et particulièrement dans ceux relevant de l'élaboration cognitive (compréhension, encouragement à partir de bons résultats), ou de la socialisation (relationnel, conformisme). Les étudiants actuels les concurrencent sur un seul point : l'assiduité. La valorisation enseignante relève-t-elle d'un constat objectif ou d'un embellissement du passé ?

Tableau récapitulatif des opinions majoritaires comparées ; et Résumé.

Soi et les études.

Convergence d'opinions enseignantes et étudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> - Facilité de compréhension (enseignants/étudiants enthousiastes) - Confiance en soi (enseignants/étudiants enthousiastes) - Maîtrise des méthodes de travail (enseignants/étudiants enthousiastes) - Encouragement à partir de bons résultats (enseignants/étudiants enthousiastes) - Bonnes relations avec les professeurs (enseignants/étudiants enthousiastes) - Conformisme institutionnel (enseignants/étudiants enthousiastes) - Assiduité importante (enseignants/étudiants enthousiastes) - Capacité d'autoévaluation - Difficultés dans la demande d'informations

Nous indiquons entre parenthèses les profils particulièrement concernés (vu les contributions aux chi2) par la convergence ou la divergence des opinions enseignantes et étudiantes.

En résumé.

Les étudiants ont un rapport serein aux études (particulièrement affirmé chez les « enthousiastes »). Ce rapport se retrouve dans les opinions des enseignants lorsqu'ils évoquent leurs passés d'étudiants.

Par contre ce rapport est plus fragile chez de nombreux « modérés » ou « détracteurs ».

Ceci annonce-t-il un échec de ces étudiants ?

Représentations du micro contexte d'enseignement-apprentissage : les modalités d'étude et d'enseignement.

- **A propos du tutorat.** On note une même perception positive des deux populations, malgré un « réalisme » étudiant et un « utopisme » enseignant.

Le tutorat est bénéfique, les opinions lui sont plutôt favorables⁷⁴. Selon les enseignants (68%), ou les étudiants qui le pratiquent, il sert à mieux comprendre les cours⁷⁵. Cependant les enseignants ont tendance à lui attribuer d'autres vertus (préparation des examens, maîtrise des techniques de travail, meilleure connaissance des bibliothèques, etc) non confirmées par les étudiants qui l'utilisent.

La signification des opinions enseignantes s'exprime à « p » inférieur ou égal à .0003, celle des étudiants à « p » inférieur ou égal à .02.

- **A propos des types de cours,** de leur fréquentation. L'assiduité des étudiants est effective⁷⁶. Les enseignants critiquent la forme des cours.

58% d'enseignants au moins et plus de 69% d'étudiants sont satisfaits des Cours Magistraux (durée et fréquence)⁷⁷ et de la durée des Travaux Dirigés. La fréquence des TD convient plutôt aux étudiants. Concernant les Travaux Pratiques on note un fort pourcentage de non réponses (28% pour les étudiants et 35% pour les enseignants) affectant la distribution des réponses. On remarque également des tendances inverses entre les deux populations. 47% d'étudiants sont plutôt satisfaits de la fréquence et de la durée des TP, alors qu'un même pourcentage d'enseignants les aimerait plus nombreux mais ne se prononce pas sur leur durée. Ce sont surtout des étudiants de type « réservé » qui expriment leur satisfaction sur la durée⁷⁸ et s'opposent au doute des enseignants (chi2 significatif à p= .0001).

Les deux populations (78% d'enseignants, 90% d'étudiants) confirment une forte présence étudiante en cours.

- **Comment maintenir l'intérêt** en Cours Magistral ? Globalement les deux populations ne se démarquent pas sur cet item.

Pour elles tous les moyens sont bons (matériel, démarches pédagogiques, humour, etc). Ces différentes variables recueillent des pourcentages supérieurs à 65%. Cependant la modalité consistant à poser des questions de réflexion semble moins efficace. Un nombre important d'étudiants (47% parmi lesquels de nombreux « réservés »⁷⁹) la remet en cause et s'oppose significativement aux enseignants (probabilité de .0001). Est-ce un indice de complaisance à la passivité, et/ou un constat validant une interaction enseignant/étudiants peu fructueuse en Cours Magistral ?

- **Rapport des étudiants à leur travail universitaire.** Il laisse les enseignants perplexes et les étudiants indécis.

⁷⁴ Croisement Pop/TUOr chi2= 28,9 à p= .0001

⁷⁵ chi2 concernant l'opinion étudiante -test sur une série- significatif à p=.003

⁷⁶ Le rapport du CREN parle de « mobilisation quantitative ».

⁷⁷ La fréquence des cours magistraux satisfait particulièrement 89% « d'enthousiastes » (contribution de 2,4) et 90% de « réservés » (contribution de 2,06); croisement Class/NBM satisfaction.

La durée des cours magistraux satisfait particulièrement 75% « d'enthousiastes » (contribution de 2,89); croisement Class/LGM satisfaction.

⁷⁸ Croisement Class/LGP chi2 de 82,6 à p= .0001. contribution de 3,6 pour 46% d'enseignants, et contribution de 2,55 pour 54% d'étudiants réservés.

⁷⁹ - Croisement Pop/IIQr chi2 de 80 à p= .0001. contribution de 8,94 pour 95% d'enseignants, et 47% d'étudiants.

- Croisement Class/IIQr chi2 de 85,5 à p= .0001. contribution de 2,91 pour 53% d'étudiants « réservés ».

Les deux populations font état d'un travail plutôt solitaire⁸⁰, mais conçoivent différemment l'attitude étudiante. Les enseignants (70% ou plus) soulignent l'économie dans le travail : dérivés absentéistes (s'il existe un support photocopié parallèle au cours), un travail minimum et irrégulier. Les étudiants (58%) restent évasifs sur leur investissement⁸¹, et divisés sur la régularité de leur travail⁸², mais ils (90%) sont assidus, et 62% ne remettent pas en cause leur assiduité s'il existe un photocopié.

- **A propos de l'interaction enseignant/étudiants.** On constate quelques malentendus...

Les étudiants (54%, dont les étudiants « enthousiastes »⁸³) savent que les enseignants d'université (70%) privilégient, lors des contrôles, l'appropriation des cours plutôt que leur mémorisation exhaustive⁸⁴. A part ces convergences de perceptions référées à une situation précise, il existe quelques malentendus.

Par exemple, la transparence (concernant l'annonce des objectifs, ou les critères d'évaluation) que les enseignants (plus de 75%) pensent afficher en cours n'est pas forcément perçue par les étudiants⁸⁵. De même les enseignants (52%) estiment que l'essentiel du cours échappe aux étudiants, alors que ces derniers (83%)⁸⁶ affirment l'inverse. Enfin les étudiants (72%) disent côtoyer des enseignants transmetteurs de savoirs. Or, seulement un tiers d'enseignants estiment jouer prioritairement un tel rôle. Ils (46%) croient plutôt faciliter l'apprentissage⁸⁷, ce qu'un grand nombre d'étudiants (42%) semble souhaiter en vain⁸⁸.

- **Modalités facilitant la réussite :** soi et le groupe.

Pour réussir, l'effort personnel (travail fourni)⁸⁹ est primordial (avis de 61% d'enseignants et de 81% d'étudiants). Mais l'institution peut également contribuer à cette réussite en développant le travail d'équipe ou un climat chaleureux de travail⁹⁰.

⁸⁰ Item COP : « coopération avec d'autres étudiants », 82% d'enseignants pensent que les étudiants travaillent plutôt seuls et 62% d'étudiants sont dans ce cas (la coopération est ponctuelle ou inexistante). Cette modalité est accentuée chez les « détracteurs » (voir quatrième temps de l'analyse).

⁸¹ chi2 sur une série significatif à p=.0001

⁸² 46% (dont les « enthousiastes » - voir le quatrième temps de l'analyse-) sont plutôt réguliers, contrairement à 33% d'irréguliers. On retrouve l'ambiguïté du rapport au travail chez les étudiants interviewés (voir le rapport du CREN) : ils le valorisent mais ne savent pas l'évaluer.

⁸³ Croisement Classes d'attitudes étudiantes/Recoder de ATT : chi2 de 22,8 à p= .0008; Contribution de 2,63 pour 59% « d'enthousiastes ».

⁸⁴ chi2 sur une série significatif à p= .0001

⁸⁵ 59% des étudiants font état d'une annonce tout à fait ponctuelle des objectifs enseignants (chi2 sur une série significatif à p=.0001). On trouve parmi eux de nombreux « détracteurs » (Croisement Class d'attitudes étudiantes/Recoder de Objpeda chi2= 20,7 à p= .0001; Contribution de 3,57 pour 69,3% de détracteurs).

53% d'étudiants ne confirment pas l'annonce des critères d'évaluation chi2 sur une série significatif à p=.03. On trouve parmi eux de nombreux « détracteurs » (Croisement Class d'attitudes étudiantes/Recoder de Pareva chi2= 80,2 à p= .0001; Contribution de 8,1 pour 74,39% de détracteurs).

⁸⁶ Les « enthousiastes » et les « réservés » notamment (voir quatrième temps de l'analyse)

⁸⁷ chi2 sur une série significatif à p=.02

⁸⁸ chi2 sur une série significatif à p=.0001.

⁸⁹ Croisement Class / REW r chi2= 51,3 à p= .0001; contribution de 4,55 pour 85,5% d'étudiants « modérés »

⁹⁰ chi2 sur une série significatifs à p= .0001.

*Tableau récapitulatif des opinions majoritaires comparées ; et Résumé.***Micro contexte d'enseignement-apprentissage :
Représentations des modalités d'étude et d'enseignement.**

Convergence d'opinions enseignantes et étudiantes.	Divergence d'opinions enseignantes et étudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> - Assez bonne opinion du tutorat. - Réussite liée au travail fourni. (enseignants / étudiants modérés notamment) - Travail plutôt solitaire des étudiants (enseignants / étudiants détracteurs notamment) - Satisfaction concernant les CM (enseignants / étudiants enthousiastes surtout, et réservés également) - Connaissances des Attentes enseignantes lors des contrôles. (enseignants / étudiants enthousiastes notamment) - Assiduité étudiante - Rôle de certaines conditions situationnelles sur la réussite : *travail de groupe *ambiance chaleureuse - Rôle de certaines conditions situationnelles sur le maintien de l'intérêt en cours : *matériel *méthodes pédagogiques *humour... 	<p>Elle concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'appréciation de l'intensité du travail étudiant: * manque d'investissement selon les enseignants * investissement non évalué pour les étudiants. - Dérives absentéistes s'il existe un polycopié (opinion enseignante) - Présence effective malgré la présence d'un tel support (opinion étudiante) - La perception de l'attitude étudiante en cours * absence de repérage des points importants du cours (selon les enseignants). * Opinion étudiante inverse (accentuée chez les enthousiastes et les réservés). - La perception de l'attitude enseignante : *annonce des objectifs (selon les enseignants); seulement ponctuelle (selon les étudiants). Accentuation de cette opinion par les détracteurs. *annonce des critères d'évaluation (selon les enseignants); non confirmée par la majorité des étudiants, dont les détracteurs. *type d'enseignants (des « transmetteurs » selon les étudiants), d'un autre genre selon les enseignants).

Nous indiquons entre parenthèses les profils particulièrement concernés (vu les contributions aux chi2) par la convergence ou la divergence des opinions enseignantes et étudiantes.

En résumé.

On note la convergence des opinions enseignantes et étudiantes (notamment celle des « modérés ») à propos : de l'importance du travail à fournir pour réussir, et de l'isolement des étudiants (notamment « détracteurs ») dans le processus d'apprentissage.

De plus on constate l'éloignement des enseignants et des étudiants (notamment « détracteurs ») concernant leurs perceptions de l'attitude enseignante pendant le cours.

Enfin on remarque à nouveau l'opinion divergente des enseignants et des étudiants (notamment « enthousiastes ») à propos de l'attitude étudiante en cours.

Septième temps de l'analyse : Synthèse en termes de convergences et divergences représentationnelles.

Si l'on observe les tendances majoritaires étudiantes et enseignantes, on note une convergence de représentations concernant la rubrique : « études et image de soi ». Globalement les étudiants actuels ont confiance en eux, tout comme les enseignants lorsqu'ils effectuaient leurs études. Les deux profils d'enseignants ne se différencient pas. Les représentations fragiles de soi avancées par certains étudiants détracteurs ou modérés sont minoritaires au sein de la population étudiante.

Les deux autres rubriques sont moins consensuelles.

- En ce qui concerne « les impressions générales relatives au contexte universitaire » on note une convergence représentationnelle des enseignants et des étudiants à propos des conditions de travail satisfaisantes, de l'image positive de cette institution⁹¹, de l'importance qu'ils accordent au DEUG et au rôle des facteurs dispositionnels dans la réussite. Le contexte matériel universitaire convient globalement aux acteurs qui le côtoient. En effet seulement deux points négatifs sont signalés d'un commun accord : l'insuffisance de perspectives professionnelles⁹² (mais cela relève-t-il du seul ressort universitaire?), et certaines lacunes pédagogiques enseignantes.

Par contre la divergence se manifeste sur deux points : les aspects matériels et psychosociologiques. Le premier point concerne l'encadrement que les étudiants jugent insuffisant⁹³ contrairement aux enseignants. Le deuxième point porte sur la représentation du rapport aux études des étudiants, et à la représentation de l'influence enseignante. Les enseignants s'appuyant sur des préjugés ou des constats plutôt pessimistes pensent que les étudiants n'ont pas confiance en eux-mêmes, et ne sont pas intéressés par les contenus dispensés, alors que ces derniers croient au contraire en leurs capacités⁹⁴ ou motivations. On retrouve donc à l'université l'image dépréciée de l'élève ou de la jeunesse souvent exprimée en éducation (voir par exemple S. Mollo -1979⁹⁵; C. Baudelot et R. Establet -1989-, P. Gosling -1992⁹⁶-)

De même la conviction des enseignants estimant améliorer le taux de réussite en s'investissant dans les structures universitaires, s'oppose à la perplexité des étudiants doutant d'une telle influence.

- En ce qui concerne « les représentations des situations d'enseignement-apprentissage » la convergence représentationnelle concerne, le bon dosage des cours magistraux⁹⁷, l'utilisation potentielle de nombreux procédés pédagogiques permettant de relancer l'intérêt, les attentes enseignantes⁹⁸ lors des contrôles, le rôle des incontournables conditions dispositionnelles⁹⁹ dans la réussite, rôle qui n'exclut pas celui de conditions situationnelles pouvant être développées en cours : travail d'équipe ou climat chaleureux. Les représentations soulignent également certains points relatifs au métier d'étudiant : leur assiduité, et leur travail plutôt solitaire¹⁰⁰.

La divergence se manifeste dans les perceptions que les deux populations possèdent du rapport global des étudiants à leurs études et de l'attitude enseignante en cours. On retrouve dans cette rubrique les perceptions critiques que les enseignants développent vis à vis des étudiants et les

⁹¹ sur ces deux points les enthousiastes sont significativement représentés

⁹² sur ce point les détracteurs sont significativement représentés

⁹³ sur ce point les détracteurs sont significativement représentés

⁹⁴ sur ce point les enthousiastes et les réservés sont significativement représentés

⁹⁵ *L'école dans la société*. Dunod, Paris.

⁹⁶ *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* PUF, Paris

⁹⁷ sur ce point les enthousiastes et les réservés sont significativement représentés

⁹⁸ sur ce point les enthousiastes sont significativement représentés

⁹⁹ sur ce point les modérés sont significativement représentés

¹⁰⁰ sur ce point les détracteurs sont significativement représentés

perceptions positives que les étudiants ont d'eux-mêmes. Ainsi les enseignants font état des difficultés de compréhension des étudiants et de leur investissement minimum dans le travail universitaire, alors que par ailleurs ils les aident en leur précisant par exemple les objectifs poursuivis et les critères d'évaluation. Les étudiants ne constatent pas de telles informations¹⁰¹, mais estiment tout de même comprendre les cours¹⁰² qu'ils n'ont par ailleurs pas l'intention de manquer.

En résumé, à propos de la comparaison des représentations enseignantes et étudiantes.

Les convergences représentationnelles des enseignants et étudiants concernent le contexte de travail jugé globalement satisfaisant (opinion renforcée chez les « enthousiastes »), et la conception internaliste des conditions de réussite. Par ailleurs, les étudiants actuels (surtout les « enthousiastes ») croient en leurs capacités (tout comme leurs prédécesseurs devenus maintenant enseignants).

Les divergences représentationnelles portent sur une demande étudiante de meilleur encadrement (opinion renforcée chez les « détracteurs ») alors que celui-ci convient tel qu'il est aux enseignants. De plus les divergences se concrétisent par des représentations réciproques qui se croisent sans se rencontrer. Les étudiants, selon l'opinion enseignante (notamment celle des « enseignants modérés »), ne sont pas conformes aux attentes universitaires, alors que les étudiants (notamment les « enthousiastes » et les « réservés ») s'estiment en phase avec celles-ci. De même les enseignants pensent clarifier certaines de leurs attentes, or les étudiants (particulièrement les « détracteurs ») ne perçoivent pas cette clarification.

Les divergences constatées sont-elles dues à des enseignants pessimistes et des étudiants réalistes, ou à des enseignants réalistes et des étudiants optimistes ? Les résultats des étudiants peuvent apporter des éléments de réponses.

¹⁰¹ notamment les détracteurs

¹⁰² sur ce point les enthousiastes et les réservés sont significativement représentés

HÉTÉROGÉNÉITÉ ÉTUDIANTE ET RÉSULTATS UNIVERSITAIRES.

Huitième temps de l'analyse : Quels profils d'étudiants réussissent, quels profils d'étudiants échouent ?

Remarque : Pour des facilités d'écriture nous attribuons les caractéristiques épistémiques de la classe aux sujets qui la composent; nous parlerons tour à tour « d'enthousiastes », de « modérés », de « réservés », de « détracteurs », sachant que les sujets se rapprochant de ces classes ne possèdent pas toutes leurs caractéristiques.

Premier croisement de la « Classe d'attitudes » avec le « Résultat final »

La variable « Résultat final » est ainsi codée :

code 0= absent
code 1= reçu
code 2= ajourné
code 3= hors liste première année

Classe d'attitudes/Résultat final : χ^2 de 36,1 à $p = .0001$.

On constate sur 1810¹⁰³ sujets :

11,22% d'absents (203 sujets)
49,56% de reçus (897 sujets)
28,78% d'ajournés (521 sujets)
10,44% de « hors liste » (189 sujets)

La modalité « hors liste » correspond à des étudiants ayant répondu au questionnaire mais ne figurant pas sur les listings des notes de première année. Notre étude ne portant pas sur la connaissance fine des taux de réussite mais sur les attitudes face au DEUG, nous n'avons pas recherché les résultats chiffrés de ces étudiants¹⁰⁴. Par contre nous pensons que certains sont inscrits en deuxième année (ils redoublent donc quelque(s) module(s) de première année¹⁰⁵) et que d'autres sont à cheval sur les deux années (cas de nombreux étudiants nantais¹⁰⁶).

A partir de ces constats nous préférons raisonner sur des résultats portant exclusivement sur des sujets inscrits en première année donc sur une population de 1621 sujets.

Nous considérons en effet que cette population est assez importante pour indiquer sans les déformer les tendances de la population des 1818 sujets dont elle est issue.

Deuxième croisement de la « Classe d'attitudes » avec le « Résultat final ».

Classe d'attitudes/Résultat final recodé: χ^2 de 27,5 à $p = .0001$.

La variable « Résultat final » est ainsi recodée :

code 0= absent
code 1= reçu
code 2= ajourné

Les étudiants obtiennent un pourcentage de 55,3% de reçus, 12,52% d'absents, et 32,14% d'ajournés.

*60,7% de la classe 1 « enthousiastes » sont reçus (contribution de 3,01)

*58,11% de la classe 2 « réservés » sont reçus

*55,3% de la classe 3 « modérés » sont reçus

*41,8% de la classe 4 « détracteurs » sont reçus, 41,02% sont ajournés (contribution de 3,31) et

17,19% sont absents (contribution de 2,46).

On remarque :

- la réussite significative des « enthousiastes »,

¹⁰³ rappel : 8 étudiants n'ont pu être affectés dans les classes d'attitudes.

¹⁰⁴ pour ce type de résultats voir le rapport de l'IREDU.

¹⁰⁵ le croisement des variables « Résultat final » et « Redoublement » indique un χ^2 de 8,3 significatif à $p = .03$ (contribution de 2.45).

¹⁰⁶ voir le rapport établi par l'IREDU dans le cadre de cette recherche inter-laboratoires

- la réussite de la majorité des « réservés ».
- la réussite de la majorité des « modérés »
- l'échec ou l'absence, de la majorité des « détracteurs » (58,21%) (contribution cumulée de 5,77).

Avec quelles mentions réussissent-ils ?

Croisement de la variable « Classes d'attitudes » avec la variable « Mentions obtenues ».

Chi2= 36,8 à p=.0002.

La variable « Mentions obtenues » est ainsi codée :

- code 0= Echec
- code 1= mention Passable
- code 2= mention Assez Bien
- code 3= mention Bien et au-delà
- code 4= Absent

35% des mentions (un gros tiers) sont de type « Passable », et 24% (un petit quart) sont des mentions « Assez bien et au-delà ».

- *Classe des « Enthousiastes » : 34,8% ont Passable, 18,9% ont Assez Bien, 8,6% ont Bien et au-delà
- *Classe des « Réservés » : 32,88% ont Passable, 22,07% ont Assez Bien, 9,91% ont Bien et au-delà
- *Classe des « Modérés » : 38,06% ont Passable, 15,65% ont Assez Bien, 5,48% ont Bien et au-delà.
- * Classe des « Détracteurs » : 29,69% ont Passable, 11,72% ont Assez Bien, 4,69% ont Bien ou plus.

Parmi les reçus on remarque :

- un nombre important de « réservés » obtenant une mention Assez bien (contribution de 2,18)
- un nombre important de « modérés » obtenant une mention Passable (contribution de 2,04)

Si l'on regroupe les mentions « Assez Bien » et « Bien et au-delà » (codes 2 et 3) on constate (comparativement aux « Modérés » et « Détracteurs ») davantage de mentions de ce type chez les « Réservés » et les « Enthousiastes ».

Le chi2 de 35,7 à p= .0001 indique une contribution de 2,36 pour 27,5% « d'Enthousiastes » et de 3,02 pour 32% de « Réservés ».

Certains de ces sujets valident-ils leur année dès le mois de Juin ?

La variable « Résultats de Juin » est ainsi codée :

- code 0= Absent
- code 1= Reçu
- code 2= Ajourné

Croisement de la variable « Classes d'attitudes » avec la variable « Résultats de Juin »

Chi2=23,06 à p= .0008

On trouve : 8,33% d'absents, 48,67% de reçus, et 43% d'ajournés. En Juin 51% de sujets n'obtiennent pas la totalité de leurs modules.

- *Classe des « Enthousiastes » : 53,83% de reçus (contribution de 2,86) contre 38,12% d'ajournés
- *Classe des « Réservés » : 54,5% de reçus contre 38,74% d'ajournés
- *Classe des « Modérés » : 46,86% de reçus contre 45,09% d'ajournés
- *Classe des « Détracteurs » : 37,5% de reçus contre 51,56% d'ajournés (contribution de 3,02)

Les classes des « Enthousiastes » et des « Réservés » obtiennent dès Juin une majorité de reçus, contrairement aux « Modérés » et aux « Détracteurs ».

*En résumé***Rapport : hétérogénéité /réussite**

Globalement les résultats n'étonnent pas.

L'on prévoyait l'échec des « Détracteurs », la réussite des « Enthousiastes »; l'on n'excluait pas non plus celle des « Modérés » et des « Réservés ».

En fait les « Enthousiastes » et les « Réservés » réussissent pour la plupart dès Juin, alors que les « Modérés » doivent attendre Septembre. Ceci confirme des rapports aux études différenciés : faciles pour les deux premiers types de sujets, plus fragile pour le troisième, et difficile pour le quatrième (cas des « Détracteurs »).

Les « Modérés » qui réussissent se singularisent par des mentions Passables comme le laissait prévoir leur rapport aux études.

Par contre d'autres mentions nous interrogent.

Alors que les « Enthousiastes » affichaient une certaine maîtrise, ils réussissent en effet franchement (contribution significative) mais ne se démarquent pas qualitativement des « Réservés ».

La contribution de ces derniers aux mentions Assez bien et au-delà est plus importante que celle des « Enthousiastes ». Or, à partir de l'étude des représentations, nous aurions prédit des résultats inverses.

BILAN

Nous avons examiné l'hétérogénéité du rapport aux études et à l'enseignement à partir des représentations qu'étudiants et enseignants développent sur le DEUG, son contexte de travail, et sur eux-mêmes évoluant dans ce contexte. Nous avons abordé les représentations à partir des effets différentiels de l'attitude orientant les opinions, les évaluations.

Dans un premier temps l'analyse nous a permis de constater l'hétérogénéité interdisciplinaire du rapport aux études : de nombreux étudiants d'AES affichent leur optimisme, les scientifiques sont moins sereins et les psychologues sont divisés. Nous avons également classé les disciplines de la plus homogène à la plus hétérogène. Ainsi l'homogénéité concerne plutôt les scientifiques. Leur attitude face au DEUG est majoritairement non polarisée. A l'opposé l'hétérogénéité est de mise chez les psychologues, qui peuvent être favorables, défavorables ou neutres. Enfin les étudiants d'AES se situent à mi-chemin de ces deux tendances. Leur population est plutôt hétérogène mais sans donner dans l'excès. Les nombreuses attitudes favorables tempèrent la diversité.

Dans un deuxième temps nous avons montré qu'il existait également une hétérogénéité intradisciplinaire. **Chaque discipline présente dans des proportions différentes une variété de rapports aux études.** Ceux-ci se définissent à partir des profils épistémiques suivants : celui d'un étudiant enthousiaste polarisé dans l'attitudes favorable, celui d'un étudiant non polarisé de type modéré ou réservé, celui d'un étudiant détracteur polarisé dans l'attitude défavorable. En AES on trouve surtout des étudiants se rapprochant des profils enthousiaste (45%) et modéré (44%), tandis que le profil détracteur attire 11% de sujets. En Psychologie à peu près deux tiers d'étudiants sont de type enthousiaste ou modéré, le tiers restant se divise grossièrement en types détracteur ou réservé. En Sciences de la vie et de la terre un gros tiers (35%) est proche de l'attitude modérée, les deux tiers restants se répartissent sur les attitudes enthousiaste (24%), réservée (20%), détractrice (21%).

Dans un troisième puis un quatrième temps nous avons recherché les constantes transdisciplinaires des différents profils étudiants. Nous avons constaté une homogénéité des publics se rapprochant des types enthousiaste, détracteur, et réservé.

Les « enthousiastes » ont un rapport facile aux études. Ils suivent facilement, adorent apprendre, travaillent régulièrement, sont satisfaits de leur contexte de travail. La population des « enthousiastes » se compose grossièrement d'un tiers d'étudiants d'AES (leur participation est soulignée par le χ^2), d'un tiers d'étudiants de Psychologie et d'un tiers d'étudiants de Sciences. Les trois disciplines sont concernées par un tel rapport aux études.

Les « détracteurs » ont un rapport difficile aux études. Ils suivent mal, n'aiment pas apprendre, ne maîtrisent pas les méthodes de travail, sont insatisfaits du contexte universitaire. La majorité des détracteurs sont des étudiants de Sciences.

Les « réservés » ont un rapport facile aux études. Ils suivent bien, sont relativement satisfaits du contexte universitaire mais dénoncent la déficience de l'encadrement. La majorité des réservés sont des étudiants de Sciences, l'autre partie de la population se compose d'étudiants de Psychologie.

Le rapport aux études des étudiants de type modéré est plus complexe. La majorité est globalement assez satisfaite du contexte universitaire et estime que l'investissement dans le travail est nécessaire pour réussir. Cependant certains étudiants de cette population affichent une facilité dans leurs études (ils repèrent les points importants du cours, peuvent lire des livres théoriques), alors que d'autres au contraire se sentent fragiles : ils manquent de confiance en eux, doutent de leurs capacités de compréhension. Ainsi le rapport aux études des « modérés » est hétérogène. La population des « modérés » se compose grossièrement d'un petit tiers d'étudiants d'AES (souligné par le χ^2), d'un tiers d'étudiants de Psychologie et d'un gros tiers d'étudiants de Sciences. Les trois disciplines sont donc concernées par un tel rapport aux études.

Dans un cinquième temps nous avons élargi notre champ d'analyse aux opinions enseignantes afin de repérer une éventuelle hétérogénéité du rapport à l'enseignement pouvant faire écho à l'hétérogénéité du rapport aux études.

Nous avons constaté une hétérogénéité minime du rapport à l'enseignement. La différence entre les deux profils dégagés (celui d'un enseignant « volontaire » impliqué, et celui d'un enseignant « modéré » peu investi mais qui ne dénigre pas l'université) est peu marquée. Les analyses multi et bi dimensionnelles ne signalent pas (ou signalent peu) de différences entre ces deux populations. On constate simplement que les « volontaires » assurent davantage de cours en première année que ne le font les « modérés ».

Dans un sixième et un septième temps nous avons comparé les représentations étudiantes et enseignantes (réciproques et croisées) afin de confronter l'hétérogénéité étudiante du rapport aux études à l'homogénéité enseignante du rapport à l'enseignement (ou à l'hétérogénéité de ce rapport lorsqu'elle apparaissait). En nous appuyant sur le modèle de l'interaction enseignement-apprentissage contextualisée nous supposons l'existence d'un lien entre les représentations développées par les étudiants et par les enseignants et le degré de réussite étudiante à l'examen.

Tout d'abord la comparaison des opinions majoritaires dans les deux populations indique les tendances suivantes.

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

Les divergences représentationnelles portent sur une demande étudiante de meilleur encadrement alors que celui-ci convient tel qu'il est aux enseignants. De plus les divergences se concrétisent par des représentations réciproques qui se croisent sans se rencontrer. Les étudiants, selon l'opinion enseignante, ne sont pas conformes aux attentes universitaires, alors que les étudiants s'estiment en phase avec celles-ci. De même les enseignants pensent clarifier certaines de leurs attentes, or les étudiants ne perçoivent pas cette clarification.

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

Le huitième temps de l'analyse a constaté la réussite dès Juin des étudiants « enthousiastes », et des « réservés ». Le résultat final indique l'échec des « détracteurs », et la réussite des « modérés ». Ces derniers malgré un rapport fragile aux études ont donc validé leur année. La réussite et l'échec respectifs présagés des « enthousiastes » et des « détracteurs » sont ainsi confirmés. Au niveau quantitatif les résultats obtenus par les différents profils ne sont pas vraiment différents, ce qui corrobore la relativisation de l'hétérogénéité du rapport aux études mentionnée plus haut. De même au niveau qualitatif, les profils « enthousiastes » et « réservés » semblent plus performants, puisqu'ils réussissent dès Juin. Cependant ils ne présentent pas massivement des mentions de type « Assez bien ou au-delà », la valeur qualitative de la réussite ne renforce pas le caractère hétérogène du rapport aux études qui reste donc à nuancer. Il existe bien mais n'est pas fortement marqué!

Face à ces résultats faut-il accréditer l'hypothèse du pessimisme enseignant et du réalisme étudiant ou l'hypothèse inverse d'un réalisme enseignant et d'un optimisme étudiant ? Le pourcentage de reçus (55%) confirmerait la première hypothèse, par contre la banalisation de la mention Passable appuierait la deuxième.

Quelle hypothèse privilégier ? Nous optons pour la seconde. Non pas par solidarité enseignante mais par analyse du contexte temporel de notre recherche. En effet nous ne possédons pas les opinions des étudiants ayant quitté l'université au premier trimestre car notre enquête, effectuée par voie de questionnaires, a débuté au second trimestre. Sans nul doute si nous avons pu mener l'enquête plus tôt, les réponses et les résultats de certains étudiants « volatilisés » auraient contribué à la baisse du pourcentage de réussite, et peut-être à celle de l'ambiance optimiste. Nous possédons donc un échantillon biaisé. Malgré ce biais la réussite n'est pas spectaculaire puisque 45% de sujets n'obtiennent pas leur diplôme au terme de la première année. Les étudiants sont relativement confiants et pourtant globalement près de la moitié échouent!

Selon G. Felouzis (1997)¹⁰⁷ les étudiants de première année sont particulièrement exposés dans un contexte universitaire laissant une grande part à l'implicite. Ils perçoivent de manière très floue le fonctionnement universitaire, ce qui entraîne leur mauvaise adaptation. Ils négligent ainsi certaines perturbations essentielles à décoder pour réussir. Ce que nous avons appelé « optimisme » peut en fait s'apparenter à ce qu'évoque ce chercheur : une forme de confiance découlant d'une certaine naïveté ou inexpérience, une simplicité dans laquelle les étudiants croient évoluer.

Comment dès lors y remédier ? Comment amener les étudiants (par exemple ceux de type « modéré » ou « détracteur » particulièrement sensibles dans notre population) à appréhender la spécificité de ce nouveau milieu, notamment son rapport au savoir ou à la méthodologie de travail ?

Développer des actions, les sensibilisant à la problématisation du savoir et/ou les initiant aux démarches méthodologiques de problématisation, reste insuffisant si on ne facilite pas l'appropriation de ces démarches, un engagement dans de telles démarches. J.L. Beauvois et R.V. Joule ont montré à plusieurs reprises (1998, 1994)¹⁰⁸ que la communication persuasive avait ses limites, contrairement à une première action obtenue dans certaines conditions de « libre soumission ». Celle-ci amène l'acteur à développer d'autres types d'actions l'engageant dans cette même voie. Parallèlement au développement des dispositifs de sensibilisation ou d'initiation il paraît donc important de réfléchir aux procédures qui pourront conduire les étudiants à s'approprier ces dispositifs, à s'y engager. D'autant plus que ces derniers semblent prêts à s'impliquer dans leur formation (D. Lapeyronie et J.L. Marie, 1992¹⁰⁹ ; voir également dans notre étude le cas des étudiants « modérés »). Le moment paraît opportun d'utiliser les trois composantes de l'implication : le sens, les repères, le sentiment de contrôle (C. Mias, 1998; M. Bataille, 1999)¹¹⁰ à des fins d'engagement institutionnel.

Le tutorat a ouvert une voie. Il reste à l'approfondir en réfléchissant aux modalités de propagation, d'appropriation pour qu'il ne soit plus un lieu investi surtout par les « bons élèves ». D'autres pistes relèvent peut-être de « la pédagogie universitaire » qui n'en est encore qu'à ses balbutiements¹¹¹. Cependant ce dernier point peut faire éclore un autre problème : le renforcement

¹⁰⁷ « Les étudiants et la sélection universitaire », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, Avril-Mai-Juin.

¹⁰⁸ Beauvois J-L. (1994) : *Traité de la servitude libérale*. Paris, Dunod

Joule R-V. et Beauvois J-L. (1998) : *La soumission librement consentie*, PUF, Paris.

¹⁰⁹ *Campus Blues*, Paris, Seuil.

¹¹⁰ Bataille M. (1999) : « Représentation, implication, implicite. Des représentations sociales aux représentations professionnelles », in *Les représentations en Education et formation*, sous la direction de Garnier-Rouquette, à paraître en Novembre.

Mias C. (1998) : *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.

¹¹¹ Bertrand D. (1991) : *Le travail professoral démythifié*, Presses de l'Université du Québec, Sillery, Canada.

de l'image négative des enseignants envers les étudiants. En effet comment les nouvelles procédures vont-elles être perçues par les enseignants ? Comme des aides à des étudiants qui de toutes façons ne sont pas jugés au niveau ? Ou comme un tremplin pour optimiser la transition lycée-université ? On voit ici que l'efficacité des procédures est liée à une évolution des représentations enseignantes qui ne peut s'effectuer que dans des actions et procédures concertées en partenariat.

Si les enseignants de notre panel ne sont pas des éléments isolés empreints de bonne volonté pour améliorer le contexte universitaire, les représentations consensuelles présentant un contexte universitaire globalement satisfaisant pour les deux types d'acteurs peuvent constituer des atouts pour favoriser l'évolution.

Les étudiants ne savent pas encore « surfer » sur les pratiques enseignantes mais, si l'on croit A. Coulon (1997)¹¹², ils commencent cependant à décoder certaines d'entre elles peu éloignées de leur vécu de lycéen, et ne semblent pas rebutés par ce travail. La perception étudiante favorable au contexte universitaire serait une dimension représentationnelle du processus d'adaptation ou d'affiliation (plus particulièrement présent en première année).

D'autre part les enseignants expriment certes des doutes sur les capacités des étudiants à comprendre ou à travailler, mais ceci n'aboutit pas à une démobilisation ou un sentiment de déception. En effet, la majorité possède une bonne image de l'université et accepterait de remettre en cause certaines modalités de sa pratique. Les enseignants semblent ouverts à différents types de formation, dont les formations aux méthodes de communication et à l'analyse de pratiques pédagogiques.

Envisager de telles formations ne serait sans doute pas ce qui améliorerait miraculeusement les taux de réussite, puisque les causes de celui-ci pour les étudiants comme pour les enseignants relèvent en premier lieu des dispositions internes étudiantes. Elles apporteraient plutôt aux enseignants un recul théorique pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage qui, nous l'avons vu, sont particulièrement exposées aux écarts représentationnels, en vue de développer des pratiques alternatives. Elles rompraient peut-être un certain isolement « pédagogique ». Elles contribueraient à une vision plus objective, voire plus scientifique, des réalités de cours.

¹¹² *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.

DEUXIÈME PARTIE.

ENSEIGNER ET ETUDIER A L'UNIVERSITÉ : Les pratiques déclarées, les pratiques effectives.

Avant propos	63
Chapitre 1 : Les pratiques d'étude	64
1.1. Les étudiants et les cours	64
1.1.1. <i>Comment se déroule un cours ? Que fait l'étudiant pendant ce cours ?</i>	66
1.1.1.1. Prise de notes et tri des informations.....	66
1.1.1.2. Prise de note et déroulement du cours.....	67
1.1.1.3. Prise de notes et place des documents photocopiés	67
1.1.2. <i>Tentative de classement typologique</i>	68
1.1.3. <i>Remarques et éléments de conclusion</i>	72
1.2. Le travail des étudiants en dehors des activités pédagogiques "ordinaires"	73
1.2.1. <i>Quelles activités</i>	73
1.2.1.1. Lorsqu'il travaille seul.....	73
1.2.1.2. Lorsqu'il travaille avec un tiers.....	76
1.2.2. <i>Utilisation des différentes structures à la disposition de l'étudiant</i>	80
1.3. Place de la lecture dans les études	81
1.3.1. <i>Les lectures en rapport avec les études</i>	81
1.3.2. <i>Les lectures de loisir</i>	82
1.3.3. <i>Les lectures obligatoires</i>	82
1.3.4. <i>Les lectures mentionnées en bibliographie</i>	82
1.3.5. <i>Les ouvrages de culture générale</i>	83
1.3.6. <i>Place de la lecture : conclusion</i>	83
1.4. Les études en dehors des cours : typologie	83
1.5. Les pratiques d'étude en dehors des cours et la réussite des étudiants de première année de DEUG	88
1.5.1. <i>Tout au long de leur cursus scolaire</i>	88
1.5.2. <i>Au baccalauréat</i>	88
1.5.3. <i>En première année de DEUG</i>	89
1.6. Les pratiques d'études en dehors des cours et la filière.....	90
1.7. Quels liens entre les pratiques des étudiants en dehors des cours et quelques variables psycho-socio-démographiques ?	92
1.7.1. <i>Le sexe</i>	92
1.7.2. <i>Le domicile</i>	92
1.7.3. <i>Le transport</i>	92
1.7.4. <i>Les revenus</i>	93
1.7.4.1 Les diverses aides	93
1.7.4.2. L'activité salariée pendant l'année universitaire.....	93

1.8. L'avenir	93
1.9. Remarques et éléments de conclusion	94
Chapitre 2 : Les pratiques enseignantes à l'université.	95
2.1. Cadre des travaux.....	95
2.2. Typologie du discours.....	96
2.2.1. Les classes "marginales"	96
2.2.2. Les autres classes	98
2.3. Mise en perspective de cette typologie avec d'autres éléments caractérisant les enseignants	99
Conclusion.....	101
Chapitre 3 : Les pratiques effectives	102
3.1. Organisation matérielle des séquences	103
3.1.1. Les conditions matérielles étaient convenables	103
3.1.2. Du matériel spécial a été utilisé	103
3.2. Les dimensions temporelles	104
3.3. Les objectifs du cours, ses points importants.....	105
3.3.1. Les étudiants repèrent dans le cours ce à quoi l'enseignant attache de l'importance	105
3.3.2. Lorsqu'il donne un travail, l'enseignant ne donne pas clairement les instructions pour l'effectuer	106
3.4. Les situations pédagogiques : description	107
3.4.1. L'ambiance générale	107
3.4.2. L'activité des étudiants	108
3.4.3. La compréhension	109
3.4.4. Réaction des étudiants à la situation	110
3.4.4.1. Face au travail qui leur est demandé les étudiants ne sont pas véritablement enthousiastes	110
3.4.5. Articulation cours / travail personnel de l'étudiant	111
3.5. Organisation pédagogique et pratiques enseignantes.....	114
3.5.1. Organisation pédagogique : les activités de groupe	114
3.5.2. Les pratiques enseignantes	114
3.5.2.1. L'enseignant facilite la prise de notes	114
3.5.2.2. L'enseignant maintient l'intérêt des étudiants	115
3.5.2.3. Les références bibliographiques	117
3.6. Le degré de satisfaction des étudiants.....	118
3.6.1. L'organisation pédagogique de la séquence	118

3.6.2. <i>La prestation de l'enseignant</i>	118
3.7. La dimension interactive	119
3.7.1. <i>Effectif des étudiants en cours</i>	119
3.7.2. <i>Objet de l'interaction</i>	121
3.7.2.1. Les questions des étudiants	121
3.7.2.2. Encouragement de l'enseignant.....	123
3.7.3. <i>Réaction de l'enseignant</i>	123
3.8. Typologie des situations d'enseignement-apprentissage	128
3.8.1. <i>Situations en Psychologie</i>	128
3.8.1.1. Le cours magistral	128
3.8.1.2. Les travaux dirigés	130
3.8.2. <i>Administration et Economie Sociale</i>	132
3.8.2.1. Le cours magistral	132
3.8.2.2. Les travaux dirigés	134
3.8.3. <i>Sciences de la vie et de la terre</i>	135
3.8.3.1. Le cours magistral	135
3.8.3.2. Les travaux dirigés	137
3.8.3.3. Les travaux pratiques	139
3.8.4. <i>Mise en perspective des différentes typologies</i>	142
3.8.4.1. Les cours magistraux.....	142
Que ressort-il de ces traitements ?	144
3.8.4.2. Les travaux dirigés	145
En résumé.....	147
3.8.4.3. Les travaux pratiques	147
BILAN	148

Avant propos

La sociologie a depuis plusieurs décennies consacré de nombreux travaux aux étudiants et au monde universitaire. Pour certains sociologues, les étudiants constituent un groupe social particulier dont ils ont étudié les caractéristiques et les transformations. O. GALLAND (1995)¹ par exemple s'est penché sur les attentes nouvelles des étudiants et a tenté de montrer comment leur formation correspond à autre chose qu'à la formation de la seule élite de la nation. En considérant qu'être étudiant c'est un mode de vie particulier, il s'est intéressé au passage, à la rupture pourrait-on dire, entre le lycée et l'université. Il rejoint là les travaux de COULON, A. (1985, 1997)² qui, au sujet de cette rupture, de ce passage, est amené à parler de la nécessaire affiliation des étudiants à un nouveau statut social. Cette affiliation passe également par l'adéquation des sujets avec les exigences universitaires et réclame d'eux l'acquisition d'un nouvel habitus. La réussite dans le monde universitaire n'est plus donc sous la seule coupe de l'origine sociale des individus mais dépend surtout de la capacité d'insertion active des individus dans leur nouveau milieu. En s'intéressant aux ethnométhodes que construisent et qu'utilisent les sujets pour mener à bien cette affiliation, A. Coulon en est venu à souligner la place centrale qu'occupe l'écriture et la maîtrise de la méthodologie de recherche documentaire. B. LAHIRE (1997)³ s'est intéressé, dans le cadre de l'OVE (Observatoire de la Vie Etudiante), à l'hétérogénéité du monde étudiant et plus particulièrement aux pratiques de travail universitaire. Son analyse met en avant deux types de déterminismes, l'un endogène, de type contextuel, les variables explicatives (les causes) de ces pratiques sont dans la situation, l'autre exogène les causes sont liées à la situation sociale de l'étudiant. En soulignant la difficulté de séparer aussi rapidement causes endogènes et causes exogènes, le travail de B. LAHIRE a consisté à décrire les pratiques étudiantes en mettant en avant le poids relatif de chacune d'elles. Les domaines étudiés vont du temps de travail scolaire et de son organisation aux pratiques de lecture en passant par les conditions matérielles.

Nous nous intéressons dans cette étude aux pratiques des étudiants et des enseignants. Par pratique nous entendons l'action que déploie un individu en contexte. Cette action, l'individu peut nous en parler, et nous pouvons l'observer.

S'agissant des étudiants nous nous sommes intéressés, à partir de leurs déclarations, à leurs pratiques en cours et en dehors des cours. Les pratiques étudiées sont celles en relation directe avec leurs études (chapitre 1).

Dans un deuxième temps nous présentons l'analyse des déclarations des enseignants au sujet de leurs pratiques pédagogiques (chapitre 2).

Une part importante de ce travail (chapitre 3) traite des "pratiques effectives" des étudiants et des enseignants en situation de cours. Pour en rendre compte nous nous sommes appuyés sur les comptes-rendus d'observateurs ayant suivi les diverses séquences (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques).

Notre analyse comporte une double dimension : présenter l'hétérogénéité des pratiques étudiantes et enseignantes, autrement dit décrire certains des éléments qui permettent d'appréhender leur variété mais également montrer qu'il est possible de construire des familles de pratiques, de repérer des stabilités. De l'alternance de ces approches, en spécification interindividuelle dans un premier temps et en agrégation dans un second temps nous escomptons une meilleure connaissance des acteurs du monde universitaire et de leurs pratiques.

¹ *Le monde des étudiants*, PUF, Paris.

² *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF

³ *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris.

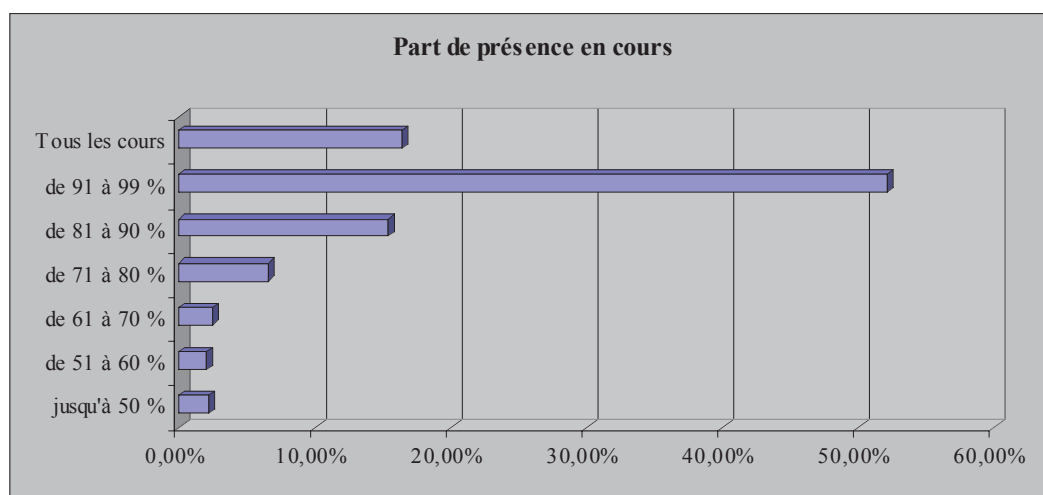
Chapitre 1 : Les pratiques d'étude

Nous distinguerons deux domaines dans le "métier d'étudiant", celui qui consiste à assister, à participer aux diverses formes d'enseignements qui composent le cursus (CM, TD, TP, tutorat, ...) et celui qui en dehors de ces formes relève de la responsabilité de l'étudiant. Nous nous attacherons dans un premier temps à décrire certains des éléments rendant compte "*du travail des étudiants en dehors des activités pédagogiques ordinaires*". Des analyses bi et/ou multidimensionnelles nous permettront de repérer (ou pas) des typologies de pratiques en la matière. Nous mettrons, chaque fois que ce sera possible, ces éléments de pratique en regard avec les résultats des étudiants.

Ces analyses s'appuient sur les déclarations des sujets (1818), c'est à dire sur leurs réponses à un questionnaire.

1.1. Les étudiants et les cours

Les modules pour lesquels les étudiants sont inscrits comportent un certain nombre de cours. Qu'il s'agisse de cours magistraux, de travaux dirigés ou de travaux pratiques, les étudiants ne sont que 16.4 % à déclarer assister à 100 % des cours.



En moyenne les étudiants déclarent assister à 87.89 % des cours (écart type = 15.10). Leur choix parmi les raisons possibles justifiant leurs absences sont les suivants :

Les étudiants n'assistent pas au cours parce que :	Part des "oui"
La manière dont l'enseignant fait cours ne leur convient pas	61.60 %
Ils se sont organisés avec des camarades pour échanger les notes de cours	55.27 %
Ils ont été malades	54.59 %
Les photocopiés et les livres leur suffisent	27.50 %
Ils ont déjà suivi ces enseignements l'an passé	14.43 %
Leur activité professionnelle les en empêche	5.51 %
Autre(s) raison(s)	23.75 %

☛ Pour chacune des raisons avancées par les étudiants pour ne pas assister aux cours les moyennes de présence sont différentes de celles des étudiants qui déclarent y assister (ANOVA significatives ; $p = 0.0001$). C'est ainsi que :

- Ceux qui déclarent que la manière dont l'enseignant fait cours ne leur convient pas ($n=886$), ont un pourcentage moyen de présence en cours de 84 %, significativement inférieur à celui des étudiants qui ont répondu le contraire.

- Ceux qui se sont organisés avec des camarades pour échanger les notes de cours (n=793), ont un pourcentage moyen de présence en cours (84 %) significativement inférieur aux autres.
- Ceux qui ne s'absentent que lorsqu'ils sont malades (n=789), ont un pourcentage moyen de présence en cours de 83 %, significativement inférieur aux autres.
- Ceux qui se contentent des photocopiés et des livres (n=400), ont un pourcentage moyen de présence en cours de 81 %, significativement inférieur aux autres.
- Ceux qui ont déjà validé leur module (n=210), ont également un pourcentage moyen (80 %), significativement inférieur aux autres.
- Ceux qui ont une activité professionnelle (n=78), ont une présence moyenne en cours significativement inférieure aux autres (81 % < 85 %).

☛ Pour certaines dimensions, les scores moyens aux examens finaux de première année de DEUG sont significativement différents chez les étudiants ayant répondu favorablement à une des raisons justifiant l'absence en cours des scores des étudiants ayant rejeté ces mêmes propositions (ANOVA significatives ; $p=0.0001$). Le tableau ci-dessous présente l'information principale.

<i>Les étudiants n'assistent pas au cours parce que :</i>	<i>Score moyen à l'examen "final"</i>
<i>La manière dont l'enseignant fait cours ne leur convient pas</i>	9.71 <i>Significativement inférieur</i>
<i>Ils se sont organisés avec des camarades pour échanger les notes de cours</i>	9.73 <i>Significativement inférieur</i>
<i>Ils ont été malade</i>	<i>Pas de différence</i>
<i>Les photocopiés et les livres leur suffisent</i>	<i>Pas de différence</i>
<i>Ils avaient déjà suivi ces enseignements l'an passé</i>	9.39 <i>Significativement inférieur</i>
<i>Leur activité professionnelle les en empêche</i>	9.4 <i>Significativement inférieur</i>
<i>Autre(s) raison(s)</i>	<i>Pas de différence</i>

Il est notable que l'absence pour cause de maladie ne distingue pas les étudiants quant à leur réussite de même que les étudiants qui considèrent que les photocopiés et les livres leur suffisent n'ont pas, en moyenne, de résultats différents des autres sujets.

Les étudiants assistent massivement aux cours qui leur sont proposés.

Qu'il s'agisse de cours magistraux, de travaux dirigés ou de travaux pratiques, plus 80% des étudiants interrogés déclarent assister à plus de 80% des enseignements.

1.1.1. Comment se déroule un cours ? Que fait l'étudiant pendant ce cours ?

La prise de note est l'élément central de l'activité de l'étudiant en cours. Soit il prend le plus possible d'informations livrées par l'enseignant, soit il ne note que ce qui lui semble important.

Lorsque un étudiant assiste à un cours, en amphithéâtre, pour quasiment deux sur trois d'entre eux, il note un maximum d'informations données par l'enseignant et ne possède pas de support particulier (polycopié du cours ou autre). Pour un étudiant sur cinq environ il en va de même, il n'a pas de support particulier mais il note ce qui lui semble important.

Ces deux comportements, autour de la prise de note, regroupent à eux seuls plus de 80 % des comportements déclarés par les étudiants. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des activités de l'étudiant en cours ainsi que leurs répartitions.

Lorsque les étudiants assistent à un cours :	Pourcentage des réponses
Ils ne possèdent pas de support particulier et notent un maximum d'informations données par l'enseignant	61.4 %
Ils ne possèdent pas de support particulier et notent ce qui leur semble important	21.2 %
Ils possèdent déjà le cours et suivent en prenant des notes	9.5 %
Ils possèdent déjà le cours et suivent le cours sans prendre de note	1 %
Ils utilisent un magnétophone sans prendre de note	0.1 %
Ils utilisent un magnétophone et prennent des notes	0.5 %

☛ Les deux stratégies qui se partagent les faveurs des étudiants ne distinguent pas ces derniers lorsque l'on compare les scores moyens aux épreuves finales.

1.1.1.1. Prise de notes et tri des informations

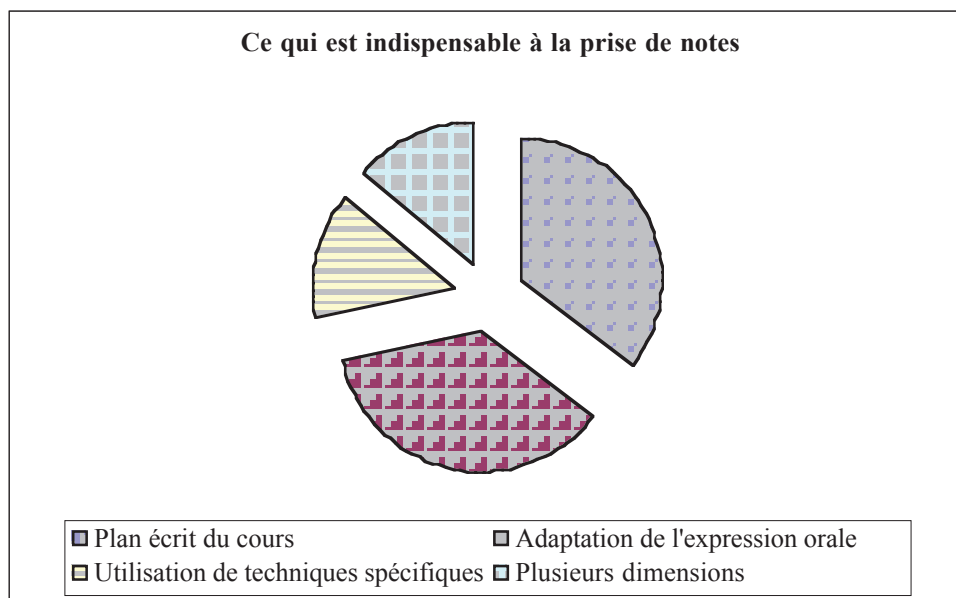
La prise de notes en amphi réclame peu ou prou un tri des informations (bien que la majorité des sujets déclare noter le maximum d'infos). Il est donc nécessaire de distinguer dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui est accessoire. Les étudiants repèrent-ils aisément dans le discours de l'enseignant ce qui est important, ce qu'il y a lieu de retenir? Leurs réponses se répartissent ainsi sur une échelle en six points :

Tout à fait			Absolument pas		
1	2	3	4	5	6
19 %	38.7 %	25.7 %	8.7 %	4.7 %	2.4 %
<hr/>		<hr/>		<hr/>	
57.7 %		34.4 %		7.1 %	
<hr/>			<hr/>		
83.4 %			15.8 %		

Repérer l'important dans le discours de l'enseignant ne semble pas poser de problèmes à la majorité des étudiants. Attention, un tiers des sujets ne se prononce pas franchement (34.4 %).

1.1.1.2. Prise de note et déroulement du cours

Toujours au sujet de la prise de notes, ce qui est indispensable aux étudiants c'est l'adaptation de l'expression orale de l'enseignement en vue de la prise de notes, ainsi qu'un plan du cours. Ces deux dimensions recueillent le plus de choix de la part des sujets ayant renseigné le questionnaire.



1.1.1.3. Prise de notes et place des documents photocopiés

Il arrive que certains cours soient disponibles sous forme de photocopiés (souvent il s'agit de cours destinés à l'enseignement à distance). Quelle place et quelle utilisation en font les étudiants qui le possèdent ? Il semblerait que le fait de posséder le cours photocopié ne les dispense pas d'assister au cours. Telle est la tendance qui émerge de leurs réponses. Le tableau ci-dessous présente les réponses sur une échelle en six points, à la question : "Selon vous, le photocopié vous incite-t-il à ne pas assister au cours magistral ?".

Tout à fait			Absolument pas		
1	2	3	4	5	6
9.2 %	10.9 %	16.8 %	14.9 %	17.5 %	29.8 %
20.1 %			31.7 %	47.3 %	
36.9 %				62.1 %	

Pratiquement un tiers des étudiants donne une réponse non polarisée. En dichotomisant les réponses, certes la majorité des étudiants déclare que le fait de posséder le photocopié du cours ne les dispense pas d'assister au cours, mais ils sont tout de même presque 40% à déclarer le contraire.

La prise de notes

Plus de 80% des étudiants interrogés déclarent prendre des notes en cours, en s'appuyant sur les propos de l'enseignant et sans avoir recours à un support particulier (type polycopié du cours réservé à l'enseignement à distance ou autre).

La majorité d'entre eux déclare noter un maximum d'informations données par l'enseignant alors que moins d'un quart déclare ne noter que ce qui leur semble important.

Quoiqu'il en soit même si le repérage de ce qui est important dans le discours de l'enseignant ne semble pas poser de problème pour une majorité d'étudiants, notons que plus d'un tiers d'entre eux sont plutôt enclins à se prononcer sur ce point de manière modérée.

Les étudiants se prononcent pour deux dimensions qui facilitent la prise de note : l'adaptation de l'expression orale de l'enseignant à cette prise de notes ainsi que la proposition d'un plan du cours.

Il semblerait que le fait d'être en possession du cours sous forme de polycopié ne dispense pas les étudiants d'assister aux cours.

1.1.2. Tentative de classement typologique

Partant des réponses des étudiants à un certain nombre de questions abordant leurs conduites en cours nous avons tenté, à partir d'une C.A.H. (Classification Ascendante Hiérarchique) de distinguer des familles de sujets. Nous avons également ajouté la perception qu'ils ont des pratiques de l'enseignant.

Les dimensions qui ont nourri la C.A.H. concernent les réponses aux points suivants :

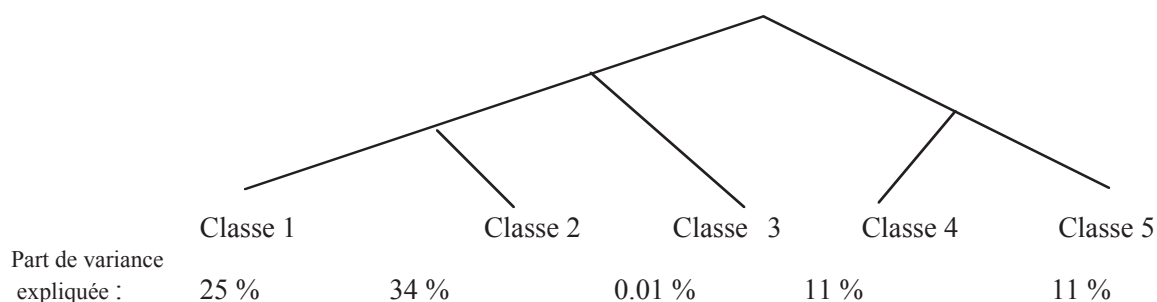
- Les étudiants pensent être des personnes travaillant pour leurs études (régulièrement, suffisamment, ...)
- Ils pensent suivre (facilement, ... difficilement)
- Ils considèrent que les objectifs pédagogiques des enseignants sont annoncés clairement (dans toutes, ... dans peu de matières)
- Ils ont une conception de ce que devrait être un enseignant (du manager au transmetteur de connaissance)
- Ils ont une idée de ce que devrait être un enseignant efficace qui aiderait les étudiants à réussir (du manager au transmetteur de connaissance)
- Ont-ils rencontré un enseignant individuellement ?
- Comment les étudiants gèrent-ils la prise de note en cours ? Utilisation d'un magnétophone, aide d'un support (cours du SED), ...
- Repèrent-ils facilement, dans le discours de l'enseignant ce qui est important, ce qu'il y a lieu de retenir ?
- Le fait de posséder le polycopié des cours ne les incite-t-il pas à manquer ces cours ?
- Ont-ils participé à des activités de tutorat ?
- Part des cours auxquels les étudiants déclarent assister

Le dendogramme de la classification ne livre pas de classes distinctes d'effectifs conséquents. Autrement dit, la troncature en un nombre élevé de classes aboutit systématiquement à distinguer une classe qui regroupe une part conséquente des sujets d'une myriades d'autres classes dont les effectifs sont faibles voire très faibles.

La classification ne permet pas de repérer des typologies distinctes d'étudiants à partir de leurs déclarations portant sur leurs pratiques en cours. Ces dimensions ne discriminent pas la population étudiée.

Cette homogénéité constatée, nous avons effectué, dans un deuxième temps, une classification hiérarchique ascendante sur les modalités des variables retenues. Si dans un premier temps nous avons tenté de repérer des familles de sujets à partir d'une proximité statistique de leurs réponses aux questions portant sur leurs pratiques en cours, avec cette étape c'est à la quête de proximité de modalités de pratiques que nous nous attachons.

La partition en cinq classes rend compte d'une variance inter-classes de 18 %. Le dendrogramme, dans sa partie terminale a l'aspect suivant :



Dendrogramme CAH : Les pratiques d'étude "en cours"

Les classes 4 et 5 sont les dernières à rejoindre les autres classes, ce sont les plus excentrées du nuage d'information. Ces classes ont des caractéristiques propres :

CLASSE 1 : Conscience de difficultés et faible investissement

Se sont agrégées ensemble les dimensions suivantes :

- Le fait de répondre "ne pas travailler assez" et de ne pas répondre à la question "Travaillez-vous régulièrement ?"
- Les sujets déclarent travailler juste "avant les examens",
- Les sujets déclarent suivre en cours "plutôt difficilement" et l'expliquent à partir de leurs difficultés personnelles (internalisation)
- Ils déclarent assister à moins de 90 % des cours (un recodage en isoamplitude et en 5 classes livre un recodage où les étudiants assistant à moins de 90 % des cours sont ceux qui assistent le moins aux cours)
- Les sujets considèrent que les différentes propositions faites ne permettent pas de maintenir leur intérêt en cours. Il s'agissait de : 1. le contenu, 2. les questions de réflexion que peut poser l'enseignant aux étudiants, 3. les liens que fait l'enseignant avec l'actualité, le vécu ou les autres disciplines, 4. les anecdotes, les histoires vécues racontées par l'enseignant, 5. l'humour de l'enseignant, 6. le maintien de l'ordre, de la discipline, 7. l'utilisation de matériel pédagogique (rétroprojecteur, documents vidéo, ...), 9. le fait de distribuer un document écrit, 8. la variété des démarches de l'enseignant.
- Les étudiants ne repèrent pas vraiment, dans le discours de l'enseignant, ce qui est important (position médiane dans les échelles)
- Dans la plupart des matières les sujets ont repéré les objectifs pédagogiques des enseignants.
- La modalité retenue pour caractériser le mieux le type d'enseignant qu'ils considèrent comme étant efficace et qui aiderait ainsi les étudiants à réussir est celle d'un "enseignant facilitant l'apprentissage".

CLASSE 2 : Dans cette classe il est possible de repérer deux agrégations de modalités.

La première comprend :

Le contenu est central

- Les étudiants déclarent assister à une part importante des cours (entre 91 et 99 %)
- Ils expliquent leurs facilités ou leurs difficultés à suivre à partir du contenu des cours
- L'enseignant a déclaré ses objectifs pédagogiques dans très peu de matières
- Pour les aider à réussir, l'enseignant le plus efficace serait un manager de petit groupe, un professionnel des relations humaines
- En cours les étudiants notent ce qui leur paraît important, ils ne possèdent pas de support particulier
- Depuis le début de l'année les étudiants avaient participé à quelques séances de tutorat

La seconde comprend :

La difficulté, en cours, à repérer ce qui est important

Ayant trait à la perception de l'enseignant, de l'enseignement :

- La difficulté de repérer dans le discours des enseignants ce qui est important
- Les enseignants ont présenté les objectifs pédagogiques dans toutes les matières
- Dans leur formation les étudiants rencontrent le plus souvent des enseignants "facilitant l'apprentissage" et "managers de petits groupes"
- Pour les aider à réussir ils souhaitent un enseignant "transmetteur de savoir"

Au sujet des étudiants eux-mêmes :

- Les difficultés que déclarent éprouver les étudiants pour suivre en cours sont attribuées :
- à leur absence de motivation,
- aux conditions matérielles de déroulement des cours et/ou de leur cadre de vie
- aux contacts qu'ils ont pu (ou pas) établir
- à la prestation des enseignants
- Ils considèrent travailler trop
- A la question : "Pensez-vous suivre ," les réponses sont très disparates et cohabitent dans cette classe : très facilement comme très difficilement
- Au sujet de leurs pratiques, en cours, différentes manières de prendre des notes se retrouvent dans cette agrégation de modalités : magnétophone sans notes, magnétophone avec notes, ils possèdent le cours et prennent des notes

CLASSE 3 : Elle regroupe les non réponses à la question de savoir ce qui paraissait nécessaire, aux étudiants, pour maintenir leur intérêt en cours magistral. Ils ne se prononcent pas ou n'en ont aucune idée.

CLASSE 4 : Cette agrégation de modalités comprend des déclarations concernant les étudiants, elles sont connotées positivement :

Tout se passe à peu près bien

- Ils déclarent travailler régulièrement et suivre facilement
- S'ils suivent sans trop de difficultés ils l'attribuent à leurs capacités personnelles et à leur motivation
- Ils repèrent aisément dans le discours de l'enseignant ce qui est important
- Ils assistent à 100 % des cours programmés
- Les étudiants ont rencontré un ou plusieurs enseignants depuis le début de l'année universitaire

Au sujet des enseignements :

- Les objectifs pédagogiques sont annoncés dans quelques matières seulement

CLASSE 5 : L'agrégation de modalités comprend :

Au sujet des enseignements :

Variété pédagogique

- L'intérêt en cours magistral est dû à :
- L'humour, l'attitude de l'enseignant
- La compétence de l'enseignant (il maîtrise les contenus)
- Les liens avec l'actualité, le vécu, les autres disciplines
- La variété des démarches de l'enseignant
- Le maintien de l'ordre et de la discipline
- Le fait de raconter des anecdotes, des histoires vécues par l'enseignant
- Le document écrit (texte, dessin, ...)
- Les aides audiovisuelles (rétroprojecteur, documents vidéo, ...)
- Les questions de réflexion posées aux étudiants par l'enseignant
- Les étudiants dans leurs cours ont rencontré des enseignants "transmetteur de connaissances"
- Les étudiants n'ont pas rencontré personnellement un enseignant

A leur sujet :

En cours l'objectif est de noter le maximum du discours de l'enseignant

- En cours, ils ne possèdent pas de support particulier et notent le maximum d'informations données par l'enseignant
- Ils n'ont participé à aucune activité de tutorat

1.1.3. Remarques et éléments de conclusion

La distinction des étudiants à partir de leurs pratiques déclarées en cours n'a pas été possible. Un élément explicatif que nous avançons est que le recueil de l'information (distribution et recueil des questionnaires) s'est effectué durant le second semestre de l'année universitaire. La population présente en cours à cette période là de l'année n'est pas représentative de l'ensemble de la population étudiante inscrite en première année de DEUG⁴, les phénomènes d'abandon, par exemple, sont effectifs à cette période.

Notre travail porte sur une population dont l'homogénéité des pratiques en cours est un fait.

La discrimination des modalités de pratiques à partir des réponses des individus nous permet de repérer des éléments structurant l'hétérogénéité. Ces éléments sont :

- le sentiment de réussite et d'investissement dans les études qu'ont les étudiants
- le type de rationalisation (interne ou externe)
- la place qu'ils attribuent au contenu des cours
- la stratégie de prise de notes qu'ils ont adopté
- la perception d'une variété pédagogique chez l'enseignant.

Sur ces grandes dimensions qui organisent les modalités retenues, force est de constater que ce qui a trait exclusivement aux pratiques en cours ne concerne que la stratégie de prise de notes et la perception d'une variété pédagogique chez l'enseignant.

De cette partie de l'étude il ressort qu'à l'avenir la période de recueil de l'information devra être prévue au plus près du début des enseignements (octobre/novembre) et qu'au delà des déclarations des sujets il est nécessaire de concevoir des outils permettant d'avancer dans la connaissance des pratiques effectives en cours (tout particulièrement en ce qui concerne la prise de notes et le repérage des contenus valorisés, ou pas, par l'enseignant).

⁴ Voir la contribution de l'IREDU à ce rapport d'étude.

1.2. Le travail des étudiants en dehors des activités pédagogiques "ordinaires"

Il s'agit de mieux connaître les travaux que mène l'étudiant, seul ou avec d'autres, à l'université ou hors de l'université, en dehors de tout cadre institutionnel. Nous allons étudier les différents types d'activités relevant de ce travail ainsi que le budget temps qui lui est consacré.

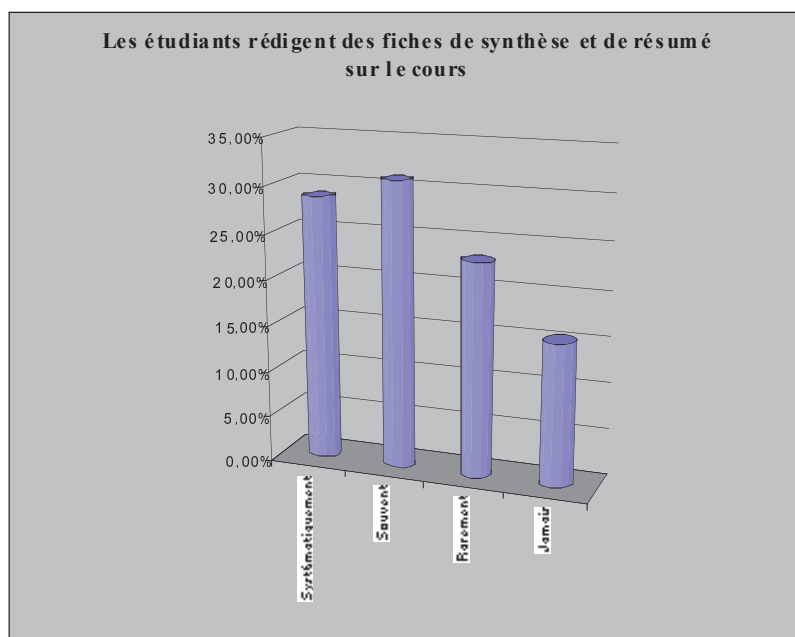
1.2.1. Quelles activités

1.2.1.1. Lorsqu'il travaille seul

L'étudiant peut se consacrer à :

- **La gestion des cours :**

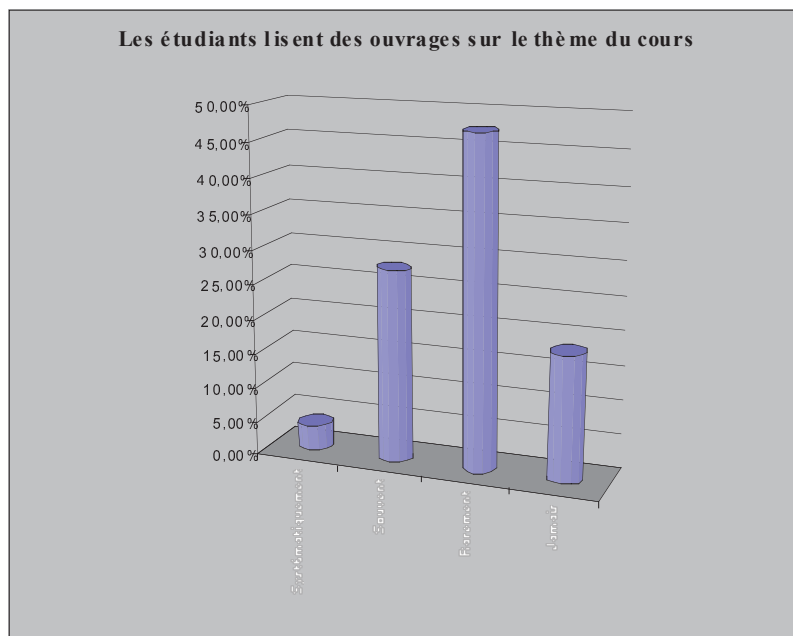
- a **Recopier le cours** : la partition est quasi parfaite entre les étudiants, la moitié d'entre eux recopie les cours, l'autre moitié pas (48 % vs 52 % ; ces deux pourcentages ne sont pas différents à 0.05 ; erreur type sur pourcentage à 0.05 : 2.34)
- b **Rédiger des fiches de synthèse et de résumé sur le cours**. La majorité le fait souvent ou systématiquement (59.70 %). La répartition entre les diverses modalités de la réponse est intéressante.



- **Compléter le cours :**

- a **A l'aide des notes d'un collègue ou d'une documentation**. Seuls 38.09 % le font souvent, voire systématiquement, alors que 59.20 % ne le font que rarement ou jamais. Près de 15 % (14.95 %) des étudiants ayant renseigné le questionnaire ne s'appuient jamais sur les notes d'un collègue pour compléter leur cours. Cette pratique n'est systématique que sur une fraction peu élevée de sujets (4.67 %).

- b **En rédigeant des fiches de lecture, des notes de synthèse à partir d'ouvrages, de textes en rapport avec le cours.** Cette pratique est assez rare, 79.21 % des étudiants déclarent ne la pratiquer que rarement voire jamais. Ils ne sont que 3.84 % à le faire systématiquement et 15.44 % à le faire souvent.
- c **En lisant différents ouvrages sur le thème du cours.** Cette pratique est rarement mise en œuvre, les deux-tiers des étudiants ne le font que rarement ou jamais. Voici en détail la répartition des réponses :

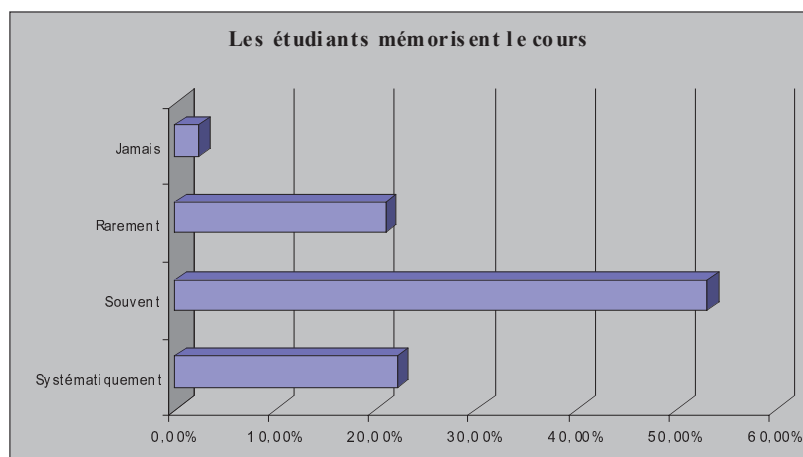


• **Travailler le cours et le mémoriser :**

- a **En relisant plusieurs fois le cours.** Un quart des étudiants le font rarement ou jamais. Un peu moins d'un quart le fait systématiquement alors que la moitié des étudiants déclare consacrer souvent du temps à la relecture du cours. Voici le détail des réponses :

Systématiquement	Souvent	Rarement	Jamais
23.41 %	49.86 %	21.49 %	3.57 %

- b **En mémorisant le cours.** Les trois quarts des étudiants déclarent consacrer systématiquement ou souvent du temps, lorsqu'ils travaillent seuls, à mémoriser leurs cours. La répartition entre les réponses est la suivante



c **En s'exerçant en vue d'un contrôle.** Cette pratique n'est pas systématique, puisque 43.32 % ne s'y adonnent que rarement voire jamais. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des réponses.

Systématiquement	Souvent	Rarement	Jamais
13.52 %	40.84 %	34.96 %	8.35 %

d **En préparant des questions au sujet de passages du cours qui sont mal compris.** Ces questions sont destinées à :

- **L'enseignant.** Cette pratique est peu courante, 91.36 % des étudiants n'y recourent que rarement voire jamais. Ils ne sont que 0.71 % à le faire systématiquement. Cette démarche n'est donc guère envisagée, qu'il s'agisse de questionner l'enseignant du cours magistral comme celui du TD ou du TP.

Le tableau suivant reprend les réponses.

Préparation de questions à destination de l'enseignant :

Systématiquement	Souvent	Rarement	Jamais
0.71 %	6.32 %	35.51 %	55.85 %

- **Une personne ressource** (tuteur, parent, ancien enseignant, ...). Le pourcentage de sujets qui préparent une question à destination d'une autre personne que l'enseignant, n'est que légèrement supérieur (9 %). Serait-ce la part des étudiants qui déclarent participer systématiquement à des activités de tutorat ? Le croisement de variables nous le dira.

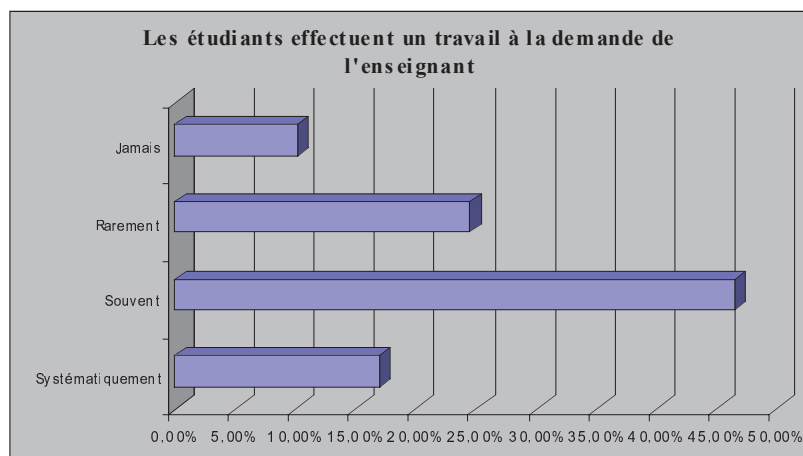
Le tableau suivant reprend les réponses.

Préparation de questions à destination d'une personne ressource :

Systématiquement	Souvent	Rarement	Jamais
0.93 %	15.22 %	36.99 %	45.35 %

- **Effectuer un travail à la demande de l'enseignant**

Il peut arriver que l'enseignant demande aux étudiants d'effectuer des exercices d'entraînement, de rédiger un dossier, bref d'effectuer un travail spécifique. Les étudiants s'y consacrent plutôt souvent. Le graphique ci-dessous présente la répartition des réponses:



Que fait l'étudiant lorsqu'il travaille seul ?

Lorsqu'il travaille seul, le plus souvent, le plus "systématiquement", celui-ci :

- *Relit son cours (plusieurs fois)*
- *Le mémorise (ou tente de le mémoriser)*
- *Effectue un travail à la demande de l'enseignant*

Ce qu'il fait rarement ou jamais :

- *Compléter le cours soit avec les notes d'un collègue soit avec une documentation*
- *Rédiger des fiches de lecture, des notes de synthèse à partir d'ouvrages en rapport avec le cours*
- *Lire des ouvrages sur le thème du cours*
- *S'exercer en vue d'un contrôle*
- *Préparer des questions à l'enseignant pour avoir un éclairage particulier sur le cours*
- *Questionner une personne ressource*

1.2.1.2. Lorsqu'il travaille avec un tiers

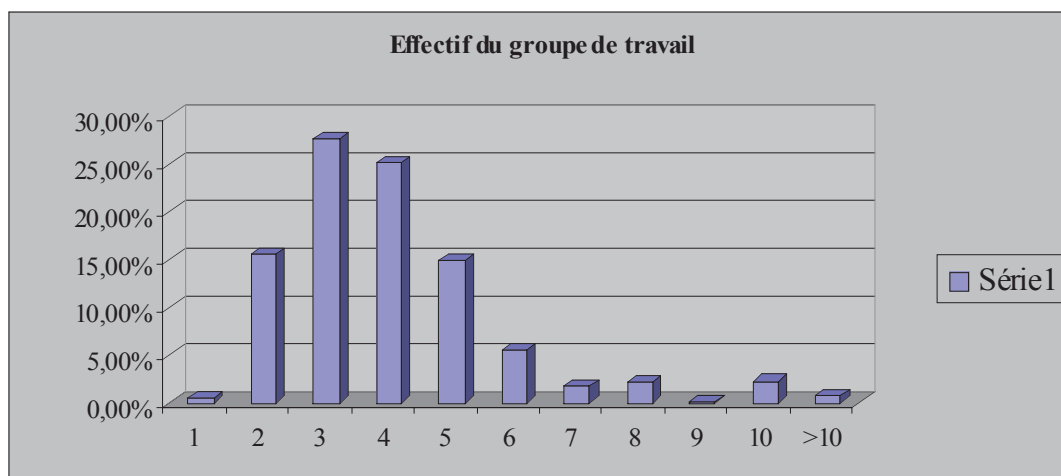
L'étudiant peut-être amené à travailler avec une tierce personne soit un collègue étudiant, soit un enseignant qu'il rémunère.

La proportion d'étudiants qui suivent des cours supplémentaires payants est très faible (1.6%).

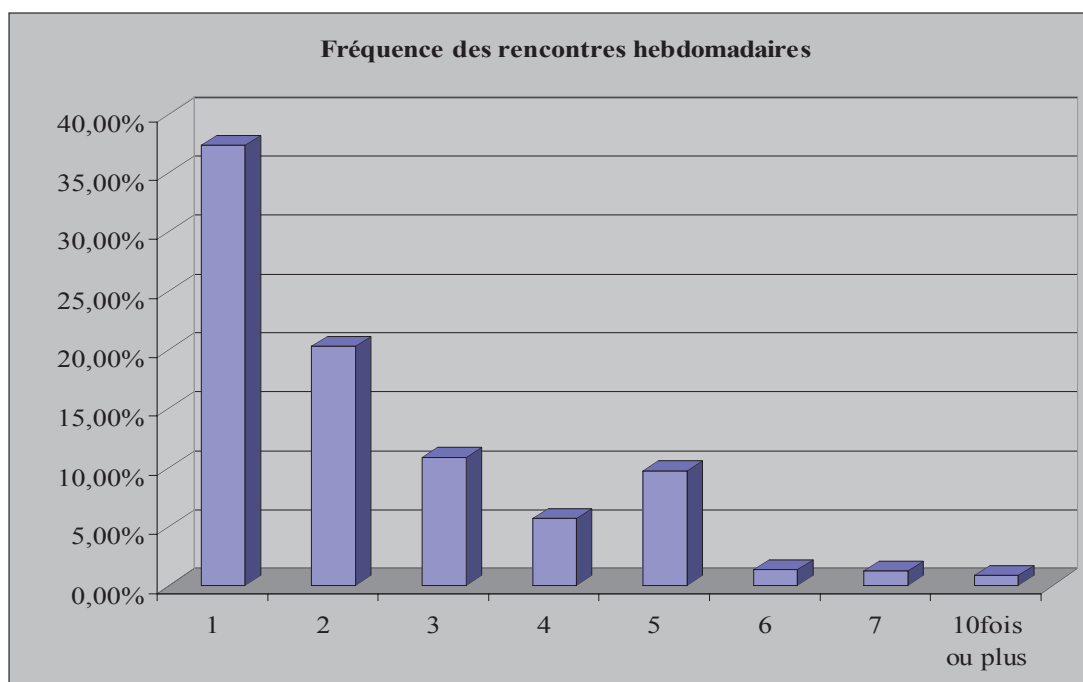
Seuls 11.2 % des étudiants interrogés déclarent ne jamais travailler en collaboration avec un autre (ou d'autres) étudiant(s). Ils sont donc 88 % à le faire occasionnellement ou souvent. Dans les trois quarts des cas les sujets définissent ce groupe de travail comme étant un groupe d'amis plutôt qu'un groupe de travail (15.8 %).

L'effectif du groupe est variable et bien que 80 % des réponses concernent des groupes dont les effectifs sont compris entre 2 et 5 personnes, l'empan des réponses est plus important que cela (minimum : 1; maximum : 40).

En moyenne le groupe de travail se compose de quatre personnes (moy. = 4.07 ; écart type = 2.39).



La fréquence des réunions est également variable.

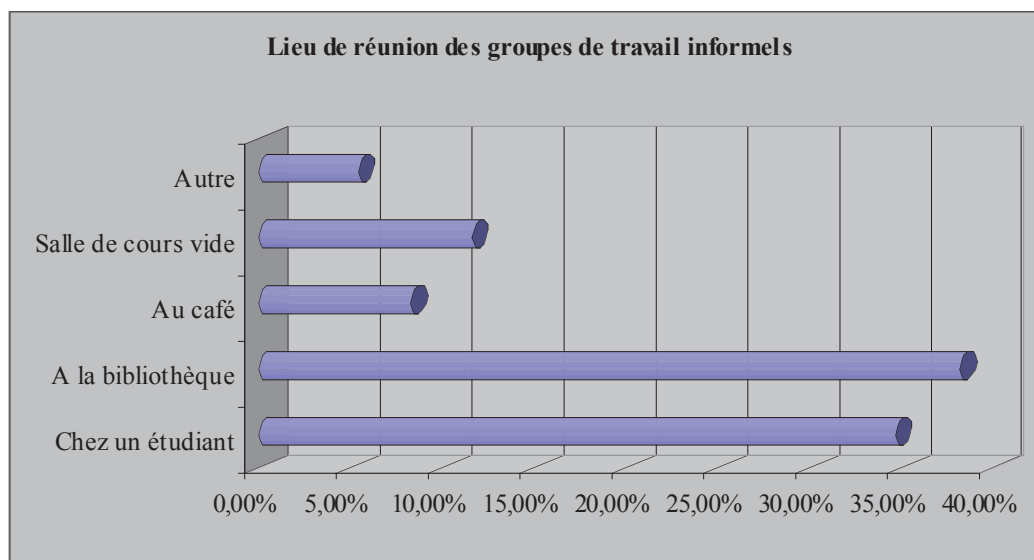


En moyenne les 88 % des étudiants qui constituent notre échantillon se réunissent entre deux et trois fois par semaine (moy. = 2.37 ; écart type : 1.95) avec en moyenne quatre collègues. Ils sont moins de 15 % à se réunir au minimum une fois par jour.

La durée hebdomadaire totale de ces réunions est en moyenne de 4.84 heures (écart type 5.61). En moyenne toujours, sur ces heures de réunion, la durée consacrée au travail universitaire est quasiment de 3 heures (moyenne = 2.92 ; écart type = 3.50).

☛ La durée consacrée au travail universitaire est corrélée (Test de Bravais-Pearson significatif ; $p = 0.01$) avec la durée de la réunion du groupe de pairs (coefficient : 0.567).

Les lieux de réunion de ces groupes d'étudiants sont variés et la répartition en est :



La bibliothèque est l'endroit privilégié de réunion des groupes de travail avec le domicile de l'un des étudiants. Il faut noter toutefois qu'un peu plus de 10 % des étudiants utilisent une salle de cours vide, à l'université, pour se regrouper et travailler.

☛ Par semaine la durée totale diffère suivant le lieu de réunion (ANOVA significative au seuil 0.05). Le tableau ci-dessous présente les durées moyennes des réunions en fonction des lieux de celles-ci.

Lieux de réunion	Durée hebdomadaire moyenne (en heures)
1. Chez l'un d'entre vous	5.88
2. A la bibliothèque	3.57
3. Au café	5.61
4. Dans une salle de cours vide à l'université	4.16
5. Autre lieu	7.67

Si la durée totale des réunions varie en fonction des lieux de rencontre, la durée moyenne du travail universitaire lors de ces réunions ne diffère pas.

☛ Les moyennes des effectifs des groupes sont très significativement différentes suivant les lieux de réunion (ANOVA significative au seuil 0.05). On se réunit en plus grand nombre au café qu'à la maison. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des effectifs moyens par lieu de réunion.

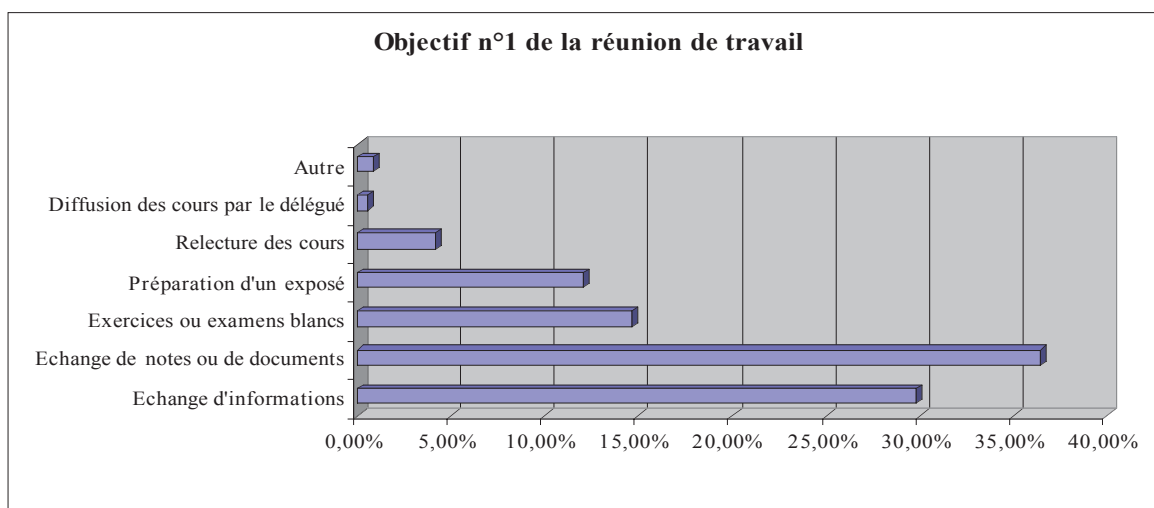
Lieux de réunion	Durée hebdomadaire moyenne(en heures)
1. Chez l'un d'entre vous	3.73
2. A la bibliothèque	3.99
3. Au café	5.03
4. Dans une salle de cours vide à l'université	4.54
5. Autre lieu	4.35

☛ Les fréquences de réunion sont elles aussi différentes (en moyenne) suivant les lieux de réunion (ANOVA significative au seuil 0.05). Hormis les autres lieux, les étudiants se réunissent le plus fréquemment chez eux et au café.

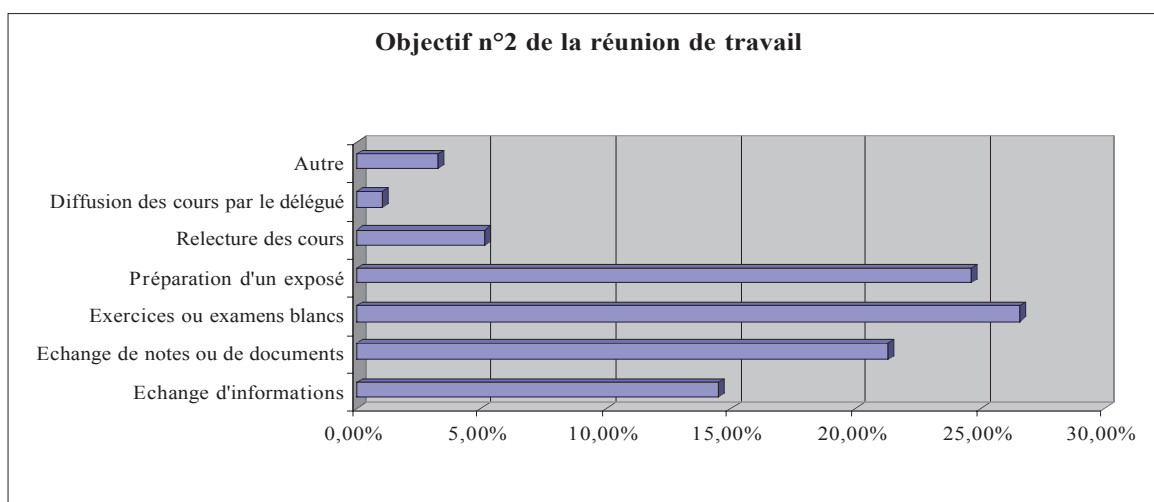
Lieux de réunion	Fréquence moyenne de réunion (par semaine)
1. Chez l'un d'entre vous	2.61
2. A la bibliothèque	1.98
3. Au café	2.87
4. Dans une salle de cours vide à l'université	2.23
5. Autre lieu	3.04

- **Quels sont les objectifs de ces réunions ? Pourquoi les étudiants se retrouvent-ils ?**

Nous leur avons demandé de hiérarchiser, parmi les différentes possibilités présentées, deux des buts possibles à leurs réunions de travail. L'objectif numéro 1 regroupant le plus d'occurrences est l'échange de prises de notes ou de documents. Le partage de l'information constitue le second élément qui justifie la réunion. Echange et partage de notes, de documents ou d'informations constituent donc l'objectif premier de ces réunions de travail entre pairs. La répartition de l'ensemble des possibilités est la suivante :



Quel est l'objectif numéro 2 poursuivi par les étudiants ?



Si le premier objectif concerne l'échange d'informations et de notes de cours, le second objectif traite plus de la réalisation d'un travail effectif à la demande de l'enseignant (il s'agit de travailler un exposé, un dossier à rédiger à la demande de l'enseignant) ou en préparation des examens (les étudiants travaillent en groupe des exercices ou des examens blancs).

La relecture des cours comme le travail autour de la prise de notes (et leur diffusion) des cours par un délégué (à tour de rôle) ne recueille que peu de suffrages.

☛ *Les choix "échanges de documents" et "échanges de prise de notes ou de documents" ont tendance à être liés (Chi 2 significatif mais effectifs théoriques faibles).*

1.2.2. Utilisation des différentes structures à la disposition de l'étudiant

En dehors des heures de cours les étudiants ont la possibilité d'utiliser un certain nombre de structures à leur disposition. La fréquence des utilisations, pour chacune d'elles est présentée dans le tableau ci-dessous.

	Tous les jours	Une fois par semaine	Une fois par mois	Jamais	Cette structure n'existe pas
Bibliothèque universitaire	16.21 %	43.81 %	28.42 %	8.85 %	0.27 %
Bibliothèque d'UFR	1.43 %	8.74 %	13.47 %	57.28 %	12.42 %
Salle informatique	1.04 %	13.85 %	5.88 %	69.60 %	7.20 %
Salle d'étude	2.25 %	6.98 %	5.72 %	56.29 %	25.73 %

S'agissant des structures proposées et de leur fréquentation c'est la modalité "jamais" qui recueille le plus de réponses. Les étudiants, majoritairement, ne fréquentent jamais la bibliothèque de l'U.F.R., la salle informatique ou la salle d'étude.

☛ *Les scores moyens des résultats finaux ne sont pas indépendants de la fréquence d'utilisation des structures suivantes :*

La bibliothèque universitaire (ANOVA significative ; $p = 0.0001$). Le tableau ci-dessous reprend les résultats de l'analyse.

	N =	Moyenne	Ecart-type
<i>Tous les jours</i>	235	10.498	2.195
<i>Une fois par semaine</i>	603	10.377	2.475
<i>Une fois par mois</i>	413	9.803	2.646
<i>Jamais</i>	135	9.374	2.945

Les scores moyens des étudiants fréquentant la B.U. tous les jours ou une fois par semaine ne sont pas significativement différents. Par contre les scores moyens de ces deux modalités sont significativement différents des scores des étudiants ne fréquentant la B.U. qu'une fois par mois ou jamais.

Il faut également noter qu'une fréquence de moins en moins régulière s'accompagne d'une hétérogénéité de plus en plus importante des résultats globaux des étudiants.

La bibliothèque de l'U.F.R. (ANOVA significative ; $p = 0.01$). Le tableau ci-dessous reprend les résultats de l'analyse.

	<i>N =</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
<i>Tous les jours</i>	16	10.86	2.183
<i>Une fois par semaine</i>	126	10.707	2.477
<i>Une fois par mois</i>	199	10.372	2.609
<i>Jamais</i>	810	9.95	2.616
<i>Elle n'existe pas</i>	177	10.301	2.118

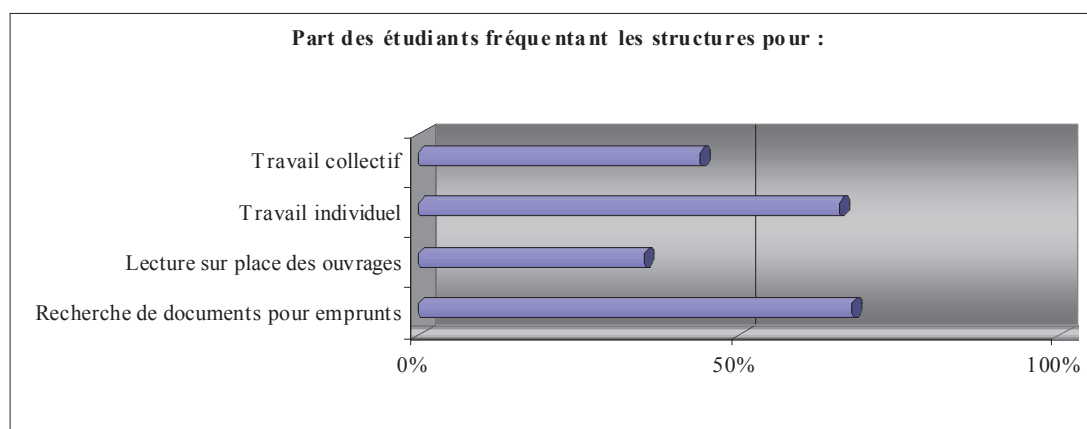
Seuls les scores moyens des étudiants ne fréquentant jamais la bibliothèque de l'U.F.R. sont significativement différents de ceux la fréquentant une fois par semaine ou une fois par mois.. Notons que le score moyen à l'épreuve finale des étudiants ayant répondu que la bibliothèque d'U.F.R. n'existait pas n'est pas différent des autres.

Il n'y a pas de différence significative de résultats moyens à l'examen final suivant la fréquence d'utilisation de la salle informatique et de la salle d'étude.

Le seul endroit qui soit fréquenté est la BU. Les étudiants s'y rendent le plus souvent une fois par semaine.

▪ Comment utilisent-ils ces structures ? Quel est l'objet de leur fréquentation?

Ces structures sont utilisées, avant tout, pour rechercher des documents en vue d'un emprunt (bibliothèques) et /ou travailler seul. L'histogramme ci-dessous présente la répartition des réponses.



☞ *Ces deux activités (emprunter et travailler seul) ne sont pas indépendantes (Chi 2 significatif ; $p < 0.05$).*

1.3. Place de la lecture dans les études

1.3.1. Les lectures en rapport avec les études

En moyenne, les sujets déclarent consacrer deux heures et demi par semaine (moy. = 2.53 ; écart type = 2.84) à des lectures en rapport avec leurs études. L'empan des données est toutefois très important puisqu'il s'étend de 0.5 heure à 34 heures.

☛ *En moyenne, le temps de lecture des étudiants varie suivant leur filière d'origine (ANOVA significative à 0.01). Si les sujets d'AES et de psychologie ont des temps moyens de lecture de 2.70 heures par semaine, ceux de SVT lisent moins : 2.27 heures.*

☛ *Les résultats des étudiants ne sont pas corrélés avec la durée hebdomadaire consacrée à la lecture en relation avec les études (coefficient de corrélation = 0.03)*

1.3.2. Les lectures de loisir

S'agissant des autres lectures (journaux, romans, BD, ...) la durée moyenne hebdomadaire est supérieure aux lectures en relation avec les études ; elle est de 3.02 heures (écart type 3.05). L'empan des données est plus resserré (0-30), la médiane est 2 heures.

☛ *S'agissant des autres lectures (lectures de loisir ou d'information), les filières se distinguent également. En moyenne la durée hebdomadaire de "lecture loisir" est différente (ANOVA significative ; $p = 0.008$).*

Les étudiants d'AES lisent 2.70 heures, ceux de psychologie 2.97 heures et ceux de SVT 3.27 heures.

Remarque : les étudiants de SVT consacrent en moyenne plus de temps à des lectures de loisir, alors qu'ils sont ceux qui consacrent le moins de temps à des lectures en relation avec les études.

☛ *Les résultats des étudiants ne sont pas corrélés avec la durée hebdomadaire consacrée à la lecture de loisir (coefficient de corrélation = 0.01)*

1.3.3. Les lectures obligatoires

Revenons aux lectures en relation avec les études. Nous avons demandé aux étudiants quelle part représentaient les lectures obligatoires, réclamées par l'enseignant, et celles non obligatoires mais mentionnées dans la bibliographie des cours et enfin la part des ouvrages plus généraux relevant davantage d'une culture générale.

Le pourcentage moyen du temps de lecture consacré à des lectures obligatoires est de 31.31 % (écart type 28.74). L'amplitude des données est maximum (100).

☛ La part de lectures obligatoires est différente suivant les filières (ANOVA significative ; $p = 0.0001$).

En moyenne les étudiants de SVT n'y consacrent que 21.48 % de leur temps de lecture en rapport avec leurs études, ceux d'A.E.S. 31.88 % et ceux de Psychologie, 42.12 %.

☛ Les résultats des étudiants ne sont pas corrélés avec la part de lecture obligatoire (coefficient de corrélation = 0.01)

1.3.4. Les lectures mentionnées en bibliographie

S'agissant de la part qu'occupe la lecture des ouvrages mentionnés dans la bibliographie des cours, celle-ci est en moyenne de 22.17 % (écart type 22.75).

☛ En moyenne, les étudiants des différentes filières ne se différencient pas sur cette dimension.

☛ Les résultats des étudiants ne sont pas corrélés avec la part de lecture mentionnée en bibliographie (coefficient de corrélation = 0.09)

1.3.5. Les ouvrages de culture générale

En moyenne, les étudiants déclarent consacrer 44.20 % de leur temps de lecture en relation avec les études, à ce type d'ouvrage (écart type 31.14).

- ☞ La différence de moyenne entre les différentes filières est très significative (ANOVA ; $p=0.0001$). Pour les étudiants de psychologie cette part est en moyenne de 34.49 %, pour ceux d'AES elle est de 43.08 % et pour ceux de SVT de 53.33 %.
- ☞ Les résultats des étudiants ne sont pas corrélés avec la part de lectures liées à la culture générale (coefficient de corrélation = -0.05)

1.3.6. Place de la lecture : conclusion

Les étudiants des différentes filières étudiées se distinguent tant par la durée que par la répartition de leurs lectures, sauf lorsqu'il s'agit des lectures mentionnées dans les bibliographies des cours.

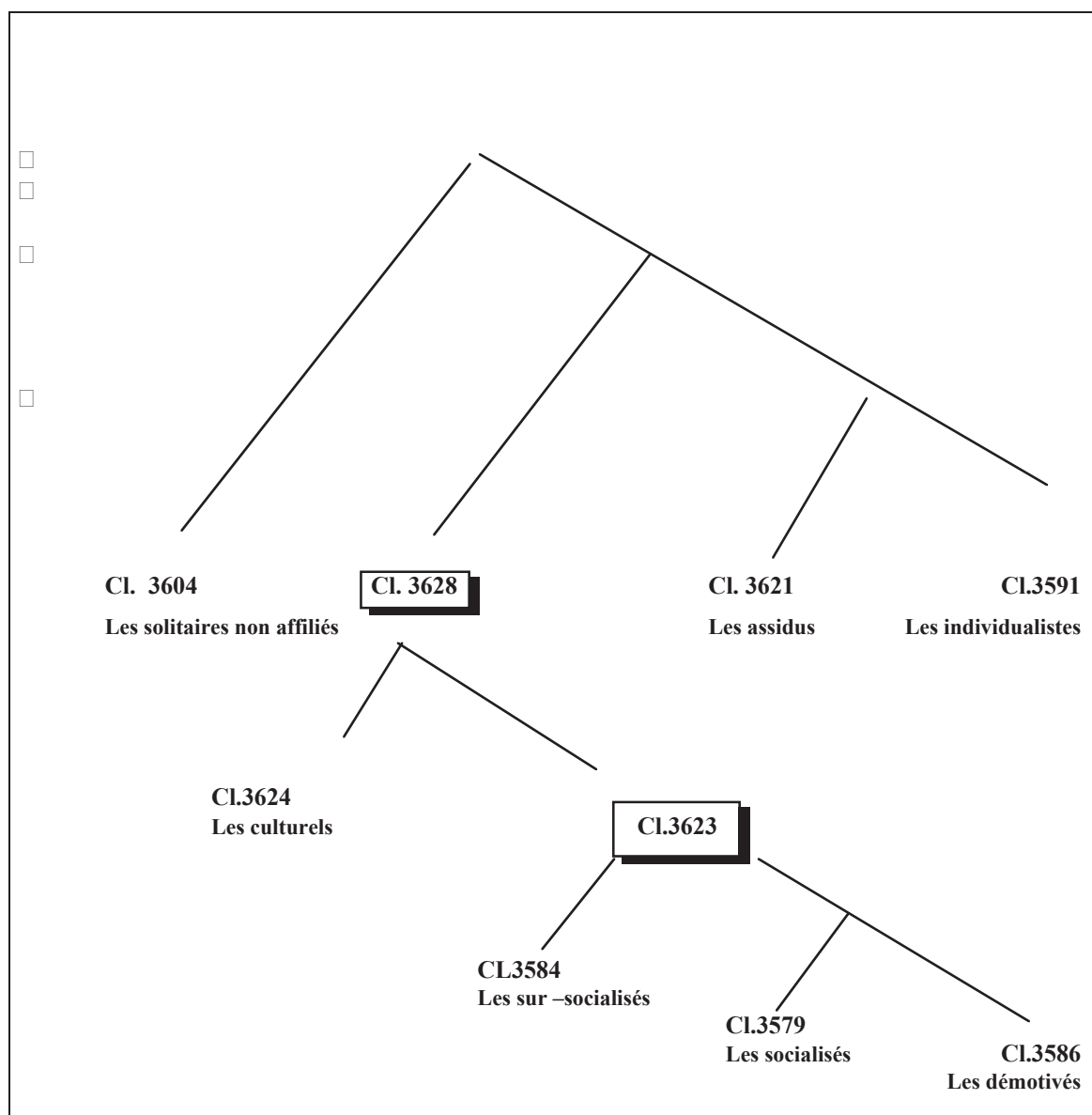
- ☞ Il n'existe pas de liaison statistique entre les durées des lectures hebdomadaires (quelles qu'elles soient) et la part de chacune des lectures en relation avec les études (Tests de Wilcoxon non significatifs).
- ☞ Les résultats des étudiants ne sont pas corrélés avec la durée ou la part des différents types de lecture.

1.4. Les études en dehors des cours : typologie

Nous avons effectué deux classifications (C.A.H.) sur les modalités rendant compte des pratiques des étudiants en dehors des cours. La première classification a pour objectif de constituer des familles de pratiques propres à des sujets. La seconde a pour objectif d'étudier les agrégations de modalités en matière de pratiques des étudiants au sujet de leurs études, mais en dehors du cadre formel des cours.

L'objectif de cette classification était de repérer des familles de discours, constituées à partir de modalités de pratiques ayant une proximité statistique. Pour faciliter la présentation, nous parlons d'individus, ce qui pourrait laisser penser qu'il s'agit de sujets clairement repérés. Il n'en est rien, nous traitons de sujets épistémiques.

Il est important de noter que la discrimination des individus à l'aide de cette classification n'est guère importante (nous rejoignons là le constat effectué lors du classement typologique des étudiants à partir de leurs pratiques en cours). Toutefois, même si une troncature en cinq classes préserve une classe dont l'effectif est important (72 % de la population étudiée), il est possible de repérer trois autres classes plus quelques "classes marginales" qui regroupent près de 500 sujets. Cet état de fait illustre une homogénéité importante de la population étudiée sur les dimensions de la pratique "hors cours", tout en permettant d'étudier quelques agrégations d'individus se positionnant différemment. L'étude des parts contributives des modalités rendant compte des pratiques des étudiants en dehors des cours proprement dit, nous livrera matière à caractériser d'autres populations que celle qui constitue le "noyau dur" des pratiques.



Classification Hiérarchique ascendante Les pratiques étudiantes hors des cours, typologies de sujets

Le dendrogramme ci-dessous nous livre sept classes que nous allons décrire. Avant cela il convient de préciser que ces sept classes ne regroupent que 82 % des sujets ayant renseigné le questionnaire. En effet nous avons laissé de côté dans la classification les agrégations de quelques individus pour ne retenir que celles qui regroupaient un nombre important de sujets.

La première troncature, celle dont nous tirons 4 classes (les 3604, 3628, 3621 et 3591) rend compte d'une variance inter-classes de 12 %. Ceci s'explique en partie par le fait que la classe 3628 soit très importante (72 % de la population étudiée). Cet état de fait nous a encouragé à pousser plus avant l'analyse afin de repérer au sein de cette classe 3628 les différentes composantes que sont les classes 3624 et 3623 (celle-ci constituant encore 65 % des sujets). Ce n'est qu'en avançant dans la classification que nous avons repéré au sein de la classe 3623 les trois classes 3584, 3579 et 3586.

- **Description des classes**

La mise en forme qui suit rend compte du classement des modalités qui caractérisent chacune des classes. Le format de la police et la mise en forme différente permettent de souligner la part plus ou moins importante de chaque groupe de modalités.

Classe 1 : Les solitaires non affiliés (5 % des sujets)

➡ **Les sujets n'ont pas renseigné les items traitant de :**

- **leurs lectures (répartition et durée)**
- **de la durée du travail en semaine et le week-end**

Ces "non réponses" correspondent au premier tiers des contributions à la variance de la classe.

Lorsqu'ils fréquentent les structures de l'université (BU, BS, Salle d'étude, ...) c'est pour y travailler seul. Ils ne participent pas au tutorat ne prennent pas de cours payant et ne rencontrent pas l'enseignant. Il leur arrive occasionnellement de s'entraider avec d'autres étudiants qui forment un groupe d'amis. Lorsqu'ils travaillent seuls chez eux, ils relisent plusieurs fois le cours afin de le mémoriser. Ils font également des résumés du cours ainsi que des fiches de synthèses. Souvent ils effectuent un travail demandé par l'enseignant. S'ils n'assistent pas à un cours c'est parce que la manière d'enseigner du "prof" ne leur convient pas. En ajoutant les contributions de ces modalités on explique environ 50 % de la variance de la classe.

Classe 2 : Les assidus (11 % des sujets)

➡ **Ils assistent à 100 % des cours, déclarent travailler régulièrement et ont le sentiment de suivre facilement.**

La somme de ces contributions atteint 42 % de la variance de la classe

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). Lorsqu'ils se rendent dans les structures de l'université (BU, BS, Salle informatique et salles d'étude) c'est pour y travailler seul. Il leur arrive occasionnellement de coopérer avec d'autres étudiants c'est le plus souvent à la bibliothèque que cela se passe. Ce groupe constitue un groupe d'amis. Lorsqu'ils travaillent seuls ils mémorisent systématiquement les cours. Ils se rendent tous les jours à la bibliothèque de leur département (BS) et une fois par semaine à la BU. L'ajout de ces modalités permet d'expliquer 50 % de la variance.

Classe 3 : Les individualistes (9 % des sujets)

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

Cette dimension ajoutée à toutes celles qui en découlent (durée, fréquence, effectif du groupe, ...) regroupe plus de 50 % de la variance expliquée.

Classe 4 : Les culturels (7 % des sujets)

➡ **Les sujets déclarent fréquenter la salle informatique tous les jours, ils y travaillent seuls.**

➡ **Pas de cours payant, pas de tutorat.**

➡ **Lorsqu'ils travaillent seuls ils préparent des questions à poser à l'enseignant au sujet des passages du cours mal compris. Par contre ils ne mémorisent pas le cours, ne lisent aucun ouvrage en relation avec le cours. Ils travaillent souvent à partir de demandes effectuées par 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.

Plus de 60 % de leurs lectures sont consacrées à leur culture générale.

Ils déclarent ne pas coopérer avec des pairs.

Les classes 5, 6 et 7 sont issues d'une "grosse" classe qui se caractérise ainsi :

➡ **Etudiants "classiques" qui n'ont pas d'autre activité**

➡ **C'est leur première année.**

➡ **Même s'ils ont le polycopié du cours ils assistent aux enseignements.**

➡ **Lorsqu'ils n'assistent pas au cours c'est :**

- o **parce que la manière dont l'enseignant fait cours ne leur convient pas**
- o **il existe une organisation d'échange des cours avec les copains**
- o **ils ont été malade**

➡ **Ils ne participent pas au dispositif de tutorat. Ils ne suivent pas de cours supplémentaires payants.**

➡ **Il leur arrive de coopérer avec d'autres étudiants, c'est un groupe d'amis.**

➡ **Lorsqu'ils fréquentent les structures de l'université c'est pour travailler seul et/ou pour emprunter des ouvrages, mais aussi pour lire. Il ne fréquentent jamais ni une salle d'étude, ni une bibliothèque d'U.F.R..**

Ces modalités représentent 25 % de la variance totale de la classe.

Ils considèrent suivre facilement, n'ont jamais rencontré l'enseignant. Ils déclarent travailler régulièrement.

Lorsqu'ils travaillent seuls ils mémorisent le cours en relisant plusieurs fois et ne lisent que rarement des ouvrages en rapport avec le cours. Ils effectuent souvent des travaux à la demande de l'enseignant.

Avec l'ajout de ces modalités nous atteignons 40 % de la variance de la classe.

Si l'on affine la classification on distingue au sein de cette classe trois "sous-classes" :

<i>Classe 5 : Les sur-socialisés (14 % des sujets)</i>

- ➡ Ils coopèrent souvent avec un groupe d'amis, en moyenne plus de 4 heures par semaine (durée moyenne maximum). L'effectif de ce groupe d'amis est supérieur à 4 (effectif max.)
 - ➡ Ils ne suivent pas de cours payant. Dans les structures de l'université ils travaillent seuls. Ils ont le sentiment de suivre facilement et disent travailler régulièrement.
 - ➡ Quand ils travaillent seuls ils s'exercent souvent en vue d'un contrôle (exercice, QCM, ...), mémorisent le cours en le relisant. Il leur arrive rarement de lire des ouvrages en relation avec le cours et/ou de rédiger des fiches de lecture ou des notes de synthèse.
- Ces modalités représentent environ 30 % de la variance totale de la classe.

S'ils n'assistent pas au cours c'est parce que la manière de faire de l'enseignant ne leur convient pas, qu'ils échangent leurs notes avec des copains.

Ils fréquentent la bibliothèque universitaire une fois par semaine, pour y travailler seul mais aussi pour emprunter des ouvrages. Ils n'y lisent pas et n'y travaillent pas en groupe.

Ils déclarent travailler deux heures par jour à leurs études.

En ajoutant ces dernières modalités on atteint 40 % de la variance de la classe.

<i>Classe 6 : Les sociaux (27 % des sujets)</i>
--

- ➡ Pas de tutorat pas de cours payant.
- ➡ S'ils n'assistent pas au cours c'est parce qu'ils sont malades ou parce qu'ils échangent les notes avec des copains.
- ➡ Ils fréquentent la BU (en moyenne une fois par semaine) pour emprunter des ouvrages, pour y travailler seul 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. Le groupe d'amis compte entre 1 et 3 sujets.
- ➡ Ils ont le sentiment de suivre facilement.
- ➡ Les lectures obligatoires représentent entre 15 et 50 % du total des lectures.

Ces modalités représentent environ 25 % de la variance totale de la classe.

Lorsqu'ils travaillent seuls ils mémorisent souvent le cours en le relisant et/ou réalisent tout aussi souvent un travail à la demande de l'enseignant. Par contre c'est rarement qu'ils lisent des ouvrages en relation avec le cours ou qu'ils préparent les évaluations en faisant des exercices. Il ne leur arrive jamais de préparer des questions à poser à l'enseignant au sujet de passages du cours mal compris.

En ajoutant ces modalités on atteint 45 % de la variance expliquée.

Classe 7 : Les démotivés (9 % des sujets)

- ➡ Ce qui caractérise le plus fortement cette classe c'est l'absence de motivation déclarée (contribution la plus forte de toutes).
 - ➡ 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.
 - ➡ Il ne suivent pas de cours payant ni le dispositif de tutorat.
 - ➡ S'ils manquent les cours c'est parce qu'ils échangent les notes avec des camarades.
 - ➡ Lorsqu'ils travaillent seuls ils ne lisent jamais. Ils travaillent moins de 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.
 - ➡ S'il leur arrive de manquer les cours c'est parce que la manière de faire de l'enseignant ne leur convient pas. Concernant les lectures mentionnées en bibliographie des cours, elles représentent moins de 10 % des lectures des étudiants.
 - ➡ Il ont le sentiment de suivre plutôt difficilement. Ils ne fréquentent jamais la ou les salles d'étude, ni la bibliothèque d'U.F.R..
- Le cumul des contributions de ces modalités atteint 25 %.

Le groupe d'amis se réunit occasionnellement chez eux. Lors de ces réunions moins de deux heures par semaine sont consacrées au travail universitaire.

Ils ne fréquentent pas la BU ni la salle informatique. La part des lectures en relation avec leur culture générale est la plus élevée, avec leurs études, la plus faible (moins de 10 %). Ils consacrent moins de 1 heure par semaine aux lectures obligatoires.

Lorsqu'ils travaillent seuls ils mémorisent rarement le cours, ils ne les relisent jamais.

En moyenne ils assistent à moins de 80 % des cours (score le plus faible).

Il ont le sentiment ne pas travailler suffisamment.

L'ajout des contributions de ces modalités permet d'atteindre 50 % de la variance totale de la classe.

1.5. Les pratiques d'étude en dehors des cours et la réussite des étudiants de première année de DEUG

1.5.1. Tout au long de leur cursus scolaire

Si nous ne disposons pas des résultats quantitatifs des étudiants de la population étudiée nous disposons toutefois d'une information, le redoublement éventuel d'une classe, à l'école primaire, au collège et/ou au lycée.

Il y a indépendance entre la classification et le fait d'avoir redoublé à quelque niveau que ce soit de la scolarité.

1.5.2. Au baccalauréat

S'il n'existe pas de liaison statistique franche entre la mention obtenue au baccalauréat et la typologie issue des pratiques d'études hors cours (Chi 2 non significatif), il existe par contre une différence de moyenne au baccalauréat significative entre les sujets. Cette différence de moyenne n'est significative ($p = 0.03$) qu'entre la moyenne des sujets "démotivés" et les autres. Les

démotivés ayant obtenu la moyenne la plus faible de la classification soit 10.88. Elle est également significative entre les culturels et les autres classes, la moyenne des culturels étant la plus élevée de toutes (11.5).

1.5.3. En première année de DEUG

L'objectif que nous allons poursuivre dans ce paragraphe est d'appréhender en quoi la connaissance des pratiques en cours comme en dehors des cours éclaire le constat d'une grande diversité de réussite lors des examens.

Il existe un lien statistique fort entre la typologie que nous venons de présenter et les résultats en fin de première année de DEUG.

Première façon de l'appréhender : Mise en regard des résultats repérés à partir du code suivant : 0 absent, 1 reçu, 2 ajourné et de la typologie à l'aide d'un Chi 2. Celui-ci est significatif (Chi 2= 69, ddl : 21, $p < 0.05$). L'analyse du tableau de contribution a posteriori nous permet de dire que :

- "Les assidus" sont plus nombreux que prévu à être reçus (contribution de +15.18)
- "Les démotivés" sont moins nombreux que prévu à être reçus (contribution de -11.20), ils sont plus nombreux à être ajournés (contribution de + 6.38) et à être absents (contribution de +7.85).
- "Les solitaires" sont plus nombreux que prévu à être reçus (contribution de +2.30) et moins nombreux à être absents (contribution de -4.63).

Seconde façon de l'appréhender : La différence de moyenne est très significative entre les sujets issus des différentes catégories de la typologie ($p = 0.00004$)

Cette différence de moyenne se concrétise de la manière suivante :

- Les démotivés ont une moyenne significativement plus faible que les sujets des autres classes. Cette moyenne est la plus basse de toutes (9.30).
- Les assidus ont une moyenne significativement différente et plus élevée des sujets des autres classes. Celle-ci est la plus forte de toutes (10.95).
- La moyenne des sujets appartenant à ce que nous avons nommé les non-classés est significativement différente des autres (9.58).

Pour information nous présentons ci-dessous la moyenne des résultats généraux des classes issues de la typologie des pratiques d'étude en dehors des cours.

Démotivés : 9.30 (Différence significative)

Non-classés : 9.58 (Différence significative)

Solitaires non-affiliés : 10.18

Les sur socialisés : 10.19

Les sociaux : 10.21

Les culturels : 10.26

Les solitaires : 10.33

Les assidus : 10.95 (Différence significative)

Nous avons effectué le même type d'analyse bidimensionnelle avec les résultats du mois de juin (première session d'examen) et ceux du mois de septembre (seconde session d'examen).

Nous retrouvons les mêmes liaisons statistiques, portées par les mêmes dimensions :

- les assidus ont plus tendance que les autres à être reçus en juin
- les démotivés et les non classés sont plus nombreux que prévu à être "ajournés"
- les culturels sont plus nombreux que prévu à être absents

Par contre le croisement "typologie des pratiques d'étude hors cours" et "résultats de la seconde session (en septembre)" ne livre pas de lien statistique. Les distributions sont indépendantes.

1.6. Les pratiques d'études en dehors des cours et la filière

Les étudiants qui constituent la population que nous avons étudiée sont issus de trois filières, l'A.E.S. (Administration et Economie Sociale), S.V.T. (Sciences de la Vie et de la Terre) et Psychologie. Nous avons testé l'éventualité d'une liaison entre l'appartenance à une filière et des pratiques hors cours particulières. Le Chi 2 sur tableau de contingence est significatif (Chi 2 = 132.43 ; ddl = 14 ; p = 0.0001). L'étude du tableau des contributions a posteriori nous permet de préciser cette liaison.

La population fréquentant les enseignements de SVT est la plus caractérisée ; en effet les assidus, les solitaires, les sur socialisés et les solitaires non affiliés sont plus nombreux que ne le laissait espérer le hasard à être inscrit en S.V.T..

Les sur socialisés sont plus nombreux que prévu à fréquenter A.E.S.

Les sociaux sont plus nombreux que prévu à être inscrits en psychologie alors que les sur socialisés sont moins nombreux que prévu.

Les tableaux des pourcentage par lignes et par colonne permettent de mieux cerner la distribution de notre typologie dans les trois filières étudiées.

Pourcentage colonne :

	Non Classés	Sociaux	Sur Socialisés	Assidus	Solitaires	Solitaires N.A.	Démotivés	Culture	Total
A.E.S	27 %	25 %	38 %	14 %	20 %	28 %	21 %	23 %	25 %
Psycho	34 %	48 %	14 %	34 %	30 %	22 %	40 %	34 %	34 %
S.V.T.	39 %	27 %	48 %	52 %	50 %	50 %	39 %	43 %	41 %

Pourcentage ligne :

	Non Classés	Sociaux	Sur Socialisés	Assidus	Solitaires	Solitaires N.A.	Démotivés	Culture
A.E.S	21 %	26 %	21 %	6 %	7 %	6 %	7 %	6 %
Psycho	19 %	37 %	5 %	11 %	8 %	3 %	10 %	7 %
S.V.T.	18 %	18 %	16 %	15 %	11 %	7 %	8 %	7 %
Total	19 %	27 %	14 %	11 %	9 %	5 %	8 %	7 %

Toujours à propos de la filière dans laquelle ils poursuivent leurs études nous avons demandé aux étudiants d'exprimer leur degré de satisfaction par rapport à ce choix. Le croisement entre ce degré de satisfaction et la typologie portant sur les pratiques d'étude en dehors des cours laisse apparaître une liaison (Chi 2 = 75 ; ddl = 14 ; p = 0.0001). De l'étude du tableau des contributions a posteriori nous pouvons tirer que :

- Les assidus sont plus nombreux que prévu à être satisfaits (contribution +4.86)
- Les démotivés sont plus nombreux que prévu à avoir un doute (contribution +2.53)
- Les non-classés (+2.03), les démotivés (+3.5) et les culturels (+3.83) sont plus nombreux que prévu à avoir des regrets vis à vis du choix de la filière dans laquelle ils poursuivent leurs études.

Le tableau des contributions a posteriori ci-dessous présente l'ensemble de l'information.

	Non Classés	Sociaux	Sur Socialisés	Assidus	Solitaires	Solitaires N.A.	Démotivés	Culture
Satisfait	-2.44	+1.76	+0.1	+4.86	-0.07	-0.54	-4.32	-0.22
Doute	+1.4	-0.14	+0.9	-3.54	+0.26	+0.17	+2.53	-1.95
Regrets	+2.03	-3	-1.76	-2.73	-0.33	+0.71	+3.5	+3.83

* Les contributions en gras sont significatives

Le tableau des pourcentages des fréquences par colonne permet de constater que les pourcentages les plus élevés pour chacune des modalités de réponse (satisfait, doute ou regrets) sont chez :

- les assidus pour la satisfaction, (75.73 %), soit 32 points de plus que pour les démotivés,
- les démotivés pour le doute, (41.29 %) soit 20 points de plus que pour les assidus,
- les culturels pour les regrets, (16.67 %) soit 12 points de plus que pour les sociaux.

	Non Classés	Sociaux	Sur Socialisés	Assidus	Solitaires	Solitaires N.A.	Démotivés	Culture
Satisfait	54.28 %	63.49 %	60.41 %	75.73 %	59.87 %	57.45 %	43.87 %	59.17 %
Doute	35.4 %	31.95 %	34.69 %	21.36 %	33.12 %	32.98 %	41.29 %	24.17 %
Regrets	10.32 %	4.56 %	4.9 %	2.91 %	7.01 %	9.57 %	14.84 %	16.67 %

Dans la logique de la liaison que nous venons de décrire il existe un lien statistique entre la classification effectuée sur les pratiques des étudiants hors cours et le fait d'avoir postulé à d'autres filières de l'enseignement supérieur que celle dans laquelle ils poursuivaient leurs études (Chi 2 = 21, ddl = 7, p<0.01). Cette liaison nous enseigne que les étudiants démotivés, culturels ou non classés ont plus tendance que les autres à déclarer avoir postulé dans une autre filière de l'enseignement supérieur que celle dans laquelle ils poursuivent leurs études. Notons qu'il n'existe pas de liaison statistique entre chacune des filières (AES, Psycho et SVT) et le fait d'avoir postulé à d'autres filières de l'enseignement supérieur. Existe-t-il un problème d'orientation, la scolarité actuelle fait-elle suite à un échec dans une autre filière ? Nous ne pouvons répondre à ces questions.

1.7. Quels liens entre les pratiques des étudiants en dehors des cours et quelques variables psycho-socio-démographiques ?

1.7.1. Le sexe

Il n'y a pas d'indépendance entre les distributions ($\chi^2 = 16.9$, ddl = 7, $p = 0.01$). Le tableau des contributions a posteriori permet de relever que si les filles sont plus nombreuses que prévu à appartenir à la classe des "sociaux", les garçons ont plus tendance que les filles à appartenir à la classe des "sur socialisés" ou celle des "solitaires".

	Non Classés	Sociaux	Sur Socialisés	Assidus	Solitaires	Solitaires N.A.	Démotivés	Culture
Fille	0.17*	2.4	-2.07	0.33	-2.64	1.58	-0.16	-0.36
Garçon	-0.17	-2.4	2.07	-0.33	2.64	-1.58	0.16	0.36

*contributions des cases a posteriori (celles-ci ne sont pertinentes que lorsqu'elles sont supérieures à 1,96)

1.7.2. Le domicile

S'agissant du domicile des étudiants pendant la semaine nous avons regroupé les différentes modalités proposées en trois possibilités :

- Chez les parents (ou dans un appartement appartenant aux parents) : 39.74% des sujets.
- En cité universitaire : 31.33 % des sujets.
- En location (seul, en couple, avec un ami, ...) : 28.92 %.

Les pratiques des étudiants en dehors des cours ne sont pas indépendantes du type de domicile ($\chi^2 = 32.54$; ddl = 14; $p = 0.003$). Les contributions des cases a posteriori soulignent que :

- Les culturels (+2.78) et les non classés (+2.08), sont plus nombreux que ne le laissait espérer le hasard, à vivre chez les parents.
- Les sociaux sont eux, plus enclins à vivre en location.

Corrélativement ils sont moins nombreux que prévu dans les cas suivants :

- Les assidus vivent moins chez leurs parents.
- Les culturels sont moins présents en cité universitaire.

Le tableau des répartitions ci-dessous présente une information plus fine.

	Non Classés	Sociaux	Sur Socialisés	Assidus	Solitaires	Solitaires N.A.	Démotivés	Culture
Parents	44.71 %	37.15 %	42.39 %	31.03 %	35.95 %	42.71 %	36.54 %	51.64 %
Cité U.	29.41 %	29.51 %	33.74 %	34.48 %	37.25 %	26.04 %	37.82 %	22.13 %
Location	25.88 %	33.33 %	23.87 %	34.48 %	26.8 %	31.25 %	25.64 %	26.23 %

1.7.3. Le transport

En moyenne, les étudiants ayant renseigné le questionnaire mettent 25.13 minutes pour se rendre de leur logement à l'université (écart-type = 17). Au seuil 0.06 il existe une différence de temps moyen de transport pour chacune des modalités de la typologie issue des pratiques "hors cours". Cette liaison s'appuie sur le fait que le groupe des assidus a en moyenne un temps de transport inférieur aux autres (moyenne = 22.59 mn).

1.7.4. Les revenus

1.7.4.1 Les diverses aides

Il n'existe pas de lien statistique entre la typologie des sujets issue de leurs pratiques d'étude en dehors des cours et le fait :

- de recevoir une aide financière des parents
- de bénéficier d'une bourse
- de percevoir une ALS (Allocation de Logement)

1.7.4.2. L'activité salariée pendant l'année universitaire

S'ils ne sont que 16.7 % des sujets interrogés à déclarer avoir une activité rémunérée durant l'année universitaire, il existe un lien statistique avec la typologie des pratiques hors cours ($\chi^2 = 62.33$; ddl = 7; $p = 0.0001$). Les contributions qui tirent la liaison sont à mettre à l'actif des cases croisant :

- Les non classés et le fait d'avoir une activité rémunérée (contribution a posteriori: +7.18)
- Le fait de ne pas avoir d'activité salariée et les assidus (+3.69) et les sociaux (+2.66).

Les sujets "non classés" ont plus tendance à exercer une activité salariée pendant l'année universitaire alors que les sociaux et les assidus sont moins nombreux que prévu à ne pas exercer d'activité rémunérée.

S'il existe un lien statistique entre les modalités de la typologie et le fait de pratiquer une activité rémunérée pendant l'année universitaire, la durée hebdomadaire moyenne consacrée (trajet compris) à cette activité est équivalente.

1.8. L'avenir

A travers un certain nombre de questions, il était demandé aux étudiants de s'exprimer sur leur avenir :

- Avaient-ils une idée du métier qu'ils envisageaient d'exercer ?
- Avaient-ils l'intention de présenter un concours pour accéder à une profession particulière ?...

Sur ces dimensions il n'y a pas de différence significative entre les réponses des étudiants suivant leur affectation dans une classe de pratiques d'étude "hors cours" (χ^2 non significatifs).

Il en est de même pour ce qui est de l'importance qu'ils accordent au D.E.U.G. (Test de Kruskal-Wallis non significatif).

1.9. Remarques et éléments de conclusion

En conclusion de l'étude des **pratiques en cours** nous avons souligné **l'homogénéité** de la population étudiée vis à vis de cette dimension, homogénéité liée au biais inhérent à la période de recueil de l'information.

S'agissant des pratiques **hors cours**, **l'hétérogénéité** est effective, bien qu'elle ait nécessité, pour pouvoir être appréhendée, de prolonger les classifications afin de faire "éclater" une forte agrégation de sujets. Autrement dit, le repérage de familles de pratiques est possible mais au sein d'une unité non négligeable.

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, ...). Cette dimension apparaît dans les classes des "Solitaires non affiliés", des "individualistes", des "sur-socialisés", des "sociaux"
- **la motivation et le sentiment de réussite** (ou de difficultés) la classe 7 est fortement caractérisé par la modalité "démotivé"
- **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) permettent de distinguer des familles de pratiques (les culturels, les solitaires non affiliés par exemple)
- **l'investissement et la régularité dans le travail et l'assiduité aux cours** est un autre élément discriminant
- **l'utilisation et la fréquentation des structures universitaires** suivant des degrés divers permet de distinguer les familles de pratiques.

La typologie représentant un certain niveau d'agrégation des sujets reste toutefois discriminante.

La mise en regard de la typologie avec les résultats à l'examen final ainsi qu'avec certaines des variables psycho-socio-démographiques permet d'appréhender assez finement l'hétérogénéité des pratiques d'étude.

Chapitre 2 : Les pratiques enseignantes à l'université.

S'agissant des pratiques des enseignants à l'université, les travaux sont rares et ne portent généralement que sur des données factuelles telles que les taux d'encadrement, le nombre d'heures supplémentaires, l'existence de dispositifs particuliers (tutorat par exemple). Autrement dit parler de pédagogie à l'université renvoie très souvent à s'intéresser aux dispositifs organisationnels.

Notre objectif est d'avancer dans la connaissance des pratiques enseignantes à l'université.

Nos travaux, comme ceux de l'équipe A du CREFI que dirige Marc BRU, ont largement étudié les pratiques des enseignants, principalement à l'école primaire, dans l'objectif de les décrire et de les expliquer⁵. Conçue comme un objet complexe, une situation d'enseignement-apprentissage, ne saurait être simplifiée et ne saurait se résumer à la mise en regard de variables explicatives et de variables expliquées à partir de relation causales. Nous nous attachons plutôt, à partir du modèle des "interactions en contexte", à étudier comment s'organisent ces interactions entre les différentes composantes du système. Ainsi nous allons nous consacrer à l'étude des organisateurs du sous-système enseignement.

S'intéresser aux pratiques enseignantes oblige à clairement distinguer les pratiques effectives des pratiques déclarées⁶. Dans un premier temps nous nous attacherons à présenter ce que disent faire ou ce que se proposent de faire les enseignants de première année de DEUG. Dans un second temps nous rendrons compte de ce qui se passe en cours, nous étudierons les pratiques effectives des acteurs de la situation enseignement-apprentissage.

2.1. Cadre des travaux

L'étude porte sur 116 enseignants des filières AES (Administration et Economie Sociale), SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) et Psychologie, des universités de Caen, Dijon et Toulouse. Nous nous appuyons sur les réponses à un questionnaire diffusé dans les premiers mois de l'année 1998.

Quelques éléments permettant de caractériser la population étudiée :

- La part des hommes est majoritaire : 59 %. La distribution des sexes n'est pas indépendante de la filière (Chi 2 significatif à 0.002). A l'étude du tableau des contributions a posteriori nous pouvons dire que la part des femmes en psychologie est largement supérieure à ce que l'on aurait pu attendre ; c'est le contraire en SVT où la part des hommes est significativement plus importante que ne le laisserait augurer le hasard.
- En moyenne les sujets ont enseigné 13.63 ans (écart type : 12.33) dans le supérieur (minimum : 1 ; maximum : 37). Cette durée est significativement différente suivant les filières (ANOVA : $p = 0.0017$). L'ancienneté moyenne des enseignants de SVT (10.11 ans) est plus élevée que celle des enseignants de psychologie ou d'AES (respectivement 4.03 et 6.03 ans).

⁵ L'objectif est de décrire et de tenter d'expliquer les pratiques des enseignants en action et en contexte et non pas de dire ce que devraient être ces pratiques, de prescrire. Pour une présentation plus détaillée de cet objectif voir :

BRU, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement, après les illusions perdues, in : HADJI, C. BAILLE, J. *Recherche et Education : vers une nouvelle alliance : la démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck Université.

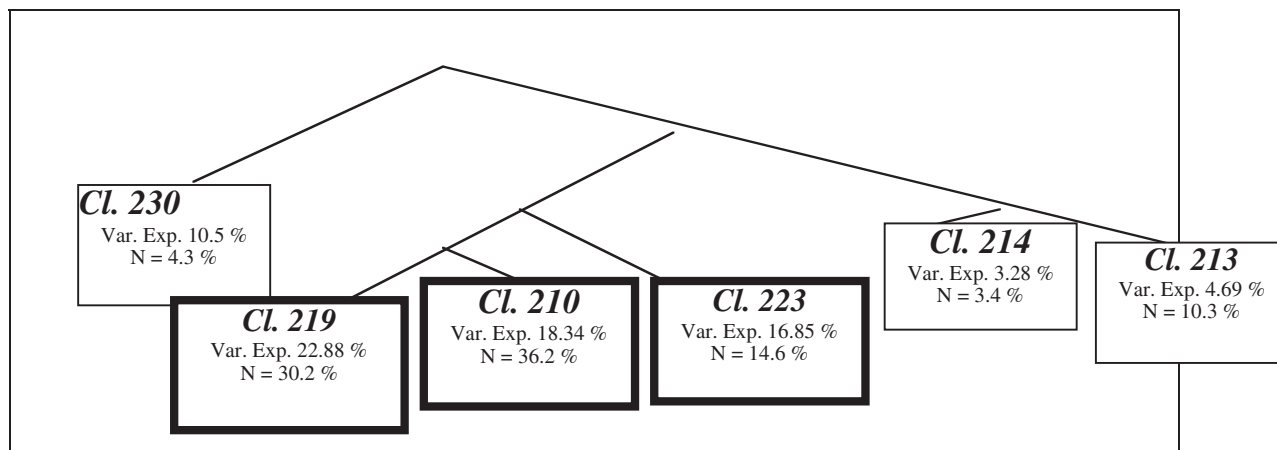
⁶ Lors de travaux précédents nous avons montré quelle pouvait être l'instabilité des pratiques chez le même individu. L'appartenance à une famille de discours en matière de pratiques déclarées ne s'accompagne pas d'une liaison particulière avec une typologie de pratiques effectives. Voir :

CLANET, J. (1998). Les compétences des enseignants : Entre pratiques déclarées et pratiques effectives. REF 1998 : *Actes du colloque* (à paraître).

- La relation : contenu des enseignements / recherches effectuées est :
 - Très proche pour 12 % des sujets
 - Ni proche, ni éloignée pour 49 %
 - Très éloignée pour 39 % d'entre eux.
- La très large majorité considère les tâches administratives comme fastidieuses (86 %).
- Concernant leur emploi du temps, ils enseignent par semaine :
 - En moyenne 6 heures en DEUG (écart type : 4.5)
 - 11.7 heures pour l'ensemble des cours (écart type 11.7)
 - Le rapport enseignement en DEUG / ensemble des cours est en moyenne de 57 % (écart type 22).
- Toujours au sujet de leur emploi du temps, la durée des CM (Cours Magistraux), des TD (Travaux Dirigés) et des TP (Travaux Pratiques) leur convient (70 % de "c'est bien comme ça").
- Par contre si la fréquence des CM leur convient tout autant, ils considèrent que les TP ne sont pas assez nombreux (67 %).

2.2. Typologie du discours

Une classification hiérarchique ascendante portant sur les réponses des enseignants aux questions traitant de leurs pratiques en cours (ou en TD et TP) nous a permis de construire une typologie de sujets. Le dendrogramme de la classification est le suivant :



Dendrogramme de la C.A.H. : Les pratiques déclarées des enseignants

Les classes 210, 219 et 223 regroupent la part la plus importante des réponses des enseignants, elles constituent le cœur de la classification. Les classes "marginales" que sont les 230, 214 et 213 ne représentent ensemble que 18 % de la variance totale expliquée ; nous présenterons d'abord ces dernières.

2.2.1. Les classes "marginales"

La classe 230 : Le non-discours

Cette classe ne regroupe que 4.3 % des sujets. Elle explique toutefois 10.5 % de la variance.

Les modalités de réponses qui caractérisent cette classe sont les "non réponses". Parmi les dimensions qui tirent la classe de manière importante nous trouvons :

- L'enseignant ne se prononce pas lorsqu'il s'agit de savoir quelles tâches pédagogiques seraient à privilégier pour favoriser l'assimilation des cours.
- Il ne se prononce pas non plus sur la nécessité, de maintenir l'intérêt en cours en effectuant des liens entre le cours et l'actualité, le vécu ou les autres disciplines, ou bien de faire de l'humour.

Classe 214 : Le statu quo

Cette classe regroupe 3.4 % des sujets et "pèse" 3.28 % de la variance expliquée.

Elle est très fortement caractérisée (plus de 20 % de la variance totale de la classe) par la modalité suivante : "Pour favoriser une meilleure réussite en DEUG il ne faut rien changer aux modalités d'enseignement, c'est très bien comme c'est". Très logiquement les autres modalités caractérisant cette classe sont le rejet de certaines modalités illustrant :

- de possibles évolutions dans les pratiques pédagogiques
- des éléments permettant une meilleure assimilation des cours par les étudiants
- des éléments permettant le maintien d'un intérêt soutenu en cours.

Classe 213 : La diversité des réponses pédagogiques

Cette classe regroupe 10.3 % des sujets ; la variance expliquée est de 4.69 %.

Dans cette classe les sujets sont tout à fait d'accord pour déclarer que le maintien de l'intérêt des étudiants en cours, l'amélioration de leur réussite en DEUG, comme la meilleure assimilation possible des contenus peuvent être favorisés par différents éléments et notamment :

- La constitution de dossiers
- La pratique du tutorat
- L'élaboration de fiches de lecture
- La préparation et la présentation d'exposés
- Un travail autour des documents (consultation systématique)
- L'utilisation de matériel pédagogique varié et facilitant l'autoformation

Ceci s'accompagnant du développement d'une ambiance chaleureuse de travail et du maintien de l'intérêt des étudiants à partir de pratiques pédagogiques variées par exemple, l'utilisation systématique de documents écrits, sonores ou audiovisuels. L'enseignant s'écarte du contenu, il raconte des anecdotes, fait référence à son vécu.

Ce qui caractérise fondamentalement cette classe c'est l'accord total des sujets avec l'ensemble de ces modalités.

Les classes "marginales"

Nous avons regroupé dans cette classe les réponses que nous qualifions de marginales car celles-ci ne représentent que très peu d'individus ou qu'elles ont un caractère monolithique. Nous retrouvons ainsi :

- ***Les non réponses***
- ***Les partisans du statut quo***
- ***Les partisans du changement total***

Nous présenterons à présent les classes qui regroupent la part la plus importante des réponses et qui constituent la part la plus importante de la classification. Celle-ci se répartit en trois classes :

2.2.2. Les autres classes

Classe 219 : C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux

Regroupant 36.2 % des sujets, cette classe rend compte de 18.34 % de la variance totale expliquée.

Même s'ils sont plutôt favorables à certaines dispositions pédagogiques permettant une meilleure assimilation des cours et par la même une meilleure réussite en DEUG, les enseignants sont, dans cette classe, tout à fait d'accord avec le fait qu'il faille développer un certain nombre de pratiques afin de maintenir l'intérêt des étudiants en cours. Pour ce faire et dans l'ordre des contributions, voici les modalités les plus caractéristiques :

1. La compétence de l'enseignant (il maîtrise les contenus)
2. Les questions de réflexion posées aux étudiants par l'enseignant
3. Les liens avec l'actualité, le vécu, les autres disciplines
4. Le contenu même du cours
5. Les anecdotes, les histoires vécues racontées par l'enseignant
6. L'attitude générale de l'enseignant, son humour

Ils sont tout à fait d'accord pour réclamer que soient privilégiées les pratiques d'entraînement aux méthodes de travail, ainsi que la mise en place d'un dispositif de tutorat.

Pour les enseignants de cette classe, l'intérêt en cours est prioritairement dû à leurs compétences et à leur maîtrise des contenus. Sur ces deux dimensions l'accord est total.

Les réponses, dans cette classe, soulignent une opposition à la sélection des étudiants à l'entrée du DEUG.

C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux

L'intérêt des étudiants en cours est porté par une maîtrise parfaite des contenus par l'enseignant. Celui-ci pouvant utiliser des stratagèmes pour maintenir cet intérêt.

Classe 210 : On est plutôt d'accord pour évoluer

Cette classe représente 36.2 % des réponses, elle rend compte de 18.34 % de la variance.

Les modalités qui caractérisent cette classe sont certes favorables à des évolutions pédagogiques, mais cette adhésion, cette nécessité n'est pas franchement réclamée (les modalités ne sont pas franchement polarisées). Les enseignants de cette classe sont plutôt d'accord avec :

- la mise en place de techniques particulières pour traiter les contenus :
 - Consultations de documents
 - Relecture des points de cours non assimilés
 - Elaboration de fiches de lecture
 - Constitution de dossiers

- l'utilisation de certaines modalités pédagogiques (travail d'équipe chez les étudiants, mise en place de tutorats et variété dans les matériels pédagogiques utilisés)
- une gestion pédagogique des cours qui amènerait une ambiance chaleureuse de travail

Les "améliorations" qui seraient souhaitables sont diverses ; rappelons toutefois que l'enthousiasme n'est pas forcené.

On est plutôt d'accord pour évoluer

Cette évolution est tous azimuts. L'accord en faveur de la mise en place de dispositifs particuliers (tutorat), de techniques particulières (fiches de lecture), ou de pratiques pédagogiques plus chaleureuses n'est que mitigé.

Classe 224 : L'université ce n'est pas pour tout le monde

Cette classe de sujets représente 14.6 % de l'effectif total et elle explique 16.85 % de la variance totale.

Les réponses les plus caractéristiques sont de trois ordres :

1. Il y a désaccord sur le fait que l'enseignant puisse maintenir un certain intérêt en cours en référant et en illustrant son discours d'événements de l'actualité. De la même manière la mise en place d'un tutorat comme le développement d'une ambiance chaleureuse de travail ne sont pas nécessaires à la réussite des étudiants.
2. Les sujets sont plutôt favorables (polarisation médiane) à un certain nombre de pratiques ou de techniques pédagogiques pour maintenir l'intérêt en cours, faciliter son assimilation et par la même aboutir à une meilleure réussite possible en DEUG. Plus précisément :
 - Ce qui est plutôt favorable au maintien de l'intérêt en cours : la compétence de l'enseignant, le contenu, le fait que l'enseignant pose des questions de réflexion aux étudiants, qu'il varie ses pratiques pédagogiques, qu'il s'appuie sur des documents écrits ou audiovisuels et qu'il maintienne l'ordre et la discipline.
 - Ce qui peut favoriser la réussite en DEUG : la constitution de dossiers, l'élaboration de fiches de lecture, l'encouragement à plus de participation orale des étudiants durant les cours et enfin l'augmentation du taux d'encadrement des étudiants.
 - Par contre il ne sont pas favorables à la mise en place du tutorat, ne voient aucun intérêt à développer une ambiance chaleureuse de travail ni à illustrer leur enseignement d'éléments pris dans l'actualité, leur vécu ou bien dans les autres disciplines.
3. Ils sont tout à fait favorables à une sélection des étudiants à l'entrée du DEUG. L'université ça n'est pas pour tout le monde.

L'université ce n'est pas pour tout le monde

Il y a accord total pour une sélection à l'entrée à l'université. S'agissant des pratiques pédagogiques il n'est pas nécessaire de développer une ambiance chaleureuse de travail ou de tenter de rendre le cours plus "vivant".

Ce qui est important c'est le contenu et la compétence des enseignants. Celui-ci doit maintenir l'ordre et la discipline.

2.3. Mise en perspective de cette typologie avec d'autres éléments caractérisant les enseignants

Le croisement statistique de la typologie avec d'autres éléments du questionnaire nous permet d'affiner la description et surtout la distinction entre les classes de discours.

- La distribution des sujets dans la typologie n'est indépendante ni de la filière dans laquelle enseignent, ni de la ville dans laquelle est installée leur université.

Le lien entre la classification et la filière est des plus intéressants (Chi 2 significatif, $p = 0.03$). L'étude du tableau de contribution a posteriori nous amène à constater que:

- En AES, l'effectif des enseignants appartenant à la classe 210 "On est plutôt d'accord pour évoluer" est plus important que ce que l'on pouvait attendre du hasard,
- En AES toujours il est aussi plus important dans la classe 219 "C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux",
- En SVT, l'effectif des sujets répertoriés dans la classe 210 "On est plutôt d'accord pour évoluer" est plus important que ce que l'on attendait,
- En SVT toujours, il y a moins de sujets que prévu dans la classe qui regroupe la classe dite marginale (non réponses, statut quo ou changement total).

Le lien entre la typologie des pratiques déclarées des enseignants et leur ville d'origine est moins ténue (Chi 2 = 10.33; ddl = 6; $p = 0.11$). Nous ne parlerons donc que d'une tendance "tirée" par deux contributions a posteriori significatives. Ce sont celles croisant :

- La classe 219 ("C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux") et les sujets de Dijon. Ces derniers sont plus nombreux que prévu à appartenir à cette classe (contribution de +2.26).
 - Les enseignants de Toulouse sont plus nombreux que prévu à appartenir à la classe 223 ("L'université ça n'est pas pour tout le monde"), la contribution est de +2.51.
- Il existe un lien entre l'âge des sujets et leur classe d'appartenance (ANOVA significative $p = 0.008$). La classe dite marginale (moy. 33, écart type : 7) se distingue significativement des classes 210 "On est plutôt d'accord pour évoluer" (moy. : 44, écart type 11) et 223 "L'université ça n'est pas pour tout le monde" (moy. : 43, écart type 7). Les sujets de la classe marginale sont donc significativement plus jeunes que leurs collègues des autres classes.

La comparaison des moyennes d'ancienneté dans le statut aboutit à des conclusions similaires. Les enseignants des classes "marginales" sont plus jeunes que leurs collègues (moyenne d'ancienneté de statut des sujets des classes marginales : 4.15 ans significativement inférieure aux 8.47 ans de moyenne des sujets de la classe 210 et aux 9.43 ans des sujets de la classe 223).

- Nous avons effectué le rapport entre le nombre d'heures effectuées en premier cycle et le nombre total d'heures de cours hebdomadaires. Ce rapport est en liaison statistique avec la typologie de pratiques déclarées (ANOVA significative, $p = 0.01$). La part d'enseignements en DEUG de la classe 210 "On est plutôt d'accord pour évoluer" est en moyenne de 44 %, celle de la classe 219 "C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux" est en moyenne de 68 %.

Toujours en ce qui concerne l'emploi du temps des enseignants, ceux-ci n'effectuent pas leur service pendant le même nombre de jours de la semaine. Cette dimension est en lien statistique faible (Anova, $p = 0.11$) avec la typologie portant sur les pratiques déclarées. Ainsi les enseignants de la classe 223 ("L'université ça n'est pas pour tout le monde") exercent durant trois jours et demi ce qui est significativement plus (à 0.05) que les enseignants de la classe 219 ("C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux") qui eux, voient leurs enseignements regroupés, en moyenne, sur 2,8 jours.

Les enseignants se sont exprimés sur leur degré de satisfaction quant à l'organisation des examens. La distribution de leurs réponses est en liaison avec la typologie (Chi 2 significatif, $p = 0.0018$). Les enseignants de la classe 219 "C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux" ont plutôt tendance à se considérer satisfaits de l'organisation des examens. Les enseignants de la classe 223 "L'université ça n'est pas pour tout le monde" sont plus nombreux que prévu à ne pas être satisfaits de l'organisation des examens en première année de DEUG.

S'agissant du regard que portent les enseignants sur les étudiants de DEUG, ils déclarent que ceux-ci ne travaillent pas assez de façon majoritaire (81 %). Cette position n'est pas sans lien avec la typologie ($p = 0.04$). Des problèmes d'effectifs dans les valeurs attendues nous obligent à une certaine prudence, toutefois les sujets de la classe 210 ("On est plutôt d'accord pour évoluer") sont plus nombreux que prévu à déclarer ne pas savoir si les étudiants travaillent suffisamment ou pas.

Conclusion

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

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

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

La distinction des différentes familles de discours ne vient pas de positions différentes quant à des éléments de pratique mais plutôt de trois éléments qui illustrent des conceptions d'un autre niveau. En fait si l'on considère que toute réflexion pédagogique comporte un sous-basement téléologique et axiologique, nous pouvons avancer que les enseignants, à l'université, se distinguent dans leurs déclarations à partir de la place que doivent occuper le contenu, l'enseignant et l'apprenant⁷.

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

Pour les autres sujets (50 % de la population), le contenu et l'enseignant sont centraux. Contenu, enseignant et bien entendu maîtrise des contenus par l'enseignant sont les éléments à partir desquels on peut envisager de faire évoluer les pratiques.

Dans cette famille de discours, les sujets se distinguent à partir de la place qu'il accordent aux étudiants. Certains d'entre eux (15 %) considèrent que tout le monde ne devrait pas avoir accès à l'université.

L'analyse multidimensionnelle a livré une typologie qui montre la variété des positions des enseignants de l'université en matière de pratiques pédagogiques. Cette typologie des pratiques déclarées n'est pas sans lien avec d'autres éléments caractérisant les individus. Certains éléments du contexte tel que l'âge des individus, la filière (AES, Psychologie ou SVT), la part des cours en DEUG, le jugement porté sur les évaluations pour ne citer que ceux-là sont autant d'éléments qui nous encouragent à étudier à l'avenir ce qu'il en est réellement des pratiques en contexte des enseignants de l'université.

⁷ Nous retrouvons là les éléments qu'utilise J. Houssaye dans sa modélisation des situations pédagogiques. Pour une présentation du triangle pédagogique voir l'introduction de l'ouvrage suivant :
HOUSSAYE, J. Dir. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

--

Chapitre 3 : Les pratiques effectives

Trop systématiquement, s'intéresser aux pratiques d'enseignement revient à étudier ce que disent faire les enseignants en cours. Ce "dire" sur le "faire" n'est pas sans intérêt, loin de là, mais il nous semble important de mieux connaître ce qui se passe réellement lors des situations d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, l'option de l'observation directe à l'aide d'un protocole des cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques des différentes filières a été envisagée. Très rapidement nous nous sommes heurtés à un problème de coût. La solution adoptée, moyen terme entre les ressources et les contraintes de l'étude, s'éloigne quelque peu de l'observation directe sous protocole, tout en nous livrant un compte rendu de ce qu'il s'est passé en cours.

En recrutant deux étudiants (minimum) par filière d'enseignement et par site ce sont en théorie 18 observateurs qui ont consacré 10 semaines à l'observation à raison de 6 observations de cours par semaine (2 cours magistraux, 2 travaux dirigés et 2 travaux pratiques). Dans certaines filières (AES et Psychologie) l'absence de travaux pratiques en première année de DEUG nous a amenés à observer des CM ou des TD pour maintenir l'objectif de 6 observations par semaine.

Nous disposons donc de 1193 comptes-rendus d'observations qui se répartissent ainsi entre les sites :

- Dijon : 349 séquences observées
- Nantes : 487 séquences observées
- Toulouse : 357 séquences observées

La répartition entre les filières est la suivante :

- Administration et Economie Sociale (A.E.S.) : 363 séquences
- Psychologie : 360 séquences
- Sciences de la Vie et de la Terre (S.V.T.) : 470 séquences

Cela représente :

- 587 cours magistraux
- 458 séquences de travaux dirigés
- 148 séquences de travaux pratiques

Pour saisir la richesse et la diversité des situations pédagogiques, les étudiants chargés de l'observation, étudiants que nous avons nommés "étudiants pilotes" devaient renseigner, dès la fin de la séquence, un questionnaire comportant les rubriques suivantes :

- Dimensions matérielles de la situation
- Organisation et gestion temporelle
- Présentation ou non des objectifs et des points importants du cours
- Description, composition et agencement des activités
- Organisation pédagogique et pratiques d'enseignement
- Degré de satisfaction des étudiants
- Dimension interactive

Nous allons reprendre chacune de ces rubriques pour une présentation détaillée des informations recueillies.

3.1. Organisation matérielle des séquences

Dans la majorité des cas les "étudiants pilotes" ont jugé "convenables" les conditions matérielles dans lesquelles s'étaient déroulées les séquences. La répartition de leurs jugements sur une échelle en six points est la suivante :

3.1.1. Les conditions matérielles étaient convenables

A la question : "Les conditions matérielles étaient-elles convenables ?" les observateurs ont répondu :

OUI					NON	
1	2	3	4	5	6	
54 %	23 %	8 %	6 %	6 %	3 %	
77 %		14 %			9 %	
85 %			15 %			

Parmi les 15 % de situations pour lesquelles les observateurs ont répondu plutôt non, ces derniers mettent en avant :

- des problèmes d'acoustique dans 88 cas soit 7.4 % des situations,
- une mauvaise lisibilité au tableau dans 6.8 % des cas,
- le trop grand éloignement de l'enseignant dans 2.3 % des situations,
- la promiscuité dans 4.4 % des situations,
- les conditions thermiques dans 2.7 % des cas,
- Dans 54 autres cas (1.1 %) les problèmes sont autres, d'ordre matériel (pannes, salle petite, problèmes d'horaire, ...), liés aux étudiants (trop nombreux, bruyants, dissipés, ...), aux enseignants (écriture illisible, débit trop rapide, volume sonore trop important, ...)

☛ *Les conditions matérielles ne sont pas jugées de la même manière suivant le type de situation. Il existe en effet un lien statistique entre le type de situation et le degré de satisfaction des conditions matérielles ($\chi^2 = 14.2$; ddl = 2; $p = 0.0008$). Cette distinction vient du fait que les "étudiants pilotes" sont plus enclins que ne l'aurait laissé penser le hasard (contribution a posteriori de 2.55) à considérer les conditions matérielles des cours magistraux comme "mauvaises". A l'inverse les situations de travaux dirigés jugées matériellement satisfaisantes sont plus nombreuses que prévu (contribution a posteriori de 3.73).*

3.1.2. Du matériel spécial a été utilisé

Lorsqu'un matériel spécial a été utilisé celui-ci était généralement prêt à fonctionner (69 % de réponses franches). Pour 516 cas dans lesquels un matériel particulier a été utilisé la distribution des réponses est la suivante :

Prêt à fonctionner				Source de problèmes	
1	2	3	4	5	6
68.8 %	19.19 %	5.23 %	2.33 %	2.71 %	1.74 %
93.2 %			6.8 %		

Les conditions matérielles

Elles sont jugées convenables dans la très grande majorité des cas (85 %). Ces conditions ne sont pas jugées identiques suivant le type de cours. Les cours magistraux ont plus tendance à se dérouler dans de mauvaises conditions matérielles. C'est le contraire pour les travaux pratiques.

3.2. Les dimensions temporelles

Les observations ont porté sur des "cours" dont la durée prévue variait de 1 à 4 heures. Les situations les plus fréquentes ont concerné des situations prévues pour durer :

- 1 heure : 171 situations
- 1 heure 15 mn : 23 cas
- 1 heure 30 mn : 330 cas
- 2 heures : 505 cas
- 3 heures : 64 cas
- 4 heures : 22 cas

La durée effective des cours a quelque fois été plus importante que prévu, d'autres fois moins importante. En moyenne, les situations observées ont duré 88.7 % (écart type = 14.31) de ce qu'elles étaient censées durer.

Nous avons calculé séquence par séquence, la différence entre l'horaire prévu et l'horaire effectif.

- Dans 69 cas (5.84 %) la séquence a duré plus que prévu
- Dans 335 cas (28.37 %) la durée effective est celle qui était prévue
- Dans 777 cas (65.79 %) la durée effective est inférieure à la durée prévue.

La différence moyenne entre horaire prévu et horaire effectif est de 10.86 minutes (écart type = 15.75 mn; minimum = + 60 mn ; maximum = - 120 mn)

☞ En moyenne les différences d'horaire ne sont pas les mêmes suivant que la séquence a duré plus que prévu par l'emploi du temps (11.61 mn; écart type = 8.76) ou moins que prévu (17.53 mn ; écart type = 15.17), ANOVA significative ($p < 0.05$).

☞ L'ampleur de la différence d'horaire n'est pas indépendante de la filière (ANOVA significative : $p = 0.0001$). En moyenne les différences d'horaire en S.V.T. (- 8.38 mn) sont significativement moins importantes qu'en A.E.S. (-11.62 mn) et qu'en psychologie (-13.36 mn).

☞ La différence moyenne d'horaire est dépendante du type de séquence observée (CM, TD, TP) (ANOVA significative : $p = 0.02$). En moyenne, les différences d'horaires sont les suivantes :

- Cours magistral (579 obs.) : moy. : - 11.28 mn ; écart type : 12.38
- Travaux dirigés (454 obs.) : moy. : - 9.49 mn ; écart type : 14.93
- Travaux pratiques (148 obs.) : moy. : -13.37 mn ; écart type : 26.23

La différence d'horaire entre les travaux pratiques et les travaux dirigés est significative à 0.05.

A qui peut-on imputer cette différence d'horaire ?

Dans 247 cas (24.89 %) la modification de l'horaire revient aux étudiants (arrivées échelonnées et en retard par exemple).

Dans 491 cas (49.49 %) la modification peut être imputée aux enseignants.

Dans 254 cas (25.60 %) il s'agit d'une autre cause. Plus précisément :

- Une pause a été ménagée (112 citations).

- Le programme est fini, le cours, le TD, le TP est fini ou au contraire parce que le programme, le cours, ... n'est pas terminé qu'il y a eu dépassement (39 citations). Le TD a été écourté parce qu'en avance sur le CM (1 citation).
- Dans le même registre : le cours, mais surtout le TP ou le TD a été vite effectué, son exécution rapide a fait que la séquence a été écourtée (14), le travail à effectuer était court (61), facile (2).
- Les problèmes matériels : Electriques (2), micro (1), le rétroprojecteur (1), installation du matériel à effectuer (2), problèmes avec le matériel (3), l'alarme incendie se déclenche (2)
- Autre type de problèmes matériels à mettre en regard de problèmes organisationnels, les problèmes de salle, il faut changer de salle, la salle n'est pas libre, discussion, perte de temps (7), d'autres fois, le cours précédent empiète sur l'horaire (3).
- Le déroulement est influencé par les contenus, ceux-ci rognent la durée du cours : interrogation écrite ou orale (9), l'enseignant fait un compte rendu du partiel (1), est amené à préciser les conditions de l'examen (2), on corrige des exercices (2), des exposés d'étudiants (2), on observe (des plantes) (1), en début de semestre on organise les enseignements (3)
- Indépendant du cours : les représentants syndicaux des étudiants interviennent pendant la séquence (4), il a été consacré une partie de l'horaire aux élections (1)
- Concernant les "protagonistes", sont cités : les bavardages (2), l'absence du professeur (1) et l'abus d'autorité du professeur pour expliquer la différence entre horaire prévu et horaire effectif.

Les conditions temporelles

La différence entre durée prévue et durée effective des séquences est en moyenne de 11 minutes. Cette moyenne est différente suivant que le cours ait duré plus que prévu (12 mn) ou moins que prévu (- 18 mn). Les différences d'horaires ne sont pas les mêmes suivant :

- les filières : SVT (- 8 mn); AES (- 12 mn); Psychologie (- 13 mn).
- le type de cours : CM (- 11 mn); TD (- 9 mn); TP (- 13 mn).

3.3. Les objectifs du cours, ses points importants

Nous avons demandé aux "étudiants pilotes", observateurs des cours qu'ils étaient censés suivre puisque inscrits en première année de DEUG dans la filière, de noter pour chaque séquence observée s'ils avaient clairement repéré les points du cours auxquels l'enseignant accordait de l'importance. Nous souhaitions savoir si les objectifs et les éléments clés du discours des enseignants étaient repérés par les étudiants.

3.3.1. Les étudiants repèrent dans le cours ce à quoi l'enseignant attache de l'importance

Les réponses se répartissent ainsi sur une échelle en six points.

<i>OUI</i>				<i>NON</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
39 %	20 %	9 %	13 %	9 %	10 %
59 %		22 %		19 %	
68 %				32 %	

Dans 10 % des situations les étudiants n'ont pas du tout repéré ce à quoi l'enseignant accordait de l'importance, dans 32 % ils ne l'ont pas vraiment cerné.

3.3.2. Lorsqu'il donne un travail, l'enseignant ne donne pas clairement les instructions pour l'effectuer

Dans le même ordre d'idée, à la question de savoir si l'enseignant avait clairement présenté les instructions relatives à un (éventuel) travail à effectuer pendant la séquence, les réponses ont été :

Oui : 25.55 % Non : 74.45 % (Nombre de cas au total : 779)

Dans les trois quarts des cas, les étudiants pilotes n'ont pas saisi clairement les instructions relatives au travail à effectuer.

☛ **Le fait que les étudiants n'aient pas repéré clairement les instructions de l'enseignant relatives à un travail à effectuer n'est pas indépendant du type de séquence et du type de filière** (dans les deux cas χ^2 significatif ; $p = 0.0001$). L'étude des tableaux des contributions a posteriori nous permet d'avancer que :

Le nombre de cours magistraux où l'enseignant n'a pas présenté clairement le travail à effectuer, est plus important que prévu par le hasard (contribution de +9.31)

Le nombre de travaux dirigés et de travaux pratiques où l'enseignant a clairement présenté les instructions relatives au travail à effectuer, est plus important que prévu (contributions de +6.27 et +2.96).

Pour ce qui est des filières, le nombre de situations où l'enseignant a clairement présenté les instructions de travail, est plus important que prévu par le hasard en psychologie (+5.38) et moins important en S.V.T. (-3.22).

☛ **Le lien statistique est fort entre le degré de satisfaction des étudiants par rapport à l'organisation pédagogique qu'ils viennent de vivre et le fait que l'enseignant ait donné les instructions pour la réalisation du travail à effectuer** ($\chi^2 = 140$; $ddl = 5$; $p = 0.0001$).

Nous rencontrons plus de situations que prévu pour lesquelles l'étudiant déclare que l'enseignant a donné clairement des instructions relatives au travail demandé et qui se déclarent satisfaits de l'organisation pédagogique des activités qu'ils viennent de vivre (+ 5.51). L'inverse est également vrai (+ 6.55).

☛ **Il existe un lien statistique** ($\chi^2 = 98.4$; $ddl = 5$; $p = 0.0001$) **entre le fait de repérer ce que l'enseignant considère comme important dans son cours et le fait de déclarer que l'enseignant a clairement précisé les instructions concernant un travail lorsqu'il en donne un.**

Les situations pour lesquelles l'étudiant déclare avoir clairement repéré les points auxquels l'enseignant accordait de l'importance et pour lesquelles il déclare que l'enseignant a clairement présenté les instructions relatives au travail demandé sont plus nombreuses que prévues (+6.69).

A l'inverse, lorsque les étudiants n'ont pas repéré les points importants du cours, ils ont plus tendance à déclarer que l'enseignant n'a pas précisé clairement les instructions relatives au travail à effectuer (+ 8.05).

☛ *Il existe un lien statistique (Chi 2 significatifs ; $p < 0.05$) entre le fait que les étudiants "pilotes" aient déclaré que l'enseignant n'avait pas clairement précisé les instructions relatives au travail demandé et d'autres éléments de la pratique de l'enseignant, notamment :*

- *L'utilisation de techniques spéciales (abréviations, schémas, ...), l'adaptation de son expression orale (souligner les points importants, s'exprimer lentement, ...) pour faciliter la prise de notes*
- *Poser des questions de réflexion, évoquer des points relatifs à l'actualité, utiliser l'humour, utiliser un document écrit, insister sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées pour maintenir l'intérêt.*

Les objectifs du cours, les points importants

Dans les trois quarts des cas les étudiants repèrent dans le cours, ce à quoi l'enseignant attache de l'importance.

Lorsqu'il donne un travail à effectuer, dans les trois quarts des cas, l'enseignant n'explique pas clairement les instructions pour l'effectuer (ceci arrive plus souvent que prévu en CM).

Cet élément de la pratique pédagogique des enseignants est en liaison avec le degré de satisfaction des étudiants.

3.4. Les situations pédagogiques : description

3.4.1. L'ambiance générale

Premier élément de description, l'ambiance générale du cours. Suivant les situations celle-ci a été :

<i>Détendue, agréable</i>			<i>Tendue, conflictuelle</i>		
1	2	3	4	5	6
32 %	33 %	21 %	7 %	4 %	3 %
65 %		28 %		7 %	
86 %			14 %		

Si l'on dichotomise les réponses nous pouvons dire que seules 14 % des situations ont été jugées "tendues, conflictuelles". Il faut tout de même noter les 28 % de réponses non clairement polarisées, la situation dans ce cas n'est ni tendue, ni détendue.

C'est dans 2 cas sur trois que la situation est jugée vraiment détendue, agréable.

☛ *Il y a dépendance des distributions entre le type de situation observée et le type d'ambiance générale (Chi 2 = 39.9 ; ddl = 4 ; $p = 0.0001$). Nous avons recodé le niveau d'appréciation de l'ambiance en "détendue", "non polarisé" et "tendue". A l'étude des tableaux de contribution a posteriori nous constatons que les cas où en cours magistral l'ambiance est tendue, sont plus nombreux que ne le laissait présager le hasard (contribution +3.43), le nombre de CM ou le jugement n'est pas polarisé est également supérieur (cont. +4.56).*

A l'inverse le nombre de travaux dirigés ou de travaux pratiques pour lesquels les étudiants pilotes ont jugé que l'ambiance était détendue est plus important que prévu (contributions de +4.48 pour les TD et +2.64 pour les TP).

☛ *Les jugements de l'ambiance des situations est dépendant de la filière (Chi 2 = 27.3 ; ddl = 4 ; $p = 0.0001$). En psychologie (+ 3.02), en sciences de la vie et de la terre (+1.98), la part des situations jugée détendues est plus importante que prévue. En A.E.S. la part des situations pour lesquelles le jugement n'est pas polarisé est plus importante (cont. : +4.53)*

Le tableau ci-dessous présente la répartition des jugements en fonction des filières.

	Détendue	Ni tendue ni détendue	Tendue
Psychologie	72 %	22 %	6 %
A.E.S.	55 %	37 %	8 %
S.V.T.	69 %	25 %	6 %

Le nombre de situations jugées tendues ne se distingue pas d'une distribution aléatoire.

3.4.2. L'activité des étudiants

L'information recueillie rend compte de la fréquence d'activités particulières, celles-ci pouvant être rares ou absentes (1) ou au contraire très fréquentes (5). Le tableau ci-dessous présente la fréquence des activités.

Fréquenté	Rare ou absente				
	1	2	3	4	5
Ecouter	3 %	15 %	19 %	30 %	33 %
	18 %			63 %	
Prendre des notes	8 %	12 %	18 %	29 %	33 %
	20 %			62 %	
Questionner	63 %	22 %	11 %	3 %	1 %
	85 %			4 %	
Démontrer	84 %	6 %	6 %	3 %	1 %
	90 %			4 %	
Expérimenter	86 %	3 %	4 %	5 %	2 %
	89 %			7 %	
Présenter un exposé	95 %	3 %	1 %	1 %	1 %
	98 %			2 %	
Résoudre	73 %	8 %	9 %	7 %	3 %
	81 %			10 %	
Lire	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	100 %			0 %	
Mémoriser	40 %	22 %	22 %	13 %	3 %
	66 %			16 %	

Parmi les autres activités citées par les observateurs les plus importantes concernent : discuter (24), dessiner (11), utiliser l'ordinateur (7), traduire (4), passer au tableau (3).

Manifestement les activités que pratiquent fréquemment les étudiants se résument à écouter et à prendre des notes (63 et 62 % des cas).

☛ La fréquence de ces activités n'est pas indépendante du type de cours. Il existe un lien statistique fort entre ces deux dimensions (Chi 2 significatifs ; $p < 0.0001$). Pour éviter une présentation trop longue de l'analyse de ces liaisons statistiques nous proposons le tableau ci-dessous, tableau dans lequel nous notons les situations plus fréquentes que ne l'aurait laissé penser une distribution aléatoire. Nous ne mentionnons que celles dont les contributions a posteriori sont significatives.

	<i>Cours magistraux</i>	<i>Travaux dirigés</i>	<i>Travaux pratiques</i>
<i>Activité rare ou absente</i>	<i>Questionner Démontrer Expérimenter Résoudre Lire Mémoriser</i>		<i>Ecouter Prendre des notes</i>
<i>Activité ni rare ni fréquente</i>		<i>Prendre des notes Questionner Démontrer Résoudre</i>	<i>Ecouter Questionner Démontrer Expérimenter Résoudre Lire Mémoriser</i>
<i>Activité fréquente</i>	<i>Ecouter Prendre des notes</i>	<i>Ecouter Démontrer Résoudre Mémoriser</i>	<i>Questionner Expérimenter Résoudre Lire Mémoriser</i>

N'apparaît pas dans le tableau l'activité "exposer", celle-ci est trop rare pour livrer des effectifs théoriques suffisants dans le tableau de contingence. Nous n'avons pas retenu le lien statistique.

3.4.3. La compréhension

Lors des activités proposées, la plupart du temps, l'étudiant écoute et prend des notes. Nous avons demandé aux étudiants "pilotes" s'ils avaient compris la totalité du discours de l'enseignant. Dans un peu plus d'une situation sur deux (57.78 %) ils ont répondu que oui. Cela laisse une forte proportion de situations pour lesquelles l'étudiant n'a pas tout compris du discours de l'enseignant.

☛ *Il y a un lien de dépendance entre le niveau de compréhension déclaré par l'étudiant et le type de cours qu'il vient de suivre (Chi 2 = 23.95 ; ddl = 2 ; p = 0.0001).*

Les cours magistraux à la suite desquels l'étudiant observateur déclare ne pas avoir tout compris du discours de l'enseignant, sont plus nombreux qu'attendu (contribution +3.31).

Les travaux pratiques, à la fin desquels l'étudiant déclare avoir tout compris du discours de l'enseignant, sont plus nombreux que prévu (contribution +4.58).

S'agissant des travaux dirigés, les différences entre distribution constatée et distribution théorique ne sont pas significatives.

☛ ***Le degré de compréhension est également en relation avec la filière (Chi 2= 20.11 ; ddl = 2 ; p = 0.0001).***

Il y a plus de situations que prévu en A.E.S. pour lesquelles les observateurs ont déclaré ne pas avoir tout compris du discours de l'enseignant (contribution + 3.89).

En psychologie il y a plus de situations que prévu à la suite desquelles l'étudiant a déclaré avoir tout compris (contribution +3.69).

☛ ***L'ambiance générale du cours n'est pas indépendante du degré de compréhension du discours de l'enseignant (Chi 2 = 46.13 ; ddl = 2 ; p = 0.0001).***

Les situations à la fin desquelles l'étudiant déclare avoir tout compris du discours de l'enseignant et dont il a jugé l'ambiance générale plutôt détendue, sont plus nombreuses que prévu (contribution +6.51).

Celles jugées ni détendues ni tendues, comme celles jugées tendues à la fin desquelles l'étudiant déclare ne pas avoir tout compris du discours de l'enseignant, sont également plus nombreuses (contribution +4.57 et +4.19).

Pour affiner cette dimension nous avons demandé aux étudiants de préciser le pourcentage de discours qui avait été compris. En moyenne les étudiants ont déclaré comprendre 62.19% du discours (écart type 23.84). Le minimum déclaré est de 5 % , le maximum de 98 %.

☛ *Si le lien était fort entre la nature du cours et le fait d'avoir compris ou non le discours de l'enseignant, par contre celui-ci n'existe plus lorsque nous comparons les parts du discours qui ont été comprises. Avec un risque alpha de 0.06 nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe une différence entre les moyennes des parts de discours qui ont été comprises en :*

- Cours magistral : moyenne 57.74

- Travaux dirigés : moyenne 67.18

- Travaux pratiques : moyenne 69.02

3.4.4. Réaction des étudiants à la situation

Face au travail demandé par l'enseignant les étudiants pouvaient réagir avec enthousiasme ou bien en résistant, en se plaignant, en tentant d'éviter le travail. Les observateurs ont relevé la répartition suivante de réactions :

3.4.4.1. Face au travail qui leur est demandé les étudiants ne sont pas véritablement enthousiastes

Voici comment se répartissent les observations:

Intérêt, enthousiasme				Résistance	
1	2	3	4	5	6
10 %	24 %	37 %	15 %	9 %	5 %
34 %		52 %		14 %	
71 %			29 %		

La part des réactions qui ne sont pas franchement polarisées est la plus importante (52 %). Si l'on dichotomise, ce sont 71 % des situations dans lesquelles les étudiants ont réagi favorablement aux

propositions de travail de l'enseignant, ce qui laisse tout de même près de 30 % de situations au cours desquelles les étudiants ont fait de la résistance, tenté d'éviter d'effectuer le travail qui leur était demandé.

☛ **Les réactions des étudiants sont en relation statistique avec le type de cours** ($\chi^2 = 52.16$; $ddl = 4$; $p = 0.0001$).

Nous rencontrons plus de travaux pratiques que prévu au cours desquels les étudiants ont montré de l'intérêt vis à vis des propositions de travail de l'enseignant (contribution + 6.38).

Nous rencontrons plus de cours magistraux que prévu pour lesquels les étudiants n'ont manifesté ni intérêt ni désintérêt (cont. +2.5) et pour lesquels ils ont résisté, tenté de ne pas effectuer le travail demandé (cont.+3.1).

3.4.5. Articulation cours / travail personnel de l'étudiant

Dans un peu plus de deux cas sur trois (67.46 %) les séquences observées réclamaient un travail personnel de la part des étudiants.

☛ **Le fait que la situation pédagogique vécue par les étudiants entraîne pour eux un travail personnel particulier n'est pas indépendant du type de cours suivi** ($\chi^2 = 34.7$; $ddl = 2$; $p = 0.0001$).

Nous rencontrons plus de travaux dirigés que prévu réclamant un travail personnel de l'étudiant (contribution + 5.6).

A l'inverse nous rencontrons plus de cours magistraux et de travaux dirigés ne réclamant pas de travail particulier (contributions +3.18 et +3.42).

Remarque : Le travail sur le cours, son intégration, voire sa mémorisation, ne semblent pas avoir été repérés comme un travail personnel particulier.

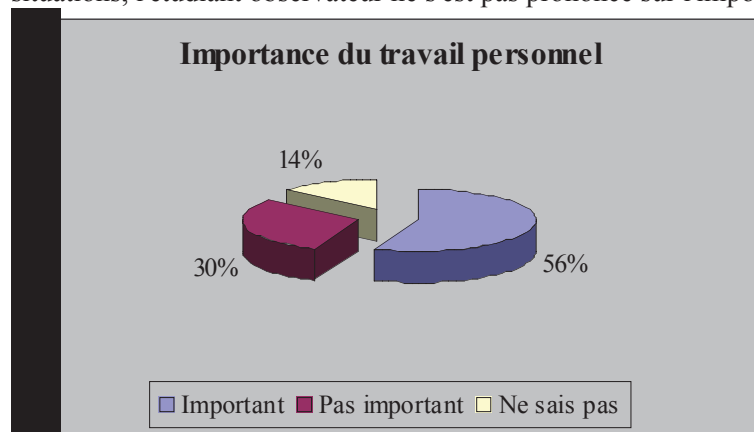
☛ **La filière et le fait que la situation réclame un travail personnel particulier de l'étudiant ne sont pas indépendants** ($\chi^2 = 21.11$; $ddl = 2$; $p = 0.0001$).

Nous rencontrons plus de situations que prévu en psychologie réclamant un travail personnel particulier de la part de l'étudiant (contribution + 4.23).

En A.E.S. nous avons plus de situations que prévu qui ne réclament pas de travail personnel de l'étudiant.

Les situations en Sciences de la Vie et de la Terre ne se distinguent pas sur cette dimension.

Ce travail était considéré comme important dans 56 % des cas (il faut noter que dans 14.48 % des situations, l'étudiant observateur ne s'est pas prononcé sur l'importance de ce travail).



☛ L'importance du travail n'est pas indépendante du type de cours ni de la filière (Chi 2 significatifs, risque alpha < 0.0001)

Après un cours magistral le travail à effectuer a plus tendance à être important (+2.37).

Après des travaux pratiques le travail est plutôt moins important (+4.56).

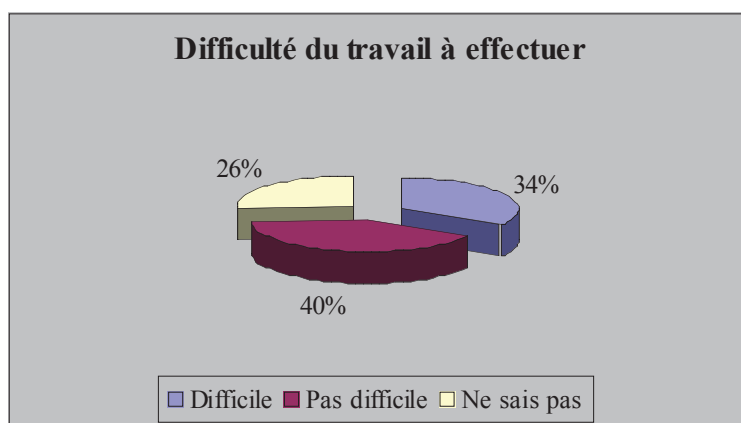
Il n'y a pas de différence à la suite de travaux dirigés.

En psychologie le travail est important, dans plus de situations que prévu (cont. +3.02).

En A.E.S. nous avons plus de situations que prévu pour lesquelles le travail est important et pour lesquelles l'étudiant a déclaré ne pas savoir (cont. 1.95 et 4.12).

En S.V.T. le nombre de situations, suite auxquelles le travail personnel à effectuer n'est pas important, sont plus nombreuses que prévu (cont. 4.99)

Le travail est jugé difficile dans un tiers des cas (33.88 %), pas du tout difficile dans 39.75 %) et dans 26.37% des cas l'étudiant a déclaré ne pas savoir s'il serait ou pas difficile.



☛ Le niveau de difficulté du travail personnel que doit effectuer l'étudiant n'est pas indépendant du cours (Chi 2 = 13.97 ; ddl = 4 ; p = 0.007).

Cette liaison s'explique par la seule contribution a posteriori qui soit significative, celle concernant les travaux pratiques avec le fait que le travail ne sera pas difficile (+3.67).

☛ La difficulté du travail n'est pas indépendante de la filière (Chi 2 = 43.31 ; ddl = 4 ; p = 0.0001).

Les contributions des cases a posteriori qui sont significatives nous permettent de dire que :
En Sciences de la Vie et de la Terre le travail a plus tendance à ne pas être difficile (+3.61).
En psychologie il a plus tendance à être difficile (+2.45)
En A.E.S. les étudiants ont plus déclaré ne pas savoir (+ 5.8).

☛ *Importance et difficulté du travail sont liées ($\chi^2 = 336.8$; $ddl = 4$; $p = 0.0001$).*
Cette liaison montre que lorsque le travail est jugé important, il est également jugé difficile (+10.67) ; le contraire est également vrai (+12.31).

Les situations pédagogiques

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

En résumé, ce que les étudiants effectuent fréquemment :

En cours magistral : écouter ; prendre des notes

En travaux dirigés : écouter ; démontrer ; résoudre ; mémoriser

En travaux pratiques : questionner ; expérimenter ; résoudre ; lire ; mémoriser

Dans 42 % des cas les étudiants n'ont pas tout compris du discours de l'enseignant. Ce niveau de compréhension est en lien statistique avec le type de cours (comprend moins en CM) et avec la filière (on comprend moins en AES).

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

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

Dans 2/3 des cas le cours suivi réclame de l'étudiant un travail personnel (c'est plus souvent que prévu le cas en TD et en psychologie).

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

3.5. Organisation pédagogique et pratiques enseignantes

3.5.1. Organisation pédagogique : les activités de groupe

En dehors de l'organisation classique du cours magistral, nous avons demandé aux observateurs de relever la part accordée aux activités de groupe. Cette part est en moyenne de 21.2 % (écart type 34.88). La dispersion des données est importante elle varie de 0 à 100%.

☛ *Les parts des activités de groupe sont différentes suivant le type de cours (ANOVA significative ; $p = 0.0001$).*

En moyenne, la part des activités de groupe est de :

- Cours magistral : 2.4 %
- Travaux dirigés : 33.68 %
- Travaux pratiques : 57 %

Ces moyennes sont significativement différentes.

☛ *Ces parts d'activité de groupe sont également différentes suivant la filière (ANOVA significative ; $p = 0.0001$).*

En moyenne la part des activités de groupe sont de :

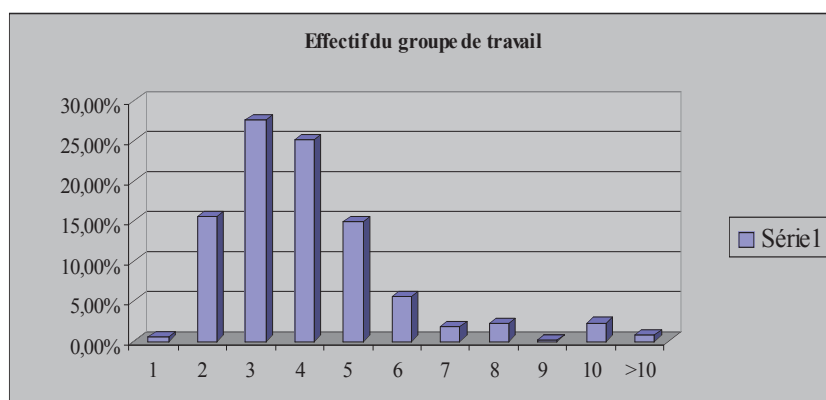
- Psychologie : 12.72 %
- A.E.S. : 19.47 %
- S.V.T. : 28.96 %

Nous ne conserverons pas l'information concernant SVT, c'est la seule filière pour laquelle des observations de travaux pratiques ont été effectuées. Nous ne retiendrons que la différence significative d'activité de groupes entre les situations de psychologie et d'A.E.S..

3.5.2. Les pratiques enseignantes

3.5.2.1. L'enseignant facilite la prise de notes

Le plus souvent, pour faciliter la prise de notes, l'enseignant adapte son expression orale : il souligne les points importants, s'exprime lentement, ...



☛ *Ces pratiques ne sont pas indépendantes du type de cours et de la filière (Chi 2 significatifs ; $p < 0.05$).*

S'agissant de la filière, nous avons constaté plus de situations que prévu dans les cas suivants :

- En psychologie, le nombre de cas où l'enseignant a tenté de faciliter la prise de notes est plus important que prévu (+ 4.21). Dans ces cas les enseignants ont plutôt tendance à adapter leur débit oral (+2.67).

- En A.E.S., le nombre de séquences où l'enseignant n'a pas utilisé de techniques spéciales est plus important que prévu (+ 3.9). Les enseignants ont plus tendance à ne pas donner de plan écrit (+ 4.3).

- En S.V.T. les enseignants ont plutôt tendance à ne pas faciliter la prise de notes (+ 4.45), autrement dit à ne pas adapter l'oral (+3.58). Par contre ils ont plus tendance à proposer un plan (+ 4.44) et à adopter des techniques spéciales (+ 3.4).

S'agissant du type de cours :

- En cours magistral, les situations où l'enseignant propose un plan écrit sont plus nombreuses que prévu (+ 8.38).

- En travaux dirigés, les enseignants ont plus tendance à adapter leur débit oral (+ 2.4), ils ont également tendance à ne pas donner de plan (+ 9.86).

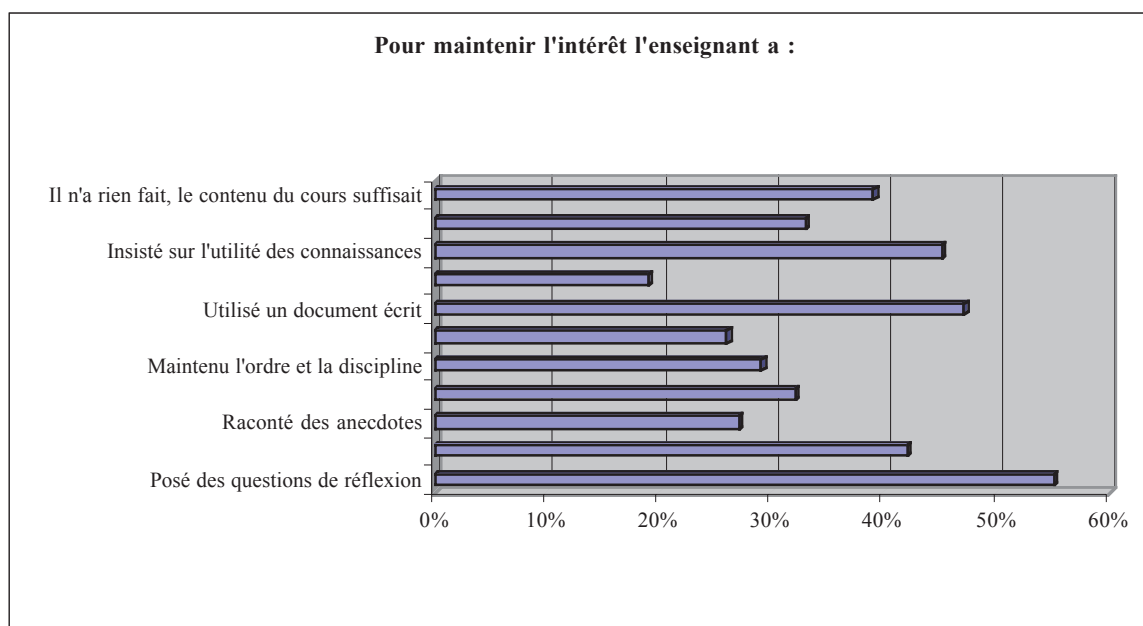
- En travaux pratiques il n'y a pas de différence significative entre situations attendues et constatées.

☛ **Ces pratiques sont liées** (Chi 2 significatifs ; $p < 0.05$).

Lorsque l'enseignant donne le plan écrit de son intervention il a également tendance à adapter son débit oral pour faciliter la prise de notes (+ 3.34) et à utiliser des techniques spéciales (+ 7.96).

3.5.2.2. L'enseignant maintient l'intérêt des étudiants

Pour ce faire nous avons demandé aux observateurs de relever la présence de différentes actions possibles chez l'enseignant. Nous présentons ci-dessous la part de ces pratiques.



La seule modalité qui soit présente dans plus de la moitié des situations observées concerne le fait de poser des questions de réflexion. Dans 30 à 40 % des situations l'enseignant n'a rien fait de spécial, ne s'est pas préoccupé de maintenir un quelconque intérêt, il a peut-être considéré, comme l'ont noté les observateurs, que le contenu même du cours suffisait à capter l'attention de l'auditoire.

☛ Ces pratiques de l'enseignant pour maintenir l'intérêt ne sont pas indépendantes des types de cours. Le tableau ci-dessous reprend l'essentiel de l'information issue des croisements de variables.

Pour chacune des situations croisant la modalité et le type de cours nous avons mentionné :

- "oui" lorsque cette modalité étant présente, le nombre de situations observées est plus important que le nombre de situations théoriques (le nombre correspond à la contribution a posteriori de la case)
- "non" lorsque la modalité étant absente, le nombre de situations observées est significativement plus important que le nombre de situations théoriques (le nombre correspond à la contribution de la case a posteriori)
- "NS" lorsque, pour cette modalité de réaction de l'enseignant, nombre de situations observées ne se distingue pas significativement du nombre de situations théoriques.

Exemple : pour la modalité "Il a posé des questions de réflexion" :

le nombre de CM dans lesquels cette modalité n'est pas apparue est plus important que ce que nous livre une distribution au hasard (la contribution de la case, a posteriori, est de + 9.57)
le nombre de TD dans lesquels cette modalité est apparue est supérieur à ce que prévoyait le hasard (la contribution a posteriori de la case est de + 9.12)

Pour ce qui est des TP, il n'y a pas de différence significative entre le nombre de situations où nous avons relevé cette modalité de pratiques et le nombre théorique de situations.

Modalités de pratique	Risque alpha	Cours Magistral	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques
Il a posé des questions de réflexion	P=0.0001	Non 9.57	Oui 9.12	N.S.
Il a évoqué des points relatifs à l'actualité, au vécu, aux autres disciplines	P=0.0001	Oui 4.07	N.S.	Non 4.08
Il a raconté des anecdotes, des histoires vécues	P=0.0001	Oui 5.27	Non 2.67	Non 4.08
Il a utilisé l'humour	P=0.01	N.S.	Oui 2.01	Non 2.48
Il a maintenu l'ordre et la discipline	P=0.0005	Oui 2.85	N.S.	Non 4.14
Il a utilisé des techniques audiovisuelles (rétroprojecteur, document vidéo, ...)	P=0.0001	Oui 5.31	Non 8.66	Oui 4.7
Il a utilisé un document écrit (texte, dessin, ...)	P=0.0001	Non 10.13	Oui 9.3	N.S.
Il a varié les procédures pédagogiques	P=0.0003	Non 3.81	Oui 2.14	Oui 2.63
Il a insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées	P=0.0001	Non 5.11	Oui 4.16	N.S.
Il ne s'est pas spécialement préoccupé de maintenir l'intérêt	P=0.0001	Oui 5.06	Non 4.77	N.S.
Il n'a rien fait de spécial, le contenu même du cours a suffi à capter l'attention	P=0.0001	Non 3.47	N.S.	Oui 5.87

*On entend par **risque alpha** le pourcentage d'erreur correspondant à l'affirmation. (Exemple : si $p = 0,0001$ nous avons une chance sur dix mille de faire erreur en affirmant qu'un lien statistique existe.

☛ *Ces pratiques de l'enseignant pour maintenir l'intérêt ne sont pas indépendantes des filières. Le tableau ci-dessous reprend l'essentiel de l'information issue des croisements de variables, la présentation est identique à la précédente.*

Modalités de pratique	Risque alpha*	Psychologie	A.E.S.	S.V.T.
Il a posé des questions de réflexion	P=0.01	N.S	Non 1.98	Oui 2.88
Il a évoqué des points relatifs à l'actualité, au vécu, aux autres disciplines	P=0.0001	Oui 3.23	N.S.	Non 4.62
Il a raconté des anecdotes, des histoires vécues	P=0.0001	Oui 7.9	Non 2.24	Non 5.27
Il a utilisé l'humour	P=0.0001	Oui 2.92	Non 3.52	N.S.
Il a maintenu l'ordre et la discipline	P=0.0001	Oui 2.85	Oui 6.4	Non 8.75
Il a utilisé des techniques audiovisuelles (rétroprojecteur, document vidéo, ...)	P=0.0001	Non 2.87	Non 4.28	Oui 6.71
Il a utilisé un document écrit (texte, dessin, ...)	P=0.01	Non 2.37	N.S.	Oui 2.53
Il a varié les procédures pédagogiques	P=0.0005	N.S.	Non 3.37	Oui 3.46
Il a insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées	Non Significatif	–	–	–
Il ne s'est pas spécialement préoccupé de maintenir l'intérêt	Non Significatif	–	–	–
Il n'a rien fait de spécial, le contenu même du cours a suffi à capter l'attention	P=0.0001	Non 7	Non 3.8	Oui 10.11

☛ *Nous ne présenterons pas les croisements de modalités. Nous développerons, dans l'un des paragraphes suivants, les résultats d'une analyse multidimensionnelle.*

3.5.2.3. Les références bibliographiques

Dans seulement 15 % des situations observées, l'enseignant a donné des références bibliographiques. Elles ont été très précises dans 68 % de ces cas.

Ces références bibliographiques étaient mentionnées par écrit (dans un polycopié ou au tableau) dans 62 % des situations.

☛ *Les situations dans lesquelles l'enseignant a donné des références bibliographiques ne sont pas indépendantes du type de cours ni de la filière (Chi 2 significatifs ; $p = 0.0001$).*

S'agissant des cours, les références bibliographiques ont plutôt tendance à être données en cours magistral (+7.11) et non pas en travaux dirigés (-4.39) ou en travaux pratiques (-4.31).

Au sujet des filières les enseignants ont plus tendance à donner des références bibliographiques en psychologie (+13.4) et moins en A.E.S. (-4.94) et en S.V.T. (- 7.92).

L'organisation pédagogique et les pratiques enseignantes

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

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

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

Les différentes actions possibles, pour maintenir l'intérêt en cours, sont en relation statistique avec le type de cours et la filière.
L'enseignant a donné des références bibliographiques dans 15 % des situations observées.

3.6. Le degré de satisfaction des étudiants

3.6.1. L'organisation pédagogique de la séquence

Nous avons abordé cette dimension subjective d'un degré de satisfaction à propos de l'organisation pédagogique de la séquence vécue par les étudiants pilotes. Leurs réponses se répartissent ainsi :

<i>Très satisfait</i>				<i>Insatisfait</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
17 %	31 %	28 %	12 %	7 %	5 %
48 %		40 %		12 %	
76 %			24 %		

Si dans les trois quarts des situations les étudiants sont satisfaits de l'organisation pédagogique il n'en reste pas moins que 24 % d'entre eux sont insatisfaits.

☛ *La satisfaction n'est pas indépendante du type de cours (Chi 2 = 72.5 ; ddl = 4 ; p = 0.0001).*
En résumé les étudiants ont plus tendance à être satisfaits de l'organisation pédagogique des travaux dirigés (+ 5.96) et des travaux pratiques (+ 3.79) que des cours magistraux (- 8.3).

☛ *La satisfaction de l'organisation pédagogique n'est pas indépendante de la filière (Chi 2 = 34.7 ; ddl = 4 ; p = 0.0001).*

Nous avons plus de situations en SVT où les étudiants sont franchement satisfaits que prévu (+ 2.98).

Le nombre de situations de psychologie pour les lesquelles les étudiants ne sont ni satisfaits ni insatisfaits est plus important que prévu (+ 3.84).

Le nombre de situations d'AES pour lesquelles les étudiants sont insatisfaits sont plus nombreuses que ne le laissait penser le hasard (+4.28).

3.6.2. La prestation de l'enseignant

Autre appréhension de la satisfaction des étudiants, elle concerne la prestation de l'enseignant. Celle-ci a :

<i>Convenu</i>				<i>Déplu</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
23 %	29 %	21 %	11 %	8 %	8 %
52 %		32 %		16 %	
73 %			27 %		

S'agissant de la prestation des enseignants les avis sont plus "tranchés", la part des réponses non polarisées est moins importante que lorsqu'il s'agit de l'organisation pédagogique.

☛ *La satisfaction face à la prestation de l'enseignant n'est pas indépendante du type de cours (Chi 2 = 34.18 ; ddl = 4 ; p = 0.0001).*

La prestation de l'enseignant est davantage jugée convenable lors des travaux dirigés (+ 4.77). Lors des cours magistraux elle a plus tendance à déplaire (+ 4.22) et les jugements non franchement polarisés sont également plus nombreux (+ 2.48).

☛ *Le jugement concernant la prestation de l'enseignant est également en lien statistique avec la filière (Chi 2 = 37.5 ; ddl = 4 ; p = 0.0001).*

Nous rencontrons plus de situation de Sciences de la Vie et de la Terre pour lesquelles les étudiants se sont déclarés satisfaits de la prestation de l'enseignant (+ 4.41).

En psychologie, ce sont les situations pour lesquelles les étudiants n'ont pas d'avis bien tranché qui sont plus importantes que prévu (+ 2.65).

En AES les situations où la prestation de l'enseignant a déçu sont plus nombreuses que prévu (+ 4.57).

La satisfaction des étudiants

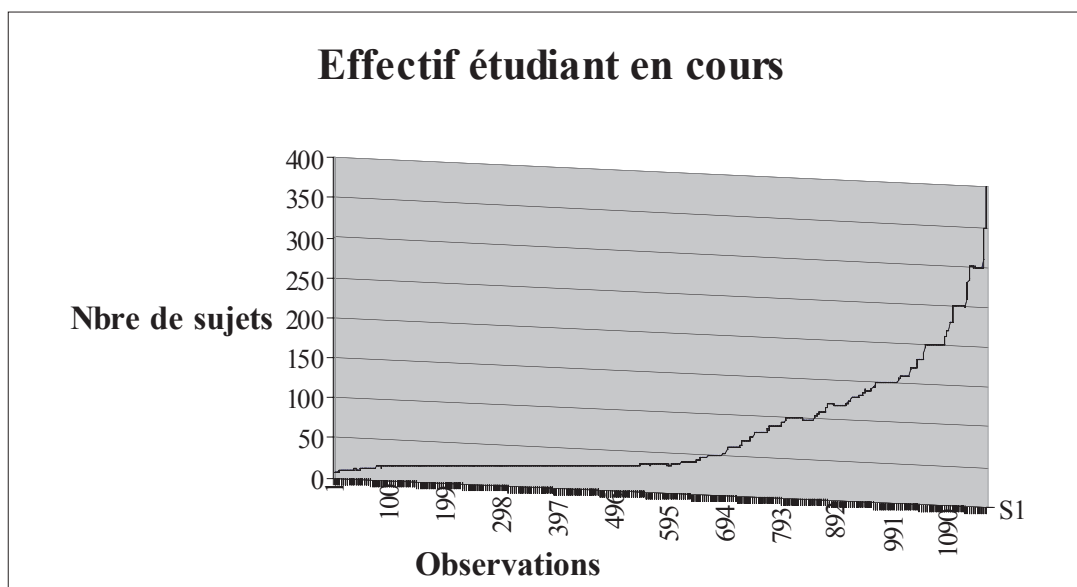
Ils sont très satisfaits de l'organisation pédagogique de la séquence dans un cas sur deux (pour 40 % des situations, l'avis n'est pas franchement polarisé). Les étudiants ont plus tendance à être satisfaits de l'organisation pédagogique des travaux dirigés et des travaux pratiques que des cours magistraux.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

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

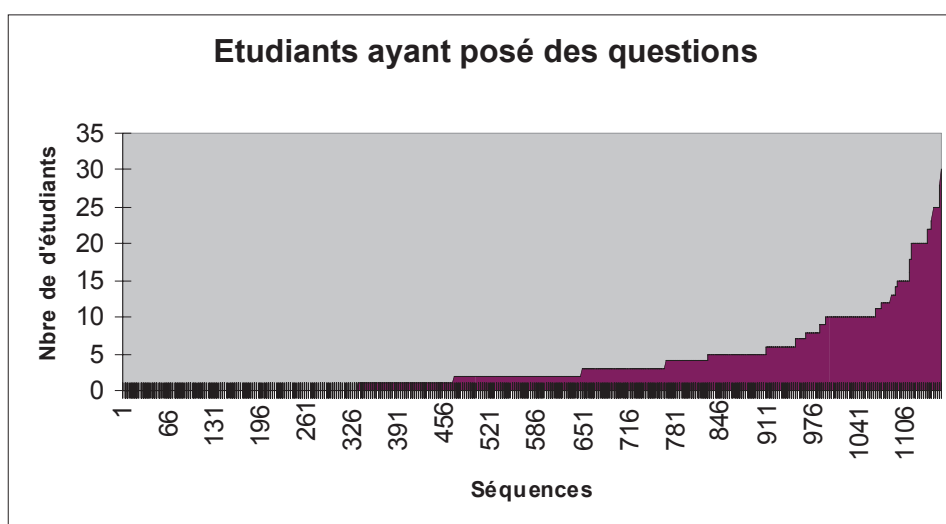
3.7. La dimension interactive

3.7.1. Effectif des étudiants en cours

En moyenne, les séquences observées comportaient un effectif de 75 étudiants (écart type : 73.44 ; minimum : 6 ; maximum : 400). Dans pratiquement sept cents de ces observations l'effectif étudiant était inférieur à 50. Le graphique ci-dessous présente l'ensemble de l'information.



Pendant ces séquences, certains étudiants ont posé des questions. Ils ont été, en moyenne, 4 par séquence à le faire (écart type 5 ; minimum : 0 ; maximum : 30).



☛ *Evidemment, l'effectif des séquences n'est pas indépendant du type de cours (ANOVA significative ; $p = 0.0001$). En moyenne les effectifs sont les suivants :*

- Cours magistraux : 128 étudiants (écart type 75)
- Travaux dirigés : 27 étudiants (écart type 14)
- Travaux pratiques : 24 étudiants (écart type 12).

Si l'effectif des cours magistraux est significativement différent de ceux des travaux dirigés ou des travaux pratiques, il n'en va pas de même des effectifs des travaux dirigés et des travaux pratiques, leurs effectifs sont, en moyenne, identiques.

☛ *Le nombre d'étudiants à avoir posé une (ou des) question est en liaison statistique avec le type de cours (ANOVA significative ; $p = 0.0001$). En moyenne se sont :*

- Cours magistraux : 2 étudiants (écart type 3)
- Travaux dirigés : 4 étudiants (écart type 4)
- Travaux pratiques : 11 étudiants (écart type 8).

Ces effectifs moyens sont tous significativement différents.

☛ **Le nombre d'étudiants présents lors des séquences n'est pas indépendant de la filière** (ANOVA significative ; $p = 0.0001$). En moyenne nous avons relevé :

- Psychologie : 108 étudiants (écart type 92)

- A.E.S. : 75 étudiants (écart type 64)

- S.V.T. : 50 étudiants (écart type 51).

Ces effectifs moyens sont tous significativement différents.

☛ **Le nombre d'étudiants à avoir posé une (ou des) question est en liaison statistique avec la filière** (ANOVA significative ; $p = 0.0001$). En moyenne :

- Psychologie : 3 étudiants (écart type 4)

- A.E.S. : 3 étudiants (écart type 3)

- S.V.T. : 5 étudiants (écart type 6).

Ces effectifs moyens de S.V.T. sont significativement différents de ceux de psychologie et d'A.E.S..

S'agissant des étudiants ayant posé une (ou des) question(s) nous avons demandé aux observateurs de repérer s'il s'agissait toujours des mêmes individus. C'est le cas dans un tiers (32.95 %) des situations.

☛ **Le fait que ce soit toujours le même étudiant qui pose des questions n'est pas sans relation avec le type de cours** (Chi 2 = 30.6 ; ddl = 2 ; $p = 0.0001$).

Le nombre de situations où ce sont toujours les mêmes étudiants qui ont posé les questions sont plus nombreuses que prévu pour les cours magistraux (+ 1.94) et les travaux dirigés (+2.4).

A l'opposé lors des travaux pratiques ce n'est pas le cas (+ 5.53).

☛ **Un lien statistique existe également avec la filière** (Chi 2 = 46.4 ; ddl = 2 ; $p = 0.0001$).

Nous avons relevé plus de situations que prévu en A.E.S. durant lesquelles ce sont les mêmes étudiants qui posent des questions (+6.76).

Au contraire, en S.V.T. nous en avons relevé moins (-4.42).

En psychologie les deux cas ne se distinguent pas significativement d'une distribution aléatoire.

3.7.2. Objet de l'interaction

3.7.2.1. Les questions des étudiants

Quel était l'objet de la question adressée à l'enseignant ? Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des possibilités et leur part d'apparition. Nous avons demandé aux observateurs de ne repérer qu'une modalité par séance : c'est le plus souvent pour cette raison que l'étudiant (ou les étudiants) ont questionné l'enseignant.

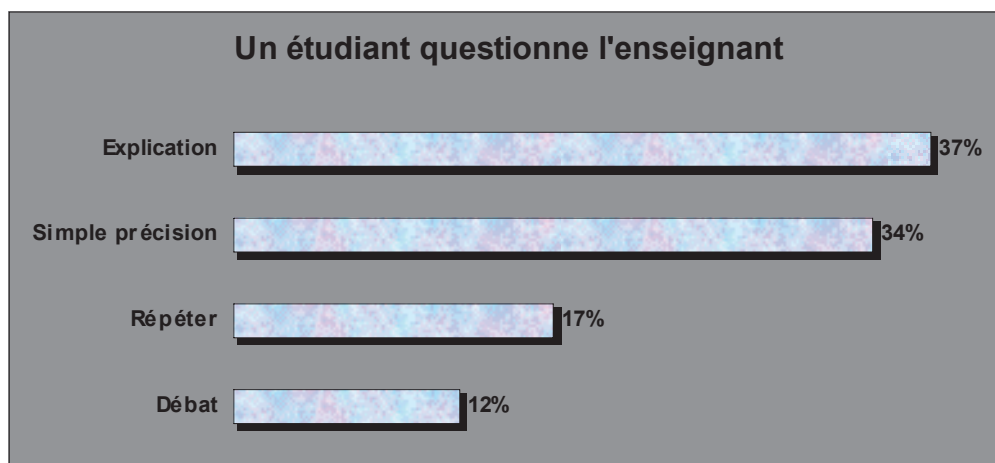
OBJET	Pourcentage
Pour demander une simple précision	34 %
Pour demander l'explication d'une notion ou d'un concept	20 %
Pour demander une explication concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration	13 %
Pour demander une explication concernant l'articulation des concepts utilisés	4 %
Pour lui soumettre un point de vue personnel	12 %
Pour demander à l'enseignant de répéter (mauvaise audition)	17 %

Préciser, expliquer et répéter constituent le trio de tête des interventions des étudiants lorsqu'ils questionnent l'enseignant. Il n'y a ébauche d'échange, de débat que dans 12 % des cas, lorsqu'un étudiant apporte son point de vue personnel.

Dans 51 % des cas l'enseignant est sollicité pour refaire (soit répéter, soit simplement préciser).

C'est dans 37 % des cas qu'il est réclamé une explication à l'enseignant.

La répartition se visualise de la façon suivante :



☛ *Le type de question que pose l'étudiant n'est pas indépendant du type de cours ($\chi^2 = 203.8$; $ddl = 10$; $p = 0.0001$).*

Dans le tableau des contributions a posteriori que nous présentons ci-dessous nous avons souligné les contributions positives significatives (car supérieures à 1.92), elles rendent compte d'un effectif observé supérieur à l'effectif théorique.

	Préciser	Répéter	Expliquer	Point de vue	Raisonnement	Articulation
M.	+0.2	+10.36	-2.7	-2.28	-4.92	-2.65
D.	-5.5	-6.05	+4.38	+4.38	+5	-0.1
P.	+7.19	-5.21	-2.44	-2.98	-0.4	+3.45

Nous pouvons avancer que :

- Lors d'un cours magistral l'étudiant aura plutôt tendance à demander à l'enseignant de répéter,
- Lors de travaux dirigés il sera plus enclin à demander une explication, à donner son point de vue ou à demander une explication concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration.
- Lors de travaux pratiques l'étudiant demandera plus souvent une précision ou demandera une explication concernant l'articulation des concepts utilisés.

☛ *Le type de question posée n'est pas indépendant des effectifs présents en cours et du nombre d'étudiants à avoir posé une (des) question(s) (ANOVA significatives $p < 0.0001$).*

Le tableau ci-dessous reprend la totalité de l'information.

Objet de la question	Effectif moyen du cours	Nombre moyen d'étudiants ayant posé une question
Demander une simple précision	54	5
Demander à l'enseignant de répéter	126	3
Demander l'explication d'une notion d'un concept	60	6
Soumettre un point de vue personnel	40	6
Expliquer le raisonnement utilisé lors de la démonstration	36	6
Expliquer l'articulation entre les concepts	39	11

Dans le cas où l'étudiant demande à l'enseignant de répéter, l'effectif moyen du cours, comme le nombre moyen d'étudiants à poser une question sont significativement différents de tous les autres cas.

☛ *Le type de question posé par l'étudiant à l'enseignant n'est pas indépendant de la filière ($\chi^2 = 70.74$; $ddl = 10$; $p = 0.0001$).*

Comme précédemment nous allons présenter la totalité du tableau des contributions a posteriori.

	Préciser	Répéter	Expliquer	Point de vue	Raisonnement	Articulation
Psychologie	+0.64	+4.37	+0.37	-1.1	-2.9	-0.76
A.E.S.	-3.42	+2.28	+2.45	+1.55	-1.24	-1.65
S.V.T.	+3.74	-6.11	-2.6	-0.43	+3.8	+2.22

En Psychologie, les étudiants ont plus tendance à demander à l'enseignant de répéter.

En A.E.S. également, mais ils lui demandent aussi plus souvent que prévu, d'expliquer une notion ou un concept.

En S.V.T. les situations où l'étudiant demande une simple précision, une explication concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration et une explication concernant l'articulation des concepts, sont plus nombreuses que prévu.

3.7.2.2. Encouragement de l'enseignant

L'enseignant avait-il encouragé les étudiants à s'exprimer ? A cette question les observations ont livré :

OUI : 54.45 % NON : 45.55 %

Dans à peine plus d'un cas sur deux l'enseignant a encouragé les étudiants à s'exprimer.

☛ *Le fait que l'enseignant ait encouragé les étudiants à s'exprimer est indépendant de la filière.*

Par contre il ne l'est pas du type de cours $\chi^2 = 186$; $ddl = 2$; $p = 0.0001$).

Après lecture du tableau des contributions a posteriori nous pouvons dire que :

- *Les situations de cours magistral où l'enseignant n'a pas encouragé les étudiants à s'exprimer sont plus nombreuses que prévu (contribution + 13.47)*

- *Les travaux dirigés (+ 11.92) et les travaux pratiques (+ 2.83) lors desquels l'enseignant à encouragé l'expression des étudiants sont plus nombreux que prévu.*

3.7.3. Réaction de l'enseignant

Que s'est-il passé lorsqu'un étudiant a posé une question, quelle a été la réaction de l'enseignant ? A cette question les observateurs avaient à noter (présence/absence) le type de réaction de l'enseignant. Par exemple sur 100 cas, l'enseignant a répété 66 fois d'une autre manière ce qu'il venait de dire.

Réaction de l'enseignant	Pourcentage
L'enseignant a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire	66 %
L'enseignant a répondu brièvement	53 %
L'enseignant a répondu en s'enquérant uniquement de la compréhension de l'étudiant concerné	35 %
L'enseignant a répondu en s'enquérant de la compréhension des étudiants en général	62 %
L'enseignant a précisé de nombreux points, cela a pris du temps	24 %
L'enseignant a développé ce qui l'a entraîné bien au-delà du sujet	11 %

Plusieurs modalités pouvaient être cochées en même temps.

☛ *Les réactions des enseignants aux questions des étudiants ne sont pas indépendantes des types de cours. Le tableau ci-dessous présente l'essentiel de l'information. Dans les cases nous avons mentionné :*

"oui" en présence d'une modalité donnée, le nombre de situations observées est plus important que le nombre de situations théoriques (le nombre correspond à la contribution a posteriori de la case)

"non" lorsque cette modalité étant absente, le nombre de situations observées est significativement plus important que le nombre de situations théoriques (le nombre correspond à la contribution de la case a posteriori)

"NS" lorsque, pour cette modalité de réaction de l'enseignant le nombre de situations observées ne se distingue pas significativement du nombre de situations théoriques.

Réaction de l'enseignant	Risque alpha	Cours Magistral	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques
Il a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire	P=0.0001	NS	Oui 4.55	Non 4.39
Il a répondu brièvement	P=0.0001	Oui 3.46	Non 4.47	NS
Il a répondu en contrôlant que celui qui avait posé la question avait bien compris	P=0.0001	NS	Non 6.39	Oui 10.87
Il a répondu en contrôlant que tout le monde avait bien compris	P=0.0001	NS	Oui 8.09	Non 10.26
Il a précisé de nombreux points cela a pris beaucoup de temps	P=0.0001	Non 3.53	Oui 4.22	NS
Il a développé ce qui l'a entraîné bien au delà du sujet	N.S.	–	–	–

L'individualisation de l'interaction n'est marquante que durant les travaux pratiques. En cours magistral seule la modalité "l'enseignant répond brièvement" est repérée comme plus fréquente que prévu.

☛ **Les réactions des enseignants aux questions des étudiants ne sont pas indépendantes des filières.** Le tableau ci-dessous reprend l'essentiel de l'information.

Réaction de l'enseignant	Risque alpha	Psychologie	A.E.S.	S.V.T.
Il a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire	P=0.0001	Oui 2.92	Oui 2.36	Non 4.85
Il a répondu brièvement	P=0.04	NS	NS	Oui 5.57
Il a répondu en contrôlant que celui qui avait posé la question avait bien compris	P=0.0001	Non 3.49	Non 2.58	Oui 5.57
Il a répondu en contrôlant que tout le monde avait bien compris	P=0.0001	Oui 2.6	Oui 4.49	Non 6.51
Il a précisé de nombreux points cela a pris beaucoup de temps	P=0.0001	NS	Oui 3.16	NS
Il a développé ce qui l'a entraîné bien au delà du sujet	N.S.	–	–	–

Nous avons eu plus d'occasions d'assister à des séquences de psychologie au cours desquelles l'enseignant, à la suite d'une question d'un étudiant, a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire en s'enquérant que tout le monde ait compris.

En A.E.S. le scénario est identique à ceci près que, plus souvent que prévu, l'enseignant, suite à la question d'un étudiant, a été amené à préciser plusieurs points, ce qui a pris beaucoup de temps.

En S.V.T. l'enseignant a plutôt tendance à répondre brièvement en s'enquérant que celui qui a posé la question ait bien compris.

☛ **Les réactions des enseignants aux questions des étudiants ne sont pas indépendantes des questions qu'ils leur ont posées.**

En reprenant la mise en forme des tableaux présentés ci-dessous nous allons préciser cette liaison.

L'enseignant a :	L'étudiant a demandé :						
		Une précision	Une explication	Une explication sur le raisonnement	Une explication sur l'articulation des concepts	Soumis un point de vue personnel	De répéter
Répété autrement P=0.001	NS	Oui 3.01	NS	NS	NS	Non 1.97	Non 2.77
Répondu brièvement P=0.0001	Oui 4.25	Non 3.61	Non 2.48	Non 2.69	Non 3.16	Non 3.16	Oui 4.85
Répondu à l'étudiant P=0.0001	Oui 5.49	NS	NS	NS	NS	Non 3.85	Non 2.57
Répondu à tous P=0.0001	Non 4.55	Oui 3.23	NS	NS	NS	Oui 3.91	NS
Précisé bcp de points P=0.0001	Non 4.25	Oui 2.34	Oui 3.17	Oui 3.17	NS	Oui 4.52	Non 4.26
Développé et divergé P=0.01	NS	NS	NS	NS	NS	Oui 3.03	Non 2.46

Si nous reprenons chaque possibilité, en partant des sollicitations possibles des étudiants :

- Lorsque un étudiant a demandé une simple précision, le plus souvent l'enseignant a répondu brièvement en s'enquérant que l'étudiant ayant posé la question ait bien compris.
- Lorsqu'un étudiant a demandé une explication concernant une notion ou un concept, le plus souvent, l'enseignant a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire, a précisé un certain nombre de points, ce qui a pris beaucoup de temps et s'est enquis de la compréhension de tous.
- Lorsqu'un étudiant a demandé une précision concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration, le plus souvent l'enseignant a reprécisé de nombreux points, ce qui a pris du temps.
- A une question sur l'articulation des concepts utilisés, l'enseignant n'a pas répondu brièvement.
- Lorsqu'un étudiant a soumis son point de vue personnel, l'enseignant a précisé de nombreux points, a développé bien au delà du sujet ce qui a pris beaucoup de temps et s'est enquis de la compréhension de tous les étudiants.
- Lorsqu'un étudiant a demandé à l'enseignant de répéter, le plus souvent, celui-ci a "répondu" brièvement.

Globalement les étudiants ont trouvé les réponses aux questions des étudiants plutôt intéressantes. Plus précisément leurs réponses se distribuent ainsi :

Plutôt intéressantes				Plutôt ennuyeuses	
1	2	3	4	5	6
21 %	34 %	23 %	9 %	6 %	7 %
55 %		32 %		13 %	
78 %			22 %		

☞ *Le degré de satisfaction des étudiants aux réponses que leur ont faites les enseignants n'est pas indépendant du type de cours (Chi 2 = 55.56 ; ddl = 4 ; p = 0.0001).*

En cours magistral, les étudiants ont plutôt tendance à trouver les réponses des enseignants ennuyeuses (+5.74) ou ni ennuyeuses ni intéressantes (+3.08).

En travaux dirigés ils ont plus tendance à les trouver intéressantes (+4.69), il en va de même en travaux pratiques (+2.26).

☛ **Le degré de satisfaction des étudiants aux réponses des enseignants n'est pas indépendant de la filière.**

En Psychologie, le degré de satisfaction a plus tendance à ne pas être franchement polarisé (réponses 3 et 4), la contribution a posteriori de la case est de 2.94.

En A.E.S., les étudiants ont plus tendance à considérer les réponses comme ennuyeuses (+2.66).

En S.V.T., ils ont au contraire plus tendance à trouver les réponses des enseignants plutôt intéressantes (+2.16).

☛ **Le degré de satisfaction n'est pas indépendante du type de réponse de l'enseignant. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des possibles. La mention "oui" signifie que le nombre de cas observés est supérieur au nombre de cas théoriques (nous avons rajouté la contribution a posteriori de la case).**

Réaction de l'enseignant	Risque alpha	Degré de satisfaction des étudiants		
		Plutôt intéressante	Ni/ni	Plutôt ennuyeuse
Il a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire	P=0.008		Oui 2.45	
Il a répondu brièvement	P=0.0001		Oui 5.12	Oui 4.32
Il a répondu en contrôlant que celui qui avait posé la question avait bien compris	P=0.0001			Oui 5.78
Il a répondu en contrôlant que tout le monde avait bien compris	P=0.0001	Oui 6.56		
Il a précisé de nombreux points cela a pris beaucoup de temps	P=0.0001	Oui 8.76		
Il a développé ce qui l'a entraîné bien au delà du sujet	P=0.0012	Oui 3.65		

Les étudiants trouvent le plus souvent la réponse intéressante lorsque l'enseignant précise, et développe son propos tout en s'enquérant de la compréhension de tous.

L'interaction

Sur un effectif moyen de 75 étudiants (min. 6 ; max. 400), en moyenne toujours, 4 étudiants ont posé des questions (min. 0 ; max. 30).

Les effectifs des cours ne sont pas indépendants des filières et des types de cours. En moyenne ils sont de :

Psychologie : 108 ; AES : 75 ; SVT : 50 ;

CM : 128 ; TD : 27 ; TP : 24 ; (TD et TP ne se différencient pas)

Le nombre d'étudiants à avoir posé des questions est dépendant du type de cours. En moyenne : CM : 2 ; TD : 4 ; TP : 11.

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

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

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

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

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

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

L'étude des pratiques effectives des étudiants comme des enseignants durant les situations pédagogiques que sont les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques, nous livre deux certitudes :

- les différentes situations pédagogiques (CM, TD, TP) se distinguent fortement, nous sommes là face à une première variabilité des pratiques dans le premier cycle universitaire.
- la seconde concerne les différences que nous avons pu constater entre les différentes filières qui constituaient le panel de notre étude. Cette variabilité des pratiques en situation pédagogique va au-delà de la simple hétérogénéité des étudiants qui caractérise ces filières.

3.8. Typologie des situations d'enseignement-apprentissage

Afin de progresser dans l'étude de la variabilité des pratiques effectives nous allons, à partir d'analyses multidimensionnelles, plus précisément de classifications hiérarchiques ascendantes (dorénavant C.A.H.), constituer des familles de pratiques sur les situations issues d'une même filière et concernant le même type de "cours". Sur l'ensemble des indicateurs que nous venons d'étudier, nous avons effectué sept C.A.H. :

- Psychologie-CM (analyse multidimensionnelle des situations de cours magistral en psychologie (236 situations),
- Psychologie-TD (situations de travaux dirigés en psychologie soit 124 cas),
- A.E.S.-CM (cours magistraux d'Administration et Economie Sociale soit 182 cas),
- A.E.S.-TD (travaux dirigés de A.E.S. soit 181 cas),
- S.V.T.-CM (cours magistraux de Sciences de la Vie et de la Terre soit 169 situations),
- S.V.T.-TD (travaux dirigés de SVT soit 155 cas),
- S.V.T.-TP (travaux pratiques de S.V.T. soit 146 cas).

Au delà de l'étude des différents types de situations dans chacun des cas nous effectuerons une étude comparative pour tenter de percevoir en quoi ces pratiques diffèrent.

3.8.1. Situations en Psychologie

3.8.1.1. *Le cours magistral*

La troncature du dendogramme que nous avons retenue livre cinq classes de situations. La variance interclasses à ce niveau de troncature est de 26.6 % ce qui laisse moins de 75 % de variance intraclasses.

Nous allons décrire chacune des classes en ne retenant comme pertinents que les modalités qui caractérisent jusqu'à environ 40 % de variance cumulée⁸.

⁸ Le logiciel Stalab nous livre, pour chacune des modalités rattachée à la classe étudiée, la part de variance qui lui revient. De plus en les classant par ordre d'importance il nous permet de repérer quelles sont les modalités qui, en étant les plus excentrées par rapport au centre de gravité du nuage d'information, tirent le plus la classe. Nous nous référerons à ces modalités les plus caractéristiques de la classe pour la nommer.

Classe Psycho-CM-1 : Le cours dure plus de 150 mn, les étudiants travaillent sur un polycopié

Cette classe rend compte de 2 % des situations étudiées et de 3 % de la variance totale (le rapport variance de la classe sur variance totale est de 3 %).

La durée prévue est des plus importantes (supérieure à 2 heures et demi)

Lors de cette séance les étudiants ont fréquemment : expérimenté, résolu et lu.

Ils ont travaillé sur des documents de type polycopié

Pendant ce cours les étudiants ont rarement ou jamais pris des notes ou effectué un exposé oral.

Classe Psycho-CM-2: Exposé oral (>120mn), au tableau. Pas d'interaction.

Cette classe représente 12 % des situations étudiées. Elle rend compte de 12 % de la variance totale.

Le cours commence à l'heure prévue.**La durée effective est des plus importantes (2 heures et plus).****La durée effective de cours est exactement celle qui était prévue.**

Face au travail demandé par l'enseignant les étudiants n'ont réagi véritablement ni avec enthousiasme ni en résistant.

L'acoustique était défectueuse.

Aucun étudiant n'a posé de question.

L'enseignant a fréquemment utilisé le tableau et la craie.

Les étudiants ont écouté.

Le contenu du cours, à lui seul, a suffi à capter l'attention des étudiants.

Le cours était prévu pour durer deux heures.

Pour faciliter la prise de notes, l'enseignant a adapté son expression orale.

Pour maintenir l'intérêt l'enseignant a fait respecter l'ordre et la discipline.

Classe Psycho-CM-3: Le monologue, la conférence. Pas d'interaction.

Cette classe regroupe 31 % des situations étudiées, elle rend compte de 16 % de la variance totale, elle semble donc homogène.

Il n'y a eu aucune question d'étudiant pendant ce cours, l'enseignant n'a donc pas eu à répondre, il ne les a pas non plus encouragés à s'exprimer.

L'enseignant n'a pas ou peu utilisé le tableau.

Il n'y a pas eu de travail de groupe mis en place.

Les étudiants n'ont pas ou très rarement eu à mémoriser, à lire, à travailler sur des documents de type polycopié, à expérimenter, à questionner, ...

L'enseignant n'a pas insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

La durée effective du cours est comprise entre 15mn et 50 mn. Cet horaire, est différent de l'horaire prévu du fait de l'enseignant.

Classe Psycho-CM-4: La conférence avec de rares interactions

Cette classe représente 44 % des situations étudiées. Elle rend compte de 32 % de la variance totale.

Le cours s'est déroulé dans de bonnes conditions matérielles.

Aux questions des étudiants l'enseignant a répondu en répétant, brièvement, d'une autre manière, ce qu'il avait dit. Il n'a ni développé son propos ni divergé en précisant d'autres notions. Il n'a pas pris la peine de s'enquérir de la compréhension de celui qui avait posé la question.

Les étudiants n'ont pas eu à lire, à expérimenter, à démontrer, à exposer, à résoudre.

Il n'y a pas eu d'activité de groupe organisée.

Les questions des étudiants ont été rares, pas toujours posées par les mêmes étudiants.

L'enseignant n'a rien fait pour faciliter la prise de notes.

Il n'a pas été utilisé de document de type photocopié.

L'enseignant ne s'est pas spécialement préoccupé de maintenir l'intérêt des étudiants.

Le plus fréquemment il s'est agi d'un exposé oral de la part de l'enseignant.

Ce cours va entraîner un travail particulier pour les étudiants.

Classe Psycho-CM-5: La conférence interactive, dans de mauvaises conditions matérielles et dans une mauvaise ambiance

Cette classe représente 11 % des situations et rend compte de 10 % de la variance totale.

Les conditions matérielles du cours étaient mauvaises, l'acoustique était défaillante. Pour le reste (lisibilité, éloignement, conditions thermiques, ...) tout allait bien.

Les questions à l'enseignant ont été posées par des étudiants différents.

Le cours était prévu pour durer une heure.

Aux questions des étudiants l'enseignant a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire.

Il n'a pas insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

Le nombre d'étudiants présents en cours était supérieur à 100.

L'ambiance du cours était tendue, conflictuelle.

L'activité principale des étudiants a consisté à prendre des notes.

Face au travail réclamé par l'enseignant les étudiants ont résisté, tentant de ne pas l'effectuer.

La majorité du cours, l'enseignant a parlé (exposé oral).

Lorsque un étudiant a questionné l'enseignant c'était pour lui demander de répéter.

3.8.1.2. Les travaux dirigés

La troncature retenue livre 5 classes. La variance interclasses est importante puisqu'elle dépasse 30 % (30.9 %).

Classe Psycho-TD-1: Bonnes conditions matérielles. Interaction riche. Bonne ambiance. Les étudiants écoutent.

Elle représente 47 % des 124 situations et rend compte de 36 % de la variance totale.

Les conditions matérielles sont bonnes. Pas de problème de promiscuité, de conditions thermiques, d'acoustique, d'éloignement, de lisibilité.

A une question d'un étudiant l'enseignant répond et s'enquiert de la compréhension de tous.

Il ne développe pas particulièrement sa réponse.

Ce TD va entraîner pour les étudiants un travail particulier.

Il n'est pas demandé aux étudiants de faire un exposé. Il n'est pas utilisé de document sonore, ni de support informatique.

L'enseignant encourage les étudiants à s'exprimer.

L'ambiance est agréable.

Dans la majorité des cas les étudiants écoutent.

L'enseignant se préoccupe de maintenir l'intérêt, il insiste sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

L'enseignant n'a pas donné de référence bibliographique.

Il n'est pas utilisé de matériel audio-visuel.

Les réponses de l'enseignant aux questions des étudiants, ont été considérées comme plutôt intéressantes.

La durée prévue du TD était de deux heures.

La prestation de l'enseignant a convenu aux étudiants-observateurs. Entre autre, celui-ci a adapté son débit de parole pour favoriser la prise de notes.

<p>Classe Psycho-TD-2: Face au travail proposé les étudiants résistent. Exposé oral de l'enseignant. Interaction pauvre.</p>

Cette classe rend compte de 13 % de la variance totale et représente 19 % des situations étudiées.

La durée effective du TD est comprise entre 0 et 80 mn.

Face au travail demandé par l'enseignant les étudiants résistent.

L'enseignant n'a pas posé de question de réflexion, il n'a pas mis l'accent sur l'importance et l'utilité des connaissances abordées. Il a rarement utilisé le tableau et a fréquemment exposé oralement.

Pour maintenir l'intérêt, l'enseignant n'a fait aucune référence à l'actualité ni au vécu, ni à une autre discipline.

A une question d'un étudiant, l'enseignant a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire.

Les étudiants n'ont pas (ou très rarement) expérimenté, lu, démontré ou mémorisé.

Il n'a pas été organisé de travaux de groupe.

L'enseignant n'a rien fait pour faciliter la prise de notes.

Le nombre d'étudiants présents varie entre 20 et 60. Le cours n'a pas duré ce qu'il aurait dû, c'est du fait des étudiants (arrivées échelonnées et en retard).

A une question d'un étudiant, l'enseignant a répondu sans s'enquérir de la compréhension de tous.

Les étudiants ne sont pas satisfaits de l'organisation de ce TD.

Pas d'utilisation de l'informatique ni de l'audiovisuel.

L'enseignant n'a pas donné de référence bibliographique. Ses réponses aux questions des étudiants n'ont pas été brèves sans pour cela qu'il précise plusieurs points et qu'il y consacre beaucoup de temps.

Pour maintenir l'intérêt du cours, l'enseignant n'a pas raconté d'anecdotes, d'histoires vécues.

Classe Psycho-TD-3: Séance informatique

Cette classe ne représente que 7 situations soit 6% d'entre elles. Elle rend compte de 5 % de la variance totale.

La séquence de TD s'est faite autour de l'outil informatique. Les étudiants n'ont pas eu à écouter (ils ont agi).

L'enseignant n'a pas adapté son débit de parole, il n'a pas utilisé de technique spéciale pour faciliter la prise de notes. Il n'a pas donné de plan écrit.

Les étudiants n'ont pas souffert de la promiscuité.

Classe Psycho-TD-4 : Mauvaises conditions matérielles. Nombreux échanges. Présence du travail de groupe.

Cette classe représente 13 % des situations et rend compte de 7 % de la variance totale.

Les conditions matérielles étaient mauvaises, notamment à cause de la promiscuité, l'éloignement, l'acoustique, les conditions thermiques et la lisibilité.

L'enseignant a donné des références bibliographiques.

Il y avait plus de 95 étudiants présents. Le nombre d'étudiants à avoir posé une question a été supérieur à 10 (c'est le maximum pour notre étude).

Les interventions des étudiants (questions) ont consisté à soumettre leur point de vue.

L'enseignant a moyennement utilisé le discours.

Il a été organisé du travail de groupe. La part de ce travail de groupe a occupé entre 20 et 80% de l'horaire.

Classe Psycho-TD-5 : Les non réponses

Nous n'avons pas retenu cette classe, elle ne regroupe que des non réponses.

3.8.2. Administration et Economie Sociale**3.8.2.1. Le cours magistral**

La C.A.H. a porté sur 182 cas. La troncature retenue livre 5 classes dont la variance interclasses est de 16.8 %.

Classe AES-CM-1 : Peu d'échanges, réponses brèves. Ambiance agréable. La conférence.

Cette classe comprend 25 % des situations et rend compte de 23 % de la variance totale.

Aux questions des étudiants, l'enseignant répond brièvement, il ne développe pas et ne précise aucun point supplémentaire. Il se contente de répéter d'une autre manière ce qu'il venait de dire. Ensuite il s'enquiert de la compréhension de tous les étudiants.

Il y a en moyenne une question lors du cours. Ce sont toujours les mêmes étudiants qui posent des questions.

Les réponses de l'enseignant n'ont ni intéressé ni ennuyé véritablement les étudiants.

L'ambiance du cours est agréable.

Lorsqu'un étudiant pose une question c'est pour demander à l'enseignant une simple précision ou bien de répéter.

L'enseignant utilise rarement voire jamais le tableau ni d'appareil audiovisuel.

Les étudiants n'ont pas eu ou tellement peu à résoudre, à démontrer, à questionner, à mémoriser.

L'enseignant a adapté son débit oral pour faciliter la prise de notes.

Les conditions matérielles sont bonnes.

Les étudiants n'ont pas expérimenté, exposé, lu. Il n'a pas été utilisé de matériel informatique, ni de document sonore.

Pendant la majorité du cours l'enseignant a parlé.

Classe AES-CM-2 : Utilisation de techniques pédagogiques (audiovisuelles, facilitant la prise de notes, plan écrit, ...). Certaines conditions matérielles n'étaient pas bonnes. Encouragements à l'expression.

Elle représente 11 % des situations étudiées et rend compte de 10 % de la variance totale.

Des techniques audiovisuelles sont utilisées fréquemment dans le cours (rétroprojecteur, documents vidéo, ...)

La lisibilité et l'acoustique sont bonnes.

La durée prévue du cours est comprise entre 75 et 90 mn.

Les conditions matérielles ne sont pas bonnes.

Pour maintenir l'intérêt, l'enseignant a posé des questions de réflexion. Il a encouragé les étudiants à s'exprimer.

Pour faciliter la prise de notes l'enseignant a utilisé des techniques spéciales (abréviations, schémas, enregistrements audio, ...).

Le cours a duré le temps prévu.

Les conditions thermiques, la promiscuité, l'éloignement, ces conditions matérielles n'étaient pas bonnes.

Pour faciliter la prise de notes, l'enseignant a proposé un plan du cours écrit (au tableau, sur un document imprimé, projeté, ...).

Pour maintenir l'intérêt il a évoqué des points relatifs à l'actualité, au vécu, aux autres disciplines), il n'a pas raconté d'anecdotes et n'a pas insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

Le nombre d'étudiants en cours varie de 10 à 30.

La prestation de l'enseignant a déplu à l'étudiant observateur.

Classe AES-CM-3 : L'enseignant organise clairement le travail des étudiants (en groupes pour partie). Les étudiants expérimentent, résolvent, questionnent. Utilisation de photocopiés. Travail sur le raisonnement.

Cette classe comprend 5 % des situations étudiées et rend compte de 11 % de la variance totale.

Pendant plus de 20 % du cours des activités de groupe ont été organisées.

Les étudiants ont été amenés plutôt fréquemment à questionner et à résoudre.

L'enseignant a utilisé des documents écrits de type photocopié.

Les étudiants ont eu à démontrer.

Lorsqu'un étudiant a posé une question à l'enseignant il a demandé une explication concernant le raisonnement utilisé pendant la démonstration. Le nombre de question posées pendant le cours a été de plus de 3 (maximum de l'étude).

L'exposé oral a rarement été utilisé par l'enseignant.

Les étudiants ont été amenés à expérimenter (fréquence moyenne).

Des techniques audiovisuelles ont été utilisées par l'enseignant.

Le cours a eu une durée effective comprise entre 85 et 105 minutes.

Lorsqu'il a donné un travail à effectuer l'enseignant a clairement donné les instructions pour le réaliser.

Classe AES-CM-4 : La conférence sans interaction et dans de bonnes conditions matérielles.

Cette classe représente 35 % des situations étudiées. Elle rend compte de 24 % de la variance totale.

Il n'y a pas eu de question posée.

Les conditions matérielles étaient bonnes.

Pendant le cours les étudiants ont écouté et pris des notes.

L'enseignant a effectué un exposé oral.

Classe AES-CM-5 : Mauvaises conditions matérielles. Les étudiants n'ont pas tout compris. Ce cours leur a déplu, ils sont insatisfaits de son organisation. Pas d'interaction.

Cette classe représente 24 % des situations étudiées. Elle rend compte de 14 % de la variance totale.

Les conditions matérielles étaient mauvaises (lisibilité, conditions thermiques, promiscuité, acoustique) par contre, l'enseignant n'était pas éloigné des étudiants

L'étudiant n'a pas clairement repéré pendant le cours les points auxquels l'enseignant accordait de l'importance.

La prestation de l'enseignant lui a déplu.

L'enseignant est responsable du fait que le cours n'a pas duré le temps prévu.

Les étudiants ne sont pas satisfaits de l'organisation du cours. Ils n'ont pas compris la totalité du cours.

L'enseignant n'a pas insisté sur l'importance et l'utilité des connaissances abordées, il n'a pas adopté son débit de parole pour faciliter la prise de notes, n'a pas encouragé les étudiants à s'exprimer et n'a pas posé de question de réflexion.

Les étudiants n'ont pas posé de question .

3.8.2.2. Les travaux dirigés

La C.A.H. portait sur 181 situations. La troncature du dendogramme que nous avons choisi nous livre 7 "classes" différentes. Trois d'entre elles n'étant constituées que d'une seule situation nous ne les retiendrons pas. Cette troncature rend compte de 26.6 % de la variance totale.

Classe AES-TD-1 : Bonnes conditions matérielles. Réponses brèves à des demandes de précisions. Les étudiants n'ont pas tout compris.

Cette classe rend compte de 17 % de la variance totale. Elle représente 18 % des situations étudiées.

Les conditions matérielles étaient bonnes : pas de promiscuité, bonnes conditions thermiques, bonne lisibilité, les étudiants n'étaient pas éloignés de l'enseignant.

Aux questions des étudiants l'enseignant a répondu brièvement, sans préciser d'autre point que celui abordé. L'étudiant-observateur a trouvé ces réponses plutôt ennuyeuses.

L'enseignant n'a pas insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

L'étudiant-observateur n'a pas tout compris du discours de l'enseignant.

Dans les réponses aux questions des étudiants, l'enseignant n'a pas développé particulièrement son propos, il ne s'est pas préoccupé de savoir si tous les étudiants avaient compris.

Pour maintenir l'intérêt, l'enseignant n'a pas maintenu l'ordre et la discipline, il n'a pas non plus raconté d'anecdotes, d'histoires vécues, n'a pas utilisé l'humour.

Par leurs questions les étudiants réclamaient une simple précision. Après avoir répondu, l'enseignant ne s'est préoccupé que de la compréhension de l'étudiant concerné.

Les étudiants n'ont pas (ou peu) expérimenté ou pris des notes.

Classe AES-TD-2 : Les étudiants sont satisfaits de l'organisation et la prestation de l'enseignant est appréciée. Interaction riche. Ambiance agréable. Encouragement à s'exprimer.

Cette classe représente 30 % des situations étudiées et rend compte de 18 % de la variance totale.

Les étudiants sont satisfaits de l'organisation du TD.

La prestation de l'enseignant leur a convenu, ils ont trouvé ses réponses plutôt intéressantes.

L'enseignement a adapté son expression orale afin de faciliter la prise de notes. Aux différentes questions il a répondu en prenant le temps de préciser de nombreux points.

Pour maintenir l'intérêt l'enseignant a posé des questions de réflexion.

L'ambiance du TD était agréable.

L'enseignant a encouragé les étudiants à s'exprimer.

Les étudiants ont clairement repéré dans le discours de l'enseignant quels étaient les points auxquels il accordait de l'importance.

L'enseignant s'est préoccupé de maintenir l'intérêt des étudiants. Lorsqu'il a donné un travail à effectuer il a clairement présenté les instructions nécessaires à sa réalisation. Dans ses réponses il s'est préoccupé de la compréhension de tous.

Ce TD réclame un travail particulier de la part des étudiants.

Classe AES-TD-3 : Bonnes conditions matérielles. Réponses brèves, compréhension de tous. Les étudiants écoutent.

Rendant compte de 24 % de la variance totale, cette classe représente 35 % des situations étudiées.

Les conditions matérielles étaient bonnes.

Dans ses réponses aux questions des étudiants l'enseignant ne développe pas au delà et s'enquiert de la compréhension de tous.

Les étudiants n'ont pas (ou peu) démontré et/ou exposé.

L'enseignant n'a pas donné de références bibliographiques.

Les étudiants n'ont pas utilisé l'outil informatique et n'ont pas expérimenté.

L'enseignant n'a pas varié ses procédures pédagogiques. Pour faciliter la prise de notes il n'a pas utilisé de techniques spéciales (abréviation, schéma, ...).

Il n'a pas utilisé l'humour pour maintenir un intérêt à son TD.

Les étudiants ont la plupart du temps écouté, ils n'ont pas eu à résoudre.

L'enseignant n'a pas utilisé de techniques audiovisuelles.

Il n'a pas raconté d'anecdote, d'histoire vécues.

Les demandes des étudiants ont été de répéter, ce que l'enseignant a fait brièvement.

Ce ne sont pas toujours les mêmes étudiants qui ont posé des questions.

L'enseignant a encouragé les étudiants à s'exprimer. Il a utilisé un document écrit du type polycopié.

Classe AES-TD-4 : Le monologue, pas d'interaction.

Cette classe représente 15 % des situations, elle rend compte de 13 % de la variance totale.

Il n'y a eu aucune question de la part des étudiants

La durée effective a été de 30 à 75 minutes.

3.8.3. Sciences de la vie et de la terre

3.8.3.1. Le cours magistral

L'analyse multidimensionnelle porte sur 169 situations. La troncature du dendogramme que nous avons retenue livre 5 classes dont la variance inter est de 17.4 %

Classe SVT-CM-1 : Réponses brèves. Ce cours entraîne un travail particulier difficile. Exposé oral de l'enseignant. Les étudiants n'ont pas tout compris. La demande des étudiants est de répéter. La prestation de l'enseignant a déplu.

Cette classe représente 24 % des situations étudiées. Elle rend compte de 24 % de la variance totale.

Dans ses réponses aux questions des étudiants, l'enseignant ne développe pas son propos il n'est pas davantage amené à préciser d'autres points que celui traité. Il répond brièvement. Il ne s'enquiert pas de la compréhension de tous. Les réponses de l'enseignant ont été jugées plutôt ennuyeuses. Ce cours va réclamer de la part des étudiants un travail personnel qu'ils jugent a priori difficile.

L'enseignant n'a pas adapté son expression orale afin de faciliter la prise de notes.

Les étudiants n'ont pas clairement repéré dans le cours les points auxquels l'enseignant accordait de l'importance.

Lorsque quelqu'un a questionné l'enseignant c'était pour lui demander de répéter.

Les étudiants n'ont pas tout compris du discours de l'enseignant. Celui-ci n'a pas insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

Après la réponse à une question l'enseignant ne s'enquiert pas de la compréhension de celui qui a posé la question.

Ce ne sont pas toujours les mêmes étudiants qui posent des questions.

La prestation de l'enseignant a déplu aux étudiants.

Les conditions matérielles n'étaient pas bonnes sauf la distance séparant l'enseignant des étudiants, pas de problème de promiscuité ni d'acoustique.

Ce cours va entraîner pour les étudiants un travail qualifié d'important.

Les questions des étudiants ont consisté, principalement, à demander une simple précision.

Pour faciliter la prise de notes l'enseignant n'a utilisé aucune technique spéciale.

Les étudiants sont insatisfaits de l'organisation du cours.

Classe SVT-CM-2 : Certaines des conditions matérielles sont mauvaises. Exposé oral de type conférence (pas de plan écrit). Les étudiants n'ont pas repéré les points essentiels. Pas d'interaction.

Cette classe rend compte de 5 % de la variance totale, elle représente 8 % des situations étudiées.

Les conditions matérielles ne sont pas bonnes. Problèmes de lisibilité, d'acoustique, d'éloignement. Par contre les conditions thermiques sont bonnes et il n'y a pas de problème de promiscuité.

L'enseignant n'a pas proposé un plan du cours écrit (au tableau, sur un document, projeté, ...).

Les étudiants n'ont pas clairement repéré dans ce cours les points auxquels l'enseignant accordait de l'importance.

L'enseignant ne s'est pas spécialement préoccupé de maintenir l'intérêt des étudiants.

Il n'a pas non plus facilité la prise de notes.

Il n'y a pas eu de question de la part des étudiants.

Classe SVT-CM-3 : Les réponses de l'enseignant sont intéressantes. Les étudiants sont satisfaits. Ils ont tout compris. La prestation de l'enseignant a plu. L'ambiance était agréable.

Cette classe rend compte de 24 % de la variance totale. Elle représente 21 % des situations étudiées.

Les réponses de l'enseignant aux questions des étudiants ont été jugées intéressantes. A la suite de sa réponse celui-ci s'est enquis de la compréhension de tous.

Les étudiants sont satisfaits de l'organisation du cours.

Les questions des étudiants ont consisté à demander de répéter. Dans sa réponse, l'enseignant n'a pas développé ni précisé d'autres points, ce qui lui aurait pris du temps.

Les étudiants ont tout compris du discours de l'enseignant.

L'enseignant, lorsqu'il a répondu aux questions des étudiants, ne l'a pas fait brièvement.

La prestation de l'enseignant a plu aux étudiants.

Le cours qu'ils viennent de vivre va entraîner un travail particulier que les étudiants ne jugent pas a priori difficile.

Il a été posé en moyenne deux questions durant le cours.

L'ambiance était agréable.

Lorsqu'il a donné un travail à effectuer l'enseignant a clairement présenté les instructions .

Ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont posé des questions.

Les conditions matérielles étaient bonnes.

Les étudiants ont clairement repéré dans le discours de l'enseignant les points auxquels celui-ci accordait de l'importance.

Pour maintenir l'intérêt du cours l'enseignant a posé des questions de réflexion.

Classe SVT-CM-4 : La conférence dans de bonnes conditions matérielles.

Cette classe représente 32 % des situations étudiées. Elle rend compte de 23 % de la variance totale.

Il n'y a pas eu de question posée.

Les conditions matérielles étaient bonnes.

L'activité principale de l'étudiant a consisté à prendre des notes.

Les étudiants ont écouté.

L'enseignant n'a pas donné de référence bibliographique. Il a proposé un plan du cours écrit. Son activité principale a consisté à s'exprimer oralement.

Classe SVT-CM-5 : Ce cours n'ouvre pas sur un travail particulier. Pas d'interaction. Les étudiants écoutent.

Cette classe qui regroupe 15 % des situations étudiées rend compte de 6 % de la variance totale.

Le cours ne réclamera pas un travail particulier de la part des étudiants.

Il n'y a pas eu de question posée.

L'enseignant n'a pas utilisé de technique audiovisuelle pour maintenir l'intérêt du cours.

Les étudiants n'ont pas ou rarement pris des notes.

La durée effective du cours est de 45 à 60 mn, ce qui représente entre 96 et 100 % du temps prévu.

3.8.3.2. Les travaux dirigés

Cette classification porte sur 155 situations. La troncature choisie nous livre 5 classes dont la variance inter est de 19.3 %.

Classe SVT-TD-1 : Les étudiants lisent. L'enseignant maintient l'intérêt de différentes manières. Les réponses aux questions sont intéressantes (compréhension de tous). Les étudiants ont tout compris.

Elle représente 25 % des situations étudiées et rend compte de 19 % de la variance totale.

Pendant ce TD les étudiants ont fréquemment lu.

Pour maintenir l'intérêt l'enseignant a fait référence à l'actualité, au vécu, aux autres disciplines.

Les étudiants ont trouvé les réponses de l'enseignant plutôt intéressantes. A la suite de ses réponses, l'enseignant s'est enquis de la compréhension de tous.

Il a insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

Le TD était prévu durer 105 minutes soit une heure trois-quarts.

Les étudiants ont tout compris du discours de l'enseignant. Celui-ci a adapté son expression orale afin de faciliter la prise de notes.

Pendant ce TD les étudiants ont fréquemment mémorisé et écouté.

Pour maintenir l'intérêt l'enseignant n'a rien eu à faire, le contenu même du TD a suffi à capter l'attention des étudiants.

Ce ne sont pas toujours les mêmes étudiants qui posent des questions.

La prestation de l'enseignant a plu aux étudiants.

Lorsque l'enseignant a demandé un travail les étudiants ont réagi avec enthousiasme, avec intérêt. L'ambiance du TD était agréable, les étudiants sont satisfaits de son organisation.

Les conditions matérielles étaient bonnes.

Ce TD va réclamer de la part des étudiants un travail particulier.

Pour maintenir l'intérêt du cours l'enseignant a posé des questions de réflexion. Il a répondu brièvement aux questions.

Classe SVT-TD-2 : Bonnes conditions matérielles. Ce TD débouche sur un travail particulier. L'enseignant est au tableau et expose oralement. Réponses riches et variées.

Représentant 39 % des situations étudiées cette classe rend compte de 30 % de la variance totale.

Les conditions matérielles étaient bonnes (pas de problème d'éloignement, de lisibilité, de promiscuité, de conditions thermiques ou d'acoustique).

Ce TD va réclamer un travail particulier de la part des étudiants.

L'enseignant n'a pas utilisé de document sonore, il n'a pas donné de référence bibliographique.

Il n'a pas été utilisé de matériel informatique ni audiovisuel.

L'enseignant n'a pas fait référence à l'actualité, au vécu, aux autres disciplines.

Dans ses réponses aux questions des étudiants, l'enseignant a précisé de nombreux points ce qui a pris du temps. Il s'est enquis de la compréhension de tous.

Pour maintenir l'intérêt, l'enseignant a posé des questions de réflexion. Il n'a pas proposé un plan écrit du TD. Il a fréquemment utilisé le tableau.

Le contenu du TD, à lui seul, n'a pas suffi à capter l'attention des étudiants.

Dans ses réponses, brèves, l'enseignant n'a pas développé son propos sans s'enquérir de la compréhension de celui qui avait posé la question.

Les étudiants n'ont pas été amenés à lire, ni à expérimenter. Ils ont fréquemment été amenés à prendre des notes.

L'enseignant a encouragé les étudiants à s'exprimer.

Le TD a duré deux heures. L'enseignant a utilisé des documents écrits de type photocopié.

Classe SVT-TD-3 : Réponses simples de l'enseignant (sans s'enquérir de la compréhension de tous). Uniformité de la procédure pédagogique. Pas de travail particulier à la suite de ce TD.

Cette classe représente 20 % des situations étudiées. Elle rend compte de 19 % de la variance totale.

Dans ses réponses l'enseignant ne s'enquiert pas de la compréhension de tous.

Il ne pose pas de question de réflexion.

Les étudiants ont rarement à mémoriser ou à résoudre.

Ce TD ne réclamera pas de travail particulier de la part des étudiants.

L'enseignant n'a pas varié ses procédures pédagogiques.

Dans ses réponses, l'enseignant n'a pas reprécisé d'autres points que celui abordé.

Il y a eu entre 0 et 2 questions posées pendant le TD.

Dans ses réponses, l'enseignant s'est enquis de la compréhension de celui qui avait posé la question.

Les réponses de l'enseignant ont été jugées plutôt ennuyeuses.

Les étudiants n'ont pas eu à démontrer, à questionner, à lire.

L'enseignant n'a pas utilisé de document écrit comme support. Dans ses propos il n'a pas évoqué l'actualité, le vécu, les autres disciplines.

Le TD était prévu pour durer 60 ou 90 minutes.

Il n'a pas été utilisé de matériel audiovisuel.

Les conditions matérielles étaient acceptables.

Classe SVT-TD-4 : Les conditions matérielles sont convenables ou pas.

Cette classe rend compte de 12 % de la variance totale. Elle représente 11 % des situations étudiées.

Certaines des conditions matérielles n'ont pas posé de problème. Pas de problème d'éloignement, de promiscuité, de conditions thermiques, d'acoustique, de lisibilité.

Les conditions matérielles n'étaient pas convenables.

Il y a eu des problèmes de lisibilité, d'acoustique et de conditions thermiques.

Le TD était prévu pour durer deux heures.

Classe SVT-TD-5 :

Cette classe représente 5 % des situations et rend compte de 3 % de la variance totale. Elle ne contient que des modalités n'ayant pas été renseignées par les observateurs. Nous n'en tiendrons pas compte.

3.8.3.3. Les travaux pratiques

Ce n'est qu'en Sciences de la Vie et de la Terre que nous avons pu observer des travaux pratiques. L'analyse a été effectuée sur 146 situations. La troncature du dendogramme que nous avons retenue livre 6 classes dont la variance interclasses est de 21.6 %.

Classe SVT-TP-1 : Les étudiants mémorisent. Travail à partir d'un photocopié. Ce TP va réclamer un travail particulier. Bonnes conditions matérielles. Les étudiants ont compris.

Cette classe représente 32 % des situations étudiées. Elle rend compte de 25 % de la variance totale.

Les étudiants sont amenés fréquemment à mémoriser.

L'enseignant a insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées. Il s'est appuyé sur un document écrit (polycopié).

Ce TP va réclamer de la part des étudiants un travail particulier.

Les conditions matérielles sont bonnes (pas de problème de conditions thermiques, d'éloignement, de promiscuité, d'acoustique ou de lisibilité).

Dans ses réponses l'enseignant n'a pas précisé de nombreux points.

Les étudiants ont compris la totalité du contenu du TP.

Ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont posé des questions, questions auxquelles l'enseignant a répondu brièvement.

Pour faciliter la prise de note l'enseignant a adapté son expression orale.

Lorsqu'il a demandé un travail particulier l'enseignant a clairement présenté les instructions nécessaires à sa réalisation.

Il n'a pas donné de références bibliographiques. Les questions des étudiants consistent à demander à l'enseignant de répéter.

Les étudiants ont clairement repéré dans le TP ce à quoi l'enseignant accordait de l'importance.

Il n'a pas été fait usage de document sonore ni de matériel informatique.

Les étudiants ont pris des notes en restant à leur place mais modérément. Ils ont tout compris du discours de l'enseignant. Celui-ci a posé des questions de réflexion, il n'a pas raconté d'anecdote, d'histoire vécue.

Ce TP était prévu pour durer 180 mn.

Classe SVT-TP-2 : Les conditions matérielles sont mauvaises (lisibilité). Dans ses réponses l'enseignant reprecise de nombreux points (pas de préoccupation de la compréhension de tous). Les étudiants n'ont pas tout compris.

Cette classe représente 28 % des situations étudiées. Elle rend compte de 24 % de la variance totale.

Les conditions matérielles n'étaient pas convenables. Le problème ne venait pas de l'éloignement, ni des conditions thermiques, ni de l'acoustique mais plutôt de la lisibilité.

Il n'a pas été utilisé de matériel informatique.

En réponse aux questions des étudiants, l'enseignant a reprecisé de nombreux points ce qui a pris du temps. Il ne s'est pas préoccupé de la compréhension de tous.

L'enseignant, dans son discours, n'a pas évoqué l'actualité ni le vécu, ni les autres disciplines.

Les étudiants n'ont pas tout compris du discours de l'enseignant. Celui-ci n'a pas donné de référence bibliographique.

Les étudiants n'ont pas (ou très peu) eu à prendre de notes, à démontrer, à exposer.

Il n'y a pas eu de problème de promiscuité.

L'enseignant n'a pas utilisé de document sonore.

A la question d'un étudiant il n'a pas répondu brièvement, il a développé ce qui l'a amené loin du sujet. Il s'est préoccupé de la compréhension de celui qui avait posé la question.

Le nombre d'étudiants était de 97 à 100.

L'enseignant n'a pas raconté d'anecdote. Il n'a pas eu à maintenir l'ordre, la discipline. Il n'a pas insisté sur l'importance et l'utilité des connaissances abordées.

Il a peu (ou pas) utilisé de documents écrits (polycopié et de matériel audiovisuel).

Ce TP va réclamer de la part des étudiants un travail particulier.

Les étudiants ont rarement (ou pas du tout) lu et résolu.

Classe SVT-TP-3 :

Cette classe représente 3 % des situations étudiées. Elle regroupe les non réponses . Nous n'en tiendrons pas compte.

Classe SVT-TP-4 : L'enseignant est au tableau et expose oralement. Les étudiants écoutent et prennent des notes. L'enseignant tente de maintenir l'intérêt. Les étudiants sont insatisfaits.

Rendant compte de 8 % de la variance totale, cette classe représente 12 % des situations étudiées.

L'enseignant utilise fréquemment le tableau et expose oralement..**Les étudiants, eux, prennent fréquemment des notes et écoutent.**

L'enseignant a évoqué l'actualité, le vécu, les autres disciplines.

La durée effective du TP n'a pas été ce qui était prévu, c'est du fait de l'enseignant.

Pour maintenir l'intérêt le seul contenu du cours n'a pas suffi.

L'enseignant s'est appuyé sur un plan écrit.

Les étudiants ne sont pas satisfaits de ce TP.

Pour faciliter la pris de notes l'enseignant a utilisé des techniques spéciales (abréviations, schémas, ...)

Le rapport temps effectif sur temps prévu est compris entre 108 et 120 %. Le nombre d'étudiants était de 95.

L'enseignant n'a guère utilisé de document écrit de type polycopié. Il s'est enquis de la compréhension de tout le monde. Il a encouragé les étudiants à s'exprimer.

Les étudiants ont été rarement amenés à résoudre.

Classe SVT-TP-5 : Les étudiants sont en activité. L'enseignant n'expose pas, il organise la tâche.

Cette classe représente 25 % des situations étudiées. Elle rend compte de 18 % de la variance totale.

Les étudiants ont eu rarement à écouter.

L'enseignant s'est rarement exprimé oralement, il n'a pas adapté son expression pour faciliter la prise de notes.

La durée effective du TP a été de 55 à 90 minutes.

Les étudiants ont eu rarement (ou pas du tout) à prendre des notes.

L'enseignant n'a pas adopté de technique spéciale pour faciliter la prise de notes. Il n'a pas utilisé de techniques audiovisuelle.

La durée prévue pour le TP était de une à deux heures.

Le pourcentage d'activité de groupe est de 90-100 % de la durée du TP.

L'enseignant n'a rien fait pour faciliter la prise de note. Il ne s'est pas appuyé sur un document écrit et n'a pas donné de plan écrit du TP.

Ce TP ne réclamera aucun travail particulier de la part des étudiants.

L'enseignant n'a pas particulièrement maintenu l'intérêt ; il n'a pas évoqué l'actualité, le vécu, les autres disciplines, il n'a pas varié ses procédures pédagogiques, il n'a pas utilisé de documents écrit, il n'a pas insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.

L'outil informatique a été utilisé moyennement.

L'enseignant n'a pas posé de question de réflexion.

3.8.4. Mise en perspective des différentes typologies

3.8.4.1. Les cours magistraux

En comparant les typologies des situations de cours magistral issues des trois filières étudiées nous allons appréhender en quoi il peut y avoir hétérogénéité des pratiques effectives.

Sciences de la Vie et de la Terre	24 %	8 %	21 %	32 %	15 %
	Réponses brèves. Ce cours entraîne un travail particulier difficile. Exposé oral de l'enseignant. Les étudiants n'ont pas tout compris. La demande des étudiants est de répéter. La prestation de l'enseignant a déplu	Certaines des conditions matérielles sont mauvaises. Exposé oral de type conférence (pas de plan écrit). Les étudiants n'ont pas repéré les points essentiels. Pas d'interaction	Les réponses de l'enseignant (répéter) sont intéressantes (compréhension de tous). Les étudiants sont satisfaits. Ils ont tout compris. La prestation de l'enseignant a plu. L'ambiance était agréable	La conférence dans de bonnes conditions matérielles	Ce cours n'ouvre pas sur un travail particulier. Pas d'interaction. Les étudiants écoutent
Administration et Economie Sociale	25 %	11 %	5 %	35 %	24 %
	Peu d'échanges, réponses brèves. Ambiance agréable. La conférence	Utilisation de techniques pédagogiques (audiovisuelles, facilitant la prise de notes, plan écrit, ...). Certaines conditions matérielles n'étaient pas bonnes. Encouragements à l'expression	L'enseignant organise clairement le travail des étudiants (en groupes pour partie). Les étudiants expérimentent, résolvent, questionnent. Utilisation de photocopiés. Travail sur le raisonnement	La conférence sans interaction et dans de bonnes conditions matérielles	Mauvaises conditions matérielles. Les étudiants n'ont pas tout compris. Ce cours leur a déplu, ils sont insatisfaits de son organisation. Pas d'interaction
Psychologie	2 %*	12 %	31 %	44 %	11 %
	Le cours dure plus de 150 mn, les étudiants travaillent sur un photocopié	Exposé oral (>120mn), au tableau. Pas d'interaction.	Le monologue, la conférence. Pas d'interaction.	La conférence avec de rares interactions	La conférence interactive, dans de mauvaises conditions matérielles et dans une mauvaise ambiance
C.M. Classes	1	2	3	4	5

* Les pourcentages indiquent la part des situations pour chaque famille de cours.

Si nous résumons nous pouvons dire :

En psychologie : Il est possible de repérer trois grandes familles de situations :

- ❑ **La conférence** (l'enseignant fait un exposé oral) **sans interaction** avec les étudiants (classes 2 et 3). Ce type de cours magistral représente **43 %** des situations observées.
- ❑ **La conférence avec interactions** enseignant-étudiants (classes 4 et 5). Cette dimension représente **55 %** des situations. Ce qui en son sein permet de distinguer les classes 4 et 5 regroupe le nombre d'interactions, les conditions matérielles et le ressenti des étudiants, "l'ambiance du cours".
- ❑ **Le cours pendant lequel les étudiants travaillent** non pas à prendre des notes, mais effectuent une tâche à partir d'un document écrit du type polycopié (classe 1). Ce type de séquence ne représente que **2 %** des situations observées.

En **A.E.S.** : trois familles de pratiques effectives.

- ❑ **La conférence avec interactions**. Elle représente **36 %** des situations. Ce qui distingue les classes 1 et 2 ce sont l'utilisation ou pas de techniques pédagogiques, les conditions matérielles et l'ambiance générale du cours.
- ❑ **La conférence sans interaction**. Cette modalité représente **59 %** des situations observées. Ce qui distingue les classes 4 et 5 qui composent cette famille sont les conditions matérielles, le fait que les étudiants aient (ou n'aient pas) tout compris du discours de l'enseignant et leur niveau de satisfaction.
- ❑ **Le cours durant lequel ce sont les étudiants qui "travaillent"** (classe 3). Ce type de situation représente **5 %** du total.

En **S.V.T.** : deux familles seulement.

- ❑ **La conférence sans interaction**. Ce type de pratiques effectives représente **55 %** des séquences observées. Ce qui distingue les classes 2, 4 et 5 qui composent cette famille sont : les conditions matérielles, le niveau de compréhension des étudiants, le travail spécifique que réclamera le cours.
- ❑ **La conférence avec interaction** pour **45 %** des situations observées. Les classes 1 et 3 qui composent cette famille se distinguent par le niveau de compréhension des étudiants, l'appréciation de la prestation de l'enseignant, leur niveau de satisfaction, le fait que ce cours réclame un travail particulier.

Que ressort-il de ces traitements ?

1. La modalité "conférence", c'est à dire exposé oral de l'enseignant durant toute la durée de son intervention est largement dominante.
2. Cette modalité se conjugue de façon différente suivant :
 - La présence ou pas d'interactions avec les étudiants
 - La qualité de ces interactions, et plus particulièrement des réponses de l'enseignant aux questions des étudiants.
 - Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les cours magistraux
 - Le degré de satisfaction des étudiants à la fin de la séquence
 - Le fait que ceux-ci aient (ou n'aient pas) tout compris du discours de l'enseignant et aient (ou n'aient pas) su repérer dans ce discours ce à quoi l'enseignant accordait de l'importance.
 - L'ambiance du cours
3. La part très marginale occupée par des séquences durant lesquelles l'enseignant n'est pas un orateur mais un organisateur et un gestionnaire du travail des étudiants.
4. La répartition des familles de cours magistraux n'est pas la même suivant la filière. Par exemple :
 - La conférence sans interaction occupe une place prédominante en A.E.S. (59 % des situations) alors qu'en psychologie et en S.V.T elle n'est respectivement que de 43 et 45 %. Inversement la conférence interactive représente en psychologie et en S.V.T. 55 % des situations alors qu'elle ne représente en A.E.S. que 36 %⁹.

⁹ Il est intéressant de noter que les filières de sciences sociales et sciences humaines se distinguent fortement du point de vue des pratiques effectives (psychologie et A.E.S.) alors que la filière scientifique et la filière de sciences humaines ont un lien de parenté important. Cette distinction s'effectue à l'aide d'un indicateur manquant de finesse car au delà de cet aspect la variété des situations observées est très importante.

3.8.4.2. *Les travaux dirigés*

Nous allons, comme pour les cours magistraux, mettre en perspective les classifications des T.D. de chacune des filières.

Sciences de la Vie et de la Terre	25 %	39 %	20 %	11 %
	Les étudiants lisent. L'enseignant maintient l'intérêt de différentes manières. Les réponses aux questions sont intéressantes (compréhension de tous). Les étudiants ont tout compris	Bonnes conditions matérielles. Ce TD débouche sur un travail particulier. L'enseignant est au tableau et expose oralement. Réponses riches et variées	Réponses simples de l'enseignant (sans compréhension de tous). Uniformité de la procédure pédagogique. Pas de travail particulier à la suite de ce TD	Les conditions matérielles sont convenables mais pas toutes
Administration et Economie Sociale	18 %	30 %	35 %	15 %
	Bonnes conditions matérielles. Réponses brèves à des demandes de précisions. Les étudiants n'ont pas tout compris	Les étudiants sont satisfaits de l'organisation et la prestation de l'enseignant est appréciée. Interaction riche. Ambiance agréable. Encouragement à s'exprimer	Bonnes conditions matérielles. Réponses brèves, compréhension de tous. Les étudiants écoutent	Le monologue, pas d'interaction
Psychologie	47 %	19 %	6 %	13 %
	Bonnes conditions matérielles. Interaction riche. Bonne ambiance. Les étudiants écoutent	Face au travail proposé les étudiants résistent. Exposé oral de l'enseignant. Interaction pauvre	Séance informatique	Mauvaises conditions matérielles. Nombreux échanges. Présence du travail de groupe
T.D. Classes	1	2	3	4

Deux dimensions se retrouvent dans la plupart des dénominations de classes, il s'agit des conditions matérielles et des interactions enseignant-apprenant. Dans une moindre mesure le degré de satisfaction et la réaction au travail qui leur est demandé distinguent les classes. Quelles familles peut-on constituer et autour de quelles dimensions en :

Psychologie : 3 grandes familles se construisent suivant la polarité des deux dimensions que sont les conditions matérielles et la qualité de l'interaction mais également pour la classe 2 le fait que le TD ressemble à un CM :

- **Bonnes conditions matérielles, interactions riches** (classe 1)
- **Mauvaises conditions matérielles et interactions riches** (classe 4)
- **Résistance des étudiants au travail demandé, exposé oral de l'enseignant et interactions pauvres** caractérisent cette troisième classe (2).

A.E.S. : Les conditions matérielles, la richesse des interactions et le degré de satisfaction et de compréhension des étudiants distinguent les classes.

- **Les conditions matérielles sont bonnes; Les interactions correspondent à un jeu de "question – réponse brève"** (classes 1 et 3). Cette famille de situations représente **53 %** du total.
- **Les étudiants sont satisfaits, la prestation de l'enseignant leur a plu (30 %)**. De plus l'interaction est riche et l'ambiance du TD est qualifiée d'agréable.
- **Pas d'interaction, monologue de l'enseignant (15 %)**. Ce n'est plus du TD c'est du cours magistral.

S.V.T. : Les conditions matérielles, la richesse des interactions distinguent ici aussi les grandes familles de pratiques effectives. Il faut y ajouter certains éléments des procédures pédagogiques utilisées et le type de réponse des enseignants aux questions des étudiants.

Nous conservons la classification (en quatre classes) :

- **Les étudiants travaillent (lecture), l'enseignant maintient l'intérêt, ses réponses sont jugées intéressantes, il s'enquiert de la compréhension de tous. Les étudiants ont tout compris** (25% des situations).
- **Bonnes conditions matérielles. Exposé oral de l'enseignant. Le TD réclamera un travail spécifique. Réponses riches et variées.** (39 % des situations).
- **L'enseignant n'a utilisé qu'une seule procédure pédagogique. Ses réponses aux questions sont simples, il ne s'intéresse pas de savoir si tout le monde a compris. Pas de travail particulier à la suite de ce TD.** (20 % des situations).
- **Certaines des conditions matérielles sont mauvaises.** (11 % des cas).

En résumé.

La variété des familles de pratiques, en travaux dirigés, est plus importante qu'en cours magistral et nous avons plus de difficulté à repérer des éléments forts qui permettraient de les distinguer.

Nous pouvons toutefois remarquer :

- La place qu'occupent les conditions matérielles dans la caractérisation des classes de pratiques effectives. Cette dimension n'était pas aussi prégnante lorsque nous avons étudié les cours magistraux.
- Au-delà de la simple présence d'échanges entre enseignant et étudiants ce sont les qualités de ces échanges qui caractérisent les pratiques en travaux dirigés.
- Apparaissent dans la caractérisation des classes les procédures pédagogiques. Le fait que l'enseignant ait varié ou pas ses procédures est un élément qui discrimine les situations.
- Toujours dans les pratiques pédagogiques, le fait de maintenir (ou de tenter de) l'intérêt du T.D. et les moyens utilisés est un élément caractéristique de certaines familles de pratiques.
- Autre dimension de ce que l'on pourrait appeler la pratique pédagogique, le fait (ou pas) de s'enquérir de la compréhension de tous les étudiants après avoir répondu à la question de l'un d'entre eux est également, en TD, une dimension caractéristique des certaines pratiques.
- Dernière dimension de cette pratique enseignante, le fait en TD de se cantonner à un exposé oral, caractéristique du cours magistral.
- Les retombées, en terme de travail spécifique, du T.D. qu'ils suivent est un élément qui n'était pas apparu aussi fortement lors de l'analyse des cours magistraux.

3.8.4.3. Les travaux pratiques

N'ayant effectué des observations de séquences de travaux pratiques que dans la seule filière S.V.T. nous ne pourrions pas développer une approche comparative comme précédemment. Nous nous contenterons de repérer les dimensions organisatrices de la classification.

1. **L'activité des étudiants et des enseignants** caractérise 3 classes sur 4 : Les étudiants mémorisent (Cl.1), l'enseignant est au tableau et expose oralement (Cl.4), les étudiants écoutent et prennent des notes (Cl. 4), les étudiants sont en activité (Cl.5), l'enseignant n'expose pas, il organise la tâche (Cl. 5).
2. **Les conditions matérielles** (bonnes : Cl. 1, ou mauvaises : Cl. 2)
3. **Le niveau de compréhension et de satisfaction des étudiants** : Les étudiants ont tout compris du discours de l'enseignant (Cl. 1), les étudiants n'ont pas tout compris (Cl. 2), les étudiants sont insatisfaits (Cl. 4).
4. **La pratique de l'enseignant dans l'interaction** : dans ses réponses l'enseignant réprecise de nombreux points, il ne se préoccupe pas de savoir si tout le monde a compris (Cl. 2), l'enseignant tente de maintenir l'intérêt des étudiants en posant des questions de réflexion, en utilisant l'humour, en faisant référence à l'actualité , au vécu, par exemple (Cl. 4).

BILAN

Les travaux que nous avons menés avaient pour objectif de mieux connaître les pratiques des étudiants et des enseignants.

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

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

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

La typologie construite à partir des pratiques des étudiants en dehors des cours est un élément discriminant de leurs résultats aux examens de fin d'année universitaire tout comme d'autres dimensions (notamment les filières).

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

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

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

La distinction des différentes familles de discours ne vient pas de positions différentes quant à des éléments de pratique mais plutôt de trois éléments qui illustrent des conceptions d'un autre niveau. En fait si l'on considère que toute réflexion pédagogique comporte un sous-bassement téléologique et axiologique, **nous pouvons avancer que les enseignants, à l'université, se distinguent dans leurs déclarations à partir de la place que doivent occuper le contenu, l'enseignant et l'apprenant.** Pour un peu plus du tiers des enseignants étudiés, il faut évoluer en matière de pédagogie. Cette évolution est souhaitable tant au niveau des dispositifs, des techniques, que des pratiques en cours.

Pour les autres sujets (50 % de la population), le contenu et l'enseignant sont centraux. Contenu, enseignant et bien entendu maîtrise des contenus par l'enseignant sont les éléments à partir desquels on peut envisager de faire évoluer les pratiques.

Dans cette famille de discours, les sujets se distinguent à partir de la place qu'il accordent aux étudiants. Certains d'entre eux (15 %) considèrent que tout le monde ne devrait pas avoir accès à l'université.

L'analyse multidimensionnelle a livré une typologie qui montre la variété des positions des enseignants de l'université en matière de pratiques pédagogiques. Cette typologie des pratiques

déclarées n'est pas sans lien avec d'autres éléments caractérisant les individus : l'âge, la filière (AES, Psychologie ou SVT), la part des cours en DEUG, le jugement porté sur les évaluations....

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

o **Les situations pédagogiques**

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

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

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

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

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

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

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

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

o **L'organisation pédagogique et les pratiques enseignantes**

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

Pour faciliter la prise de notes l'enseignant adapte son débit oral et propose un plan écrit du cours.

Dans un tiers des situations il ne fait rien de particulier. Ces pratiques enseignantes ne sont pas indépendantes des types de cours et des filières.

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

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

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

o **La satisfaction des étudiants**

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

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

o **L'interaction**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'extrême richesse des pratiques effectives des étudiants comme des enseignants nous encourage à poursuivre dans l'étude des interactions des acteurs en contexte. Qu'il s'agisse des protocoles comme des modalités de l'observation, même si nous pouvons nous appuyer sur des méthodologies éprouvées, il est nécessaire de concevoir des outils spécifiques à ce champ de recherche qu'est l'université.

TROISIÈME PARTIE.

LES PROFILS D'AUTODIDAXIE ET LES PRATIQUES INFORMELLES D'ETUDES

Introduction	153
<i>Echelle de recueil des stratégies d'autodirection des apprentissages.....</i>	<i>154</i>
<i>Les classes de stratégies des étudiants de 1^{er} année.....</i>	<i>154</i>
Les décrocheurs.....	155
Les socio-apprenants.....	156
Les autonomes.....	156
<i>Pratiques informelles d'études et profils d'autodirection des apprentissages.....</i>	<i>156</i>
Rapport et investissement dans les études.	157
Fréquentation de l'Université et entraide entre pairs.....	158
Activités d'études en dehors du cours.....	159
Participation aux activités de tutorat	161
Qu'est-ce qui fait le plus de différence entre les étudiants?	167
BILAN : Profils d'autodirection et parcours de réussite.....	169

Introduction

L'ensemble des travaux scientifiques des 10 dernières années sur les étudiants nous confirme le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteur de discrimination et de réussite (LAHIRE, B., 1997)¹ (ROMAINVILLE M., 1994)² (LANGEVIN L., 1996)³. L'entrée à l'Université est alors, pour les étudiants, une période d'initiation ou d'accommodation (COULON A., 1997), (GALLAND O., 1996)(LAPEYRONIE D., 1992). L'étudiant doit alors être en capacité de gérer de nombreuses situations sociales spécifiques (inscription, recherche de module, repérage des modalités d'examen). Il est conduit aussi à réadapter ses pratiques d'études à des formes variées de situations pédagogiques (cours magistral, travaux dirigés, étude à distance, enseignement mutuel, etc.). Devant cette situation de reconstruction contextualisée des savoirs faire techniques, stratégiques et cognitifs, les étudiants développent des profils d'actions différenciées. Cette hétérogénéité des comportements, face au cours ou en dehors des cours, est intéressante à aborder afin de mieux décrire l'action des étudiants et d'expliquer les éléments constitutifs d'une pratique d'étude que d'autres appellent un « métier ». Pour aborder cette différenciation des modalités d'actions, de nombreuses études ont tenté de décrire les stratégies d'apprentissage des étudiants en cours (BOULET A., SAVOIE-ZAJC L., CHEVRIER J., 1996)⁴ (WOLFS J.L., 1998)⁵ (FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M., 1997)⁶. D'autres ont abordé cette période d'un point de vue plus sociologique dans le but d'approcher les pratiques des étudiants dans une globalité sociale (CAM P., MOLINARI J.P., 1998)⁷ (DUBET B., 1994)⁸ (COULON A., 1997)⁹ (ERLICH V., 1999)¹⁰ (Le BART C., MERLE P., 1997)¹¹. Mais, dans les deux perspectives, l'existence de pratiques autonomes d'études « au delà du cours » semble apparaître comme un élément discriminant dans les conduites des étudiants et les parcours de réussite.

Parallèlement les 5 dernières années ont été aussi riches en réflexions et en décisions en matière de politique d'Université. La mise en avant d'une nécessaire formation des étudiants aux méthodologies universitaires et la mise en place des politiques dites d'enseignements sur mesure ont été des éléments de la reconnaissance d'une indispensable différenciation des dispositifs de formation. Dans cette différenciation, les pratiques de formations utilisant les technologies nouvelles (GEMME)¹² ou la mise sur pied de centres d'autoformation (RUCA)¹³ ont montré l'incontournable prise en compte des pratiques d'autoformation des étudiants. Enfin, le développement des dispositifs d'aide à la réussite en DEUG et notamment les actions de tutorat ont renforcé l'idée d'une prise en compte urgente par l'Université des pratiques d'études dépassant les activités formelles de formation. Ces activités d'accompagnement ou de formation répondent à un principe général d'individualisation des formations et visent alors à rendre l'étudiant le plus autonome possible dans ses actions. Elles s'appuient aussi sur une idéologie sous-jacente de l'expertise (ex-pairs) qui tend à compléter l'apport du professeur par

¹ LAHIRE B., *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997.

² ROMAINVILLE M., Faire apprendre des méthodes : les cas de la prise de notes, *Recherche en éducation, théorie et pratique*, N°17 3^{ème} trimestre, 1994.

³ LANGEVIN L., *Pour une intégration réussie aux études post secondaires*, Québec : Les éditions Logiques, 1996

⁴ BOULET A., SAVOIE-ZAJC S., CHEVRIER J., *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*, Québec : Les presses de l'Université du Québec, 1996

⁵ WOLFS J.L., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'Université, recherche – théorie – application*, Bruxelles : De BOECK Université, 1998.

⁶ FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M., *L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles : De BOECK, 1997.

⁷ CAM P., MOLINARI J.P., *Les parcours des étudiants*, OVE / La documentation Française, 1998.

⁸ DUBET F., L'étudiant en université de masse , *Revue Française de Sociologie*, Octobre - Décembre 1994

⁹ COULON A., *Le métier d'étudiant*, Paris : PUF, 1997

¹⁰ ERLICH V., Les nouveaux étudiants, La documentation Française 1999.

¹¹ Le BART CH., MERLE P., La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation, Paris : PUF, 1997.

¹² Groupement d'études des méthodes modernes d'éducation.

¹³ réseau universitaire des centres d'autoformation

l'intervention du pair comme porteur d'un savoir de la pratique inaccessible à l'enseignant. Le tuteur est alors un compagnon explicitant ses tours de mains ou ses « bricolages » techniques ou un conseiller qui ancre son savoir faire dans l'expérience concrète de sa propre formation. Ce modèle de tuteur trouve d'ailleurs son origine dans le monde du travail et dans le modèle anglo-saxon de conduite des études. C'est toujours un pair, qui dans ce type de situation, est tuteur. Il est recruté dans les seconds cycles ou plus souvent dans les troisièmes cycles universitaires et est chargé d'accompagner l'activité d'enseignement grâce à un savoir faire praxique autoconstruit. Ce savoir faire est d'ailleurs, par définition, peu accessible à l'enseignant qui n'a pas l'expérience de ce mode de travail. Là encore, l'existence de pratiques informelles d'études à améliorer est au centre de ces dispositifs.

Nous avons voulu, dans le cadre de cette recherche globale sur l'hétérogénéité des pratiques universitaires, prendre en compte ces pratiques informelles d'études. Il est indispensable de définir et de décrire ces pratiques afin de préciser leurs contributions à la constitution d'une pratique différenciée d'étude. Mais ces pratiques informelles sont le résultat du passé scolaire de l'étudiant ou de son milieu social (dans une plus petite mesure), elles sont aussi en relation étroite avec une capacité ou compétence à conduire de façon autonome des pratiques d'apprentissages. Ce concept d'autodirection des apprentissages développé aux USA est un des composants d'une galaxie des pratiques autoformatrices. Les étudiants n'ont pas le même profil d'action autodidactique et leurs capacités ou leurs attitudes face au travail d'apprentissage sont différenciées. En nous appuyant sur les échelles de mesure de ces profils, nous avons voulu décrire les conduites d'apprentissage universitaire informelles comme des conduites d'autodirection (Self Directed Learning)¹⁴.

Echelle de recueil des stratégies d'autodirection des apprentissages.

L'échelle de mesure des stratégies d'autodirection des études est composée de 35 Items et de 5 niveaux de mesure. Cette échelle interroge les sujets sur leur conduite face à des actions ou des besoins d'apprentissage en général sans préciser le contexte d'application. Elle est répartie en plusieurs modalités stratégiques valorisant soit l'information, la volonté, l'affectivité ou le groupe :

- stratégies solitaires d'études : items 3, 7, 15, 25
- stratégies informationnelles d'études : items 8, 11, 22
- stratégies sociales d'études : 6, 13, 19, 20, 21
- stratégies affectives d'études : 5, 16, 26
- stratégies technique d'études : 12, 23, 24
- stratégies volontaires d'études : 1, 2, 4, 9, 14
- stratégies expérientielles d'études : 17, 18, 24¹⁵

Les classes de stratégies des étudiants de 1^{er} année.

Nous avons, à partir de cette échelle, effectué une typologie afin de dessiner les pôles d'orientation des stratégies des étudiants de notre recherche. Cette typologie a ensuite été systématiquement croisée avec les modalités permettant de définir les pratiques informelles déclarées (recherche en bibliothèque, rencontre avec des pairs, participation au tutorat, activités en dehors du cours, fréquence et type d'utilisation des espaces universitaires). Nous avons ensuite croisé ces mêmes typologies avec les variables sociographiques et celles portant sur le parcours

¹⁴ Voir les travaux de :

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

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

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

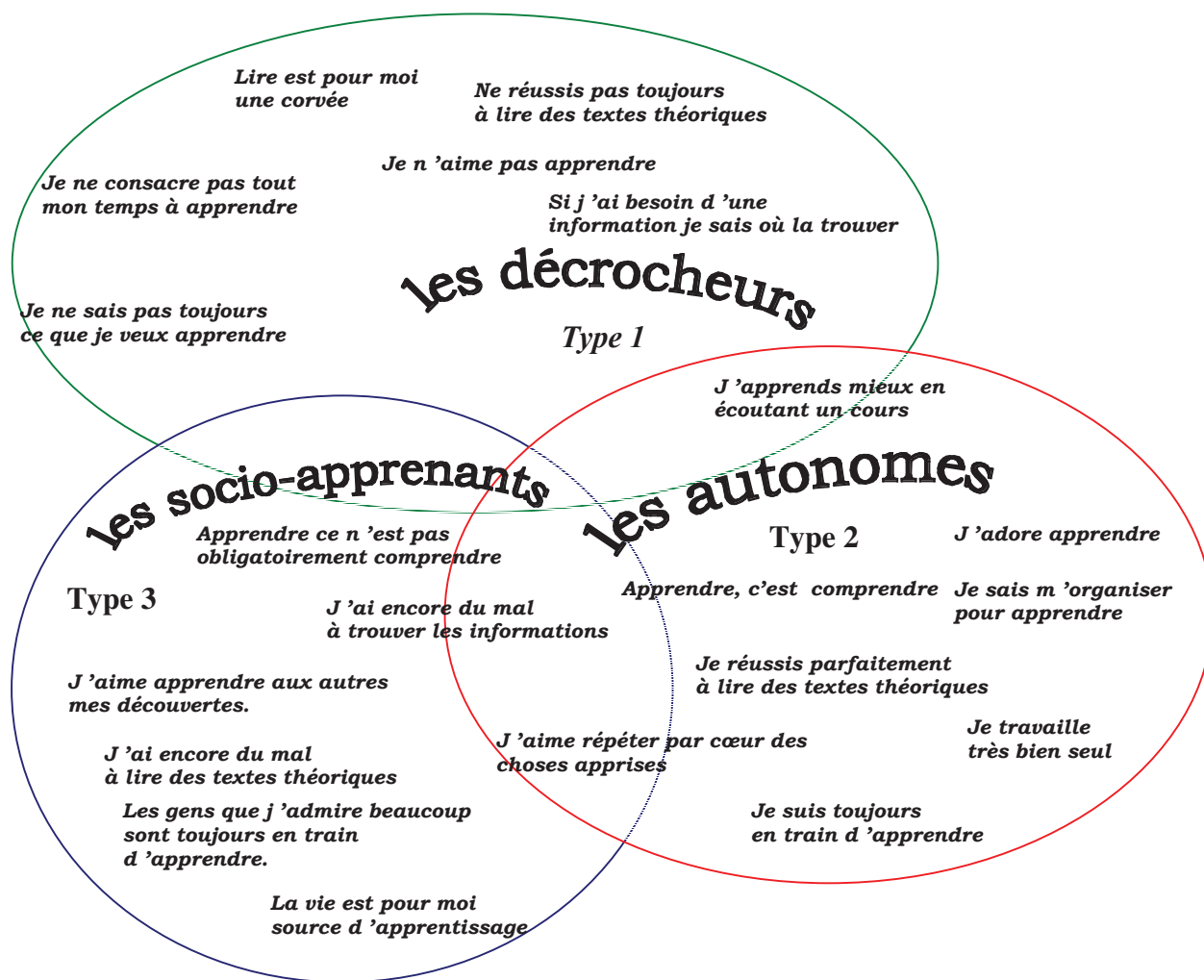
¹⁵ Le questionnaire mis en annexe comprend les items de l'échelle d'autodirection que nous avons construite.

scolaire du sujet. Nous soumettons les divers tris croisés au test statistique du χ^2 . Les analyses suivantes s'alimentent aux tendances majoritaires confirmées par les χ^2 . La population étudiée comporte 1595 étudiants (car 224 n'ont pas été répartis dans la typologie).

La population étudiante se répartit ainsi dans les différents profils :

- 30 % d'étudiants proches du profil de type 1: les décrocheurs
- 44 % d'étudiants proches du profil de type 2 : les autonomes
- 26 % d'étudiants proches du profil de type 3 : les socio-apprenants.

Ces typologies croisées avec les autres variables, et notamment avec les notes obtenues aux sessions de juin et de septembre des examens universitaires, nous permettent de décrire les relations entre stratégies d'autodirection dans les apprentissages et pratiques d'études.



Les décrocheurs.

Les étudiants dont les stratégies se rapprochent le plus de celles des décrocheurs sont des étudiants peu volontaires dans leur apprentissage et qui n'aiment pas les situations d'apprentissage. Ils ne sont pas sûrs de leurs capacités d'apprentissage même volontaire et ont besoin du groupe pour apprendre, alors que, et cela est paradoxal, ils ne se réjouissent pas de débattre avec quelqu'un de ces apprentissages.. Pour eux, lire est une corvée, et la maîtrise des informations écrites ou théoriques reste un problème. Ils apprennent mieux en écoutant un cours

et en apprenant par cœur des contenus qu'en dialoguant avec les enseignants ou les pairs. Enfin, ils ne pensent pas que la maîtrise des apprentissages soit une source de reconnaissance sociale. Si l'on envisage à présent les aspects positifs, ces étudiants savent ce qu'ils veulent apprendre et sont capables de travailler seuls. S'ils ont besoin d'informations ils savent où les trouver, même s'ils ne savent pas toujours comment les utiliser. S'ils le désirent, ils peuvent apprendre aux autres leurs connaissances et ils développent des stratégies plus affectives dans l'apprentissage que les autres étudiants.

Les socio-apprenants.

Ces étudiants développent des stratégies sociales d'études. Ils recherchent le contact avec les pairs et les enseignants pour pouvoir apprendre. Ils sont volontaires dans les apprentissages mais ne savent pas toujours choisir les apprentissages nécessaires. S'ils n'aiment pas apprendre en solitaires ils sont capables d'apprendre facilement en groupe. Pour eux, apprendre n'est pas une corvée et ils savent trouver et utiliser les informations. Pour eux, apprendre c'est être reconnu socialement et être un leader. Ils se réjouissent toujours de débattre avec quelqu'un. Ils sont expérimentiels et pensent que l'important n'est pas de savoir par cœur une connaissance mais de la comprendre. Par contre, il faut noter que ces étudiants déclarent souvent qu'ils manquent de temps pour apprendre, qu'ils ne savent pas organiser leurs vies pour apprendre et la maîtrise des textes théoriques n'est pas assurée.

Les autonomes.

Ces étudiants sont des solitaires autonomes. Ils étudient régulièrement et n'ont pas de difficulté dans la maîtrise des informations écrites ou théoriques. Ils utilisent les stratégies techniques pour apprendre et sont des volontaires. Ils sont toujours en train d'apprendre et savent s'organiser sur ces apprentissages. Ils adorent apprendre et ont confiance en leurs capacités. Ils comprennent mieux un cours en écoutant qu'en travaillant en groupe. Ils valorisent les apprenants et ont le désir d'apprendre à d'autres leurs connaissances, même s'ils pensent que le fait d'apprécier quelqu'un ne soit pas un levier d'apprentissage. Du côté négatif ces étudiants n'ont parfois pas assez de temps pour apprendre et ils privilégient trop souvent des apprentissages en surface.

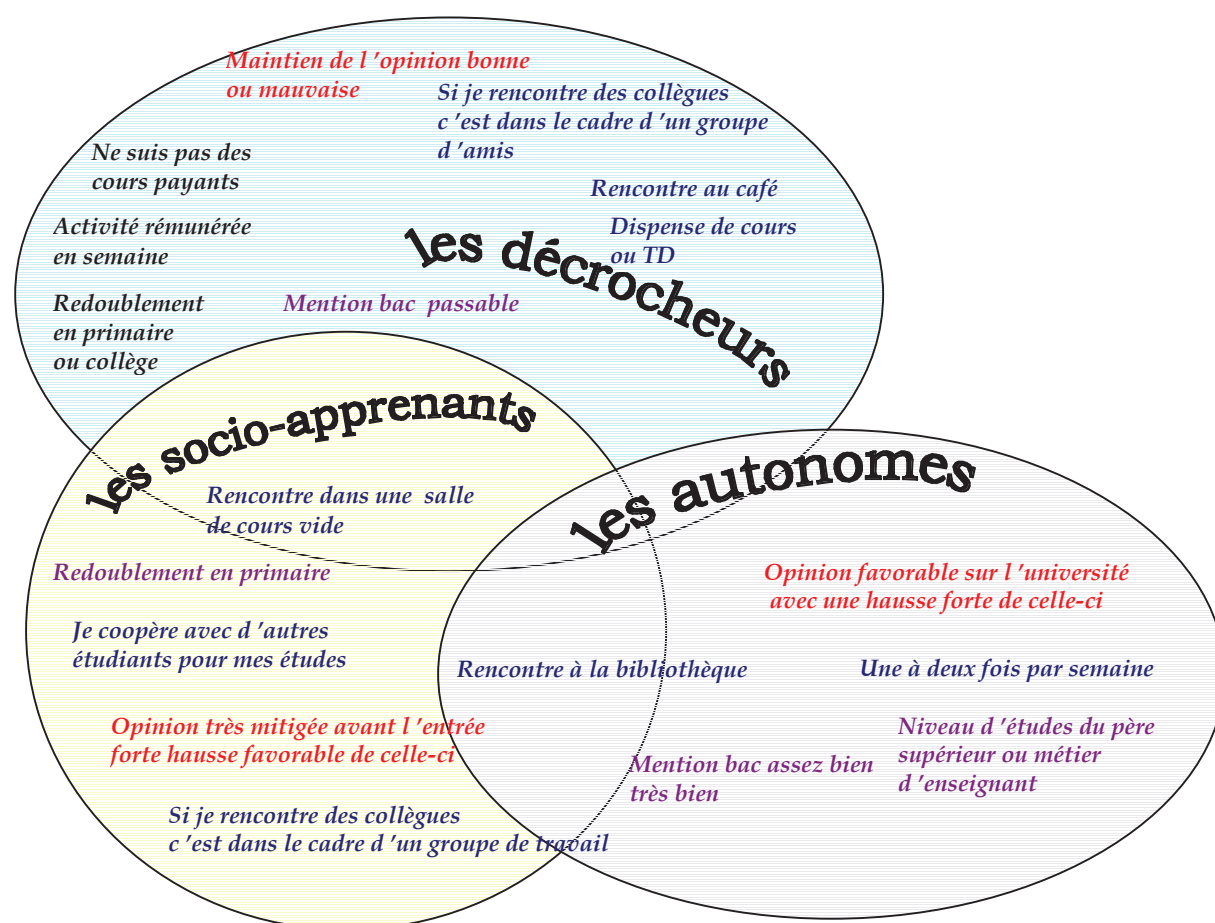
Pratiques informelles d'études et profils d'autodirection des apprentissages.

L'analyse des pratiques informelles d'études des étudiants a été réalisée sur 5 niveaux :¹⁶

- ← Les modalités de gestion de l'emploi du temps et l'assiduité dans les études.
- ← Les pratiques de préparation des cours avec des pairs.
- ← La durée et le contenu du travail en dehors des cours.
- ← Les pratiques de lecture et de fréquentation de la bibliothèque.
- ← La participation aux activités de tutorat.

¹⁶ Ces éléments ont été présentés en deuxième partie du document, je me contenterai ici d'analyser les corrélations entre ces pratiques d'études informelles et les profils d'autodirection des études. Par contre l'approche des activités de tutorat sera examinée en détail dans le chapitre suivant.

L'analyse multidimensionnelle (AFC)¹⁷ des variables définissant les pratiques et celles permettant de construire les profils d'autodirection nous confirme une forte relation entre ces conduites d'études et les capacités d'autodidaxie.



Rapport et investissement dans les études.

L'examen des corrélations entre les profils autodidactiques et les variables sociographiques nous montre le peu de pertinence d'une explication purement sociale de ces profils. Il faut noter seulement que le parcours scolaire est en lien avec ces dimensions¹⁸. En effet, les étudiants autonomes sont (probabilité de 0,006) originaires d'une famille dont le père et la mère ont fait des études post-bac. Les autonomes ont à 80, 7 % obtenu entre 8 et 12 au bac et ont une mention passable. Mais ces éléments ne sont pas suffisants pour expliquer l'existence de ces profils d'apprentissage autodirigé. Il faut approfondir les analyses sur les pratiques et attitudes des étudiants au cours de leurs études pour approcher la logique de ces profils.

Nous avons vu plus haut que l'image de l'Université chez les étudiants était importante (70 %) même si 30 % des étudiants avait une opinion de l'Université mauvaise ou très mauvaise. Cette image progresse peu quand on examine l'opinion actuelle. Pourtant l'examen des comportements des typologies construites en tenant compte des stratégies d'autodirection des études montre que

¹⁷ Analyse factorielle des correspondances réalisée avec le logiciel QUESTION version 2.5.

¹⁸ Il faut sur ce domaine se reporter au rapport de l'IREDU qui en analysant les parcours de réussite des étudiants montre lui aussi l'effet du parcours scolaire précédent.

les autonomes ont une opinion fortement positive (74,5 %) et que celle-ci tend à augmenter avec les études. Symétriquement les étudiants décrocheurs ont une opinion légèrement plus mauvaise de l'Université au fur et à mesure des études (40 %). Les différences d'appréciation sur leurs comportements d'étudiants sont d'ailleurs significatives (probabilité de 0,00001). Les décrocheurs reconnaissent à 60,10 % qu'ils travaillent de façon irrégulière, dans l'urgence ou juste avant un examen. Par contre, les autonomes avouent travailler à 70 % de façon régulière. Les socio-apprenants ne sont que 56,2 % à agréer cette affirmation. Dans le même ordre d'idée c'est chez les autonomes que nous trouvons 14 % d'étudiants qui reconnaissent travailler trop, 4 % des décrocheurs font cet aveu.

En ce qui concerne la proportion des cours suivis par les étudiants (base 100 heures), Les autonomes sont près de 75 % à assister à plus de 90 % des cours, il ne sont que 64% des décrocheurs à assister à cette proportion. Quand on examine les raisons de cet absentéisme les raisons divergent entre les trois catégories.

	Raison N°1	Raison N°2
Les décrocheurs	<i>La manière dont l'enseignant fait ses cours ne vous convient pas</i>	<i>Vous avez déjà suivi ces enseignements sans les valider l'année passée</i>
Les socio-apprenants	<i>Vous vous êtes organisé(e) avec des camarades pour échanger les notes de cours</i>	<i>La manière dont l'enseignant fait ses cours ne vous convient pas</i>
Les autonomes	<i>Les photocopiés et les livres me suffisent.</i>	<i>Vous avez été malade</i>

Enfin, si on examine le temps consacré pour leurs études en dehors des cours, on peut noter que durant la semaine, chaque jour, les étudiants décrocheurs consacrent environ 1 heure de travail (47 %). Les socio-apprenants consacrent de 1 à 2 heures (38 %) et les autonomes consacrent régulièrement plus de 2 heures par jour (32 %).

Ces différences de temps consacré aux études sont alors plus notables durant le week-end où les décrocheurs et les socio-apprenants consacrent environ moins de 4 heures (65 %) et les autonomes consacrent de 4 à 10 heures (50 %).

Fréquentation de l'Université et entraide entre pairs.

Si les étudiants fréquentent peu l'Université ils ont une fréquentation différenciée des lieux de travail de l'Université. Si les décrocheurs fréquentent peu ces lieux (ils quittent assez rapidement l'Université, les autonomes fréquentent régulièrement les espaces d'études.

	Tous les jours ou une fois par semaine	De temps en temps (une fois par mois)	Jamais ou rarement
Les décrocheurs		<i>Salle informatique Bibliothèque universitaire</i>	<i>Bibliothèque de l'UFR Salles d'études</i>
Les socio-apprenants		<i>Bibliothèque universitaire</i>	<i>Bibliothèque de l'UFR Salle informatique Salles d'études</i>
Les autonomes	<i>Bibliothèque universitaire Salles d'études</i>	<i>Bibliothèque de l'UFR Salle informatique.</i>	

L'examen du temps consacré à la lecture pour les études nous confirme, dans la première analyse, les difficultés à lire régulièrement qu'éprouvent les étudiants décrocheurs (ils ne consacrent qu'1 à 2 heures de lecture par jour et qu'1 à 4 heures de lecture le week-end). De plus ces étudiants ne lisent pas essentiellement des lectures « scolaires » (seulement 50 % du temps est consacré aux lectures obligatoires pour le cours). En fait ces étudiants, qui sont paradoxalement plus lecteurs que les socio-apprenants, utilisent leur temps de lecture à des fins de culture générale. Ces socio-apprenants ne semblent pas considérer l'activité de lecture comme une activité essentielle dans l'apprentissage universitaire, ils s'y consacrent peu (moins d'une heure/ semaine) et la majorité

du temps ces lectures sont des approches culturelles ou générales. Enfin les autonomes sont de bons lecteurs (au dessus de la moyenne nationale de lecture des étudiants¹⁹). La majorité de leurs lectures est de type universitaire. De plus ils utilisent le week-end pour compléter les lectures déjà riches de la semaine.

Tendance majoritaire observée ²⁰	Temps consacré à la lecture par jour	Temps consacré à d'autres lectures	Pourcentage des lectures obligatoires	Pourcentage d'ouvrages contenus de culture générale.
Les décrocheurs	<i>Entre 1 et 2 heures</i>	<i>Entre 1 et 4 heures</i>	<i>Entre 10 et 50 %</i>	<i>Plus de 50 %</i>
Les socio-apprenants	<i>Moins d'une heure</i>	<i>Moins de 3 heures</i>	<i>Entre 10 et 50 %</i>	<i>Plus de 50 %</i>
Les autonomes	<i>De 2 à 10 heures</i>	<i>De 2 à 10 heures</i>	<i>Entre 50 et 70 %</i>	<i>Moins de 50 %</i>

Activités d'études en dehors du cours

Cette différence en terme de pratiques déclarées d'études est encore visible si on examine les pratiques d'études en dehors du cours. Là aussi les relations entre profils d'actions autodidactiques et pratiques déclarées sont significatives. Les étudiants, suivant leurs profils, organisent leurs activités d'études de façon très différente :

Soit celles-ci sont centrées systématiquement sur la mise au propre du cours (les décrocheurs). On peut supposer que les étudiants n'ont pas le temps en cours de prendre des notes et qu'ils ont donc du mal à intervenir.

Soit le travail après le cours est un complément à celui-ci et on réalise une synthèse de plusieurs cours, on prépare des questions, on fait un travail complémentaire au cours (les socio-apprenants et les autonomes).

De même si on s'exerce rarement en vue d'un contrôle ou qu'on ne rédige presque jamais une fiche de lecture (les décrocheurs), on développe des pratiques de travail inadaptées aux exigences des enseignements. Les autonomes en sortant du cours, ont les informations essentielles pour prolonger celui-ci. Ils sont solitaires et la qualité de leurs activités en cours les dispense de cette phase de recherche de notes des collègues pour compléter ou structurer un cours. Ils sont donc en avance et peuvent passer à la phase de mémorisation ou de compréhension. Ils peuvent se mettre en situation de synthèse et lire d'autres ouvrages sur le thème.

Si on observe les pratiques des socio-apprenants et des autonomes ont perçoit rapidement que ces derniers anticipent sur le prochain cours ou utilisent le tutorat pour compléter les informations. Ils sont capables de préparer des travaux supplémentaires pour un professeur et cette activité a bien sûr des retombées sur leur intégration dans les enseignements.

¹⁹ FRAISSE E., Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français, *Revue des Sciences de l'Education*, N°21 vol 1, 1995.

FRAISSE, E. *et al.* dir.(1993) *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF. (Politique aujourd'hui)

²⁰ Tendance réalisée en prenant en compte les corrélations significatives et les différences significatives entre les scores des différents sujets. Ce tableau tend au delà des résultats généraux mis en annexe à montrer les pôles d'attraction des pratiques afin de caractériser les types de profils.

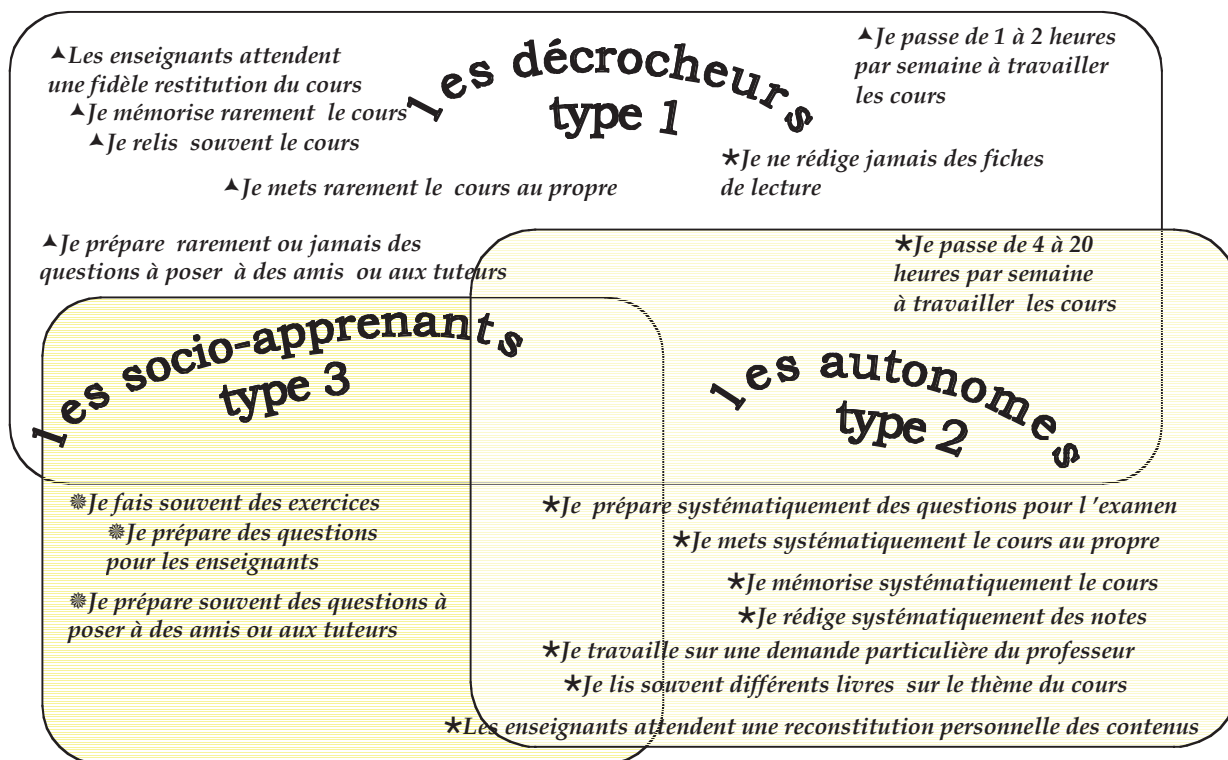
Tendance majoritaire ²¹	Systématiquement	Souvent	Rarement, jamais
Les décrocheurs	<i>Mettre au propre le cours</i>	<i>Compléter les notes à partir des notes d'un collègue Préparer des questions à soumettre à une personne ressource</i>	<i>S'exercer en vue d'un contrôle Rédiger une fiche de lecture à partir d'ouvrages ou de textes en rapport avec le cours</i>
Les socio-apprenants	<i>Rédiger une fiche de synthèse</i>	<i>Relire plusieurs fois le cours S'exercer en vue d'un contrôle</i>	<i>Mettre au propre le cours Lire différents ouvrages sur le thème du cours</i>
Les autonomes	<i>Relire plusieurs fois le cours Travailler sur une demande particulière d'un enseignant.</i>	<i>Mémoriser le cours S'exercer en vue d'un contrôle Préparer des questions à soumettre à une personne ressource Lire différents ouvrages sur le thème du cours</i>	<i>Compléter les notes à partir des notes d'un collègue</i>

Précis et réguliers dans leur travail, les autonomes développent une maîtrise des capacités informationnelles et techniques permettant de continuer à travailler le cours en dehors de la salle de cours ; Ils ont une autonomie qui leur permet d'anticiper sur les demandes et d'utiliser les activités de tutorat comme des séances de vérification ou de questionnement.

Les socio-apprenants utilisent une bonne insertion universitaire pour questionner les enseignants. Ils construisent un réseau de pairs pour travailler ensemble des questions de cours. Ils mobilisent les ressources de l'Université et travaillent régulièrement à prendre du recul face aux enseignements.

Peu lecteurs et ne maîtrisant pas les techniques de cours, les décrocheurs ont de la difficulté à suivre les cours régulièrement. Une partie de leurs activités auto-dirigées consiste donc à rattraper ce retard et à mettre le cours au propre. Ils lisent très peu et peu souvent des ouvrages de cours et ont donc du mal à faire des synthèses ou à percevoir des questions éventuelles. Pris par le rattrapage du contenu ils ne préparent pas les évaluations ou sinon à la dernière minute, en urgence. Peu présents à l'Université ils ont du mal à se construire des réseaux de pairs pour travailler. S'ils ont des amis c'est pour s'amuser. Le tutorat est pour eux un espace de dialogue, ou de traduction du vocabulaire complexe des cours. Ils ont du mal à lire des ouvrages théoriques et donc à prendre des initiatives en cours.

²¹ Tendance réalisée en prenant en compte les corrélations significatives et les différences significatives entre les scores des différents sujets. Ce tableau tend au-delà des résultats généraux mis en annexe à montrer les pôles d'attraction des pratiques afin de caractériser les types de profils.



Participation aux activités de tutorat

La participation des étudiants aux activités de tutorat dans les 3 villes universitaires est faible. Seulement 9,3 % déclarent participer à toutes les séances de tutorat et 19 % à quelques séances (ce taux est d'environ 30 % si on cumule l'ensemble des fréquentations dans d'autres enquêtes (ALAVA S., 1998)²². Ce sont les universités de Toulouse qui ont le meilleur score d'utilisation du tutorat et la discipline SVT qui recueille le plus d'adeptes du tutorat.²³

TUTORATVILLE	Dijon	Nantes	Toulouse	Total	%
Oui, à toutes les séances	3,4%	2,9%	20,0%	166	9,3%
Oui, à quelques séances	25,6%	8,2%	21,1%	338	19,0%
Non	71,0%	88,9%	58,9%	1279	71,7%
Total	620	513	650	1783	100
%	34,8%	28,8%	36,5%	100	

²² ALAVA S., Pratiques d'études et métier d'étudiant, Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion, Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

²³ Nous devons noter que seulement 1783 étudiants ont répondu à ces questions et que dans les questions suivantes seulement 500 étudiants répondent, les autres ne se sentant pas concernés par les questions.

TUTORAT/FILIERE	A.E.S.	Psychologie	S.V.T.	Total	%
Oui, à toutes les séances	9,3%	3,2%	14,5%	166	9,3%
Oui, à quelques séances	25,6%	12,3%	20,5%	338	19,0%
Non	65,1%	84,4%	65,0%	1279	71,7%
Total	441	616	726	1783	100
%	24,7%	34,5%	40,7%	100	

Si la plupart des étudiants (57 %) déclare que ce sont les horaires qui ne leur conviennent pas, il faut sûrement relativiser cette opinion quand on songe aux seulement 16,3 % qui ne pensent pas que cela puisse être utile. Notons enfin que 38,6 % des étudiants ont une bonne opinion du tutorat (ce qui est d'ailleurs supérieur au pourcentage des étudiants qui fréquentent cette structure. On vient surtout aux activités de tutorat par motivation personnelle (70,1 %) et peu en suivant un conseil quel qu'il soit (10 % des secrétariats, 9,1 % des enseignants, 8,9 % des autres étudiants).

Raisons de la fréquentation du tutorat		
1	Mieux comprendre un cours	56,8%
2	Préparer les examens	52,7%
3	Mieux connaître le fonctionnement de l'université	52,4%
4	Etre mieux informé(e) sur les enseignements	44,7%
5	Mieux réussir dans une technique de travail précise	44,6%
6	Mieux connaître et utiliser les différentes bibliothèques	42,5%
7	Organiser votre travail universitaire	41,3%
8	Vous faire des camarades	29,0%
9	Mieux cerner le choix de vos études	22,4%

On fréquente le tutorat essentiellement pour des raisons disciplinaires (comprendre un cours, préparer un examen), on cherche ensuite à mieux connaître les ressources de l'établissement et apprendre à gérer ces ressources et ces activités. La demande d'aide à l'orientation et celle de l'aide à l'insertion viennent paradoxalement en dernière position.

La demande des étudiants est clairement une demande d'aide aux suivis des activités, la demande d'aide méthodologique ou d'aide à la maîtrise des outils documentaires arrivant respectivement en 5^{ème} et 6^{ème} position. Cette demande doit nous interroger au moment où de nombreuses universités mettent en place des modules documentaires ou méthodologiques. Les étudiants ont une démarche utilitaire diront certains, efficace penseront d'autres. Pour eux les besoins actuels sont liés à ceux que l'ont pourrait appeler « l'aide à l'enseignement ».

A quoi ou à qui sert le tutorat ?

Cette question de l'efficacité des activités de tutorat ou du public qui s'y présente est une question souvent épineuse et paradoxale. En effet, comment répondre à l'efficacité d'une variable isolée dans un contexte universitaire sans situer l'étudiant dans son parcours scolaire, ses projets et ses goûts disciplinaires. De plus est-ce le tutorat ou un effet de clientèle (les plus doués vont au tutorat) qui produit le résultat observable ? Malgré les ambiguïtés de la question il nous a semblé nécessaire de clarifier un certain type de croisement et de dessiner un portrait des participants aux activités de tutorat.

Rôle des habitus scolaires ?

Lorsqu'on examine l'effet du tutorat sur les modalités de travail de l'étudiant ou ses attitudes face aux pratiques universitaires, on remarque l'influence de certaines variables comme le parcours scolaire antérieur ou les origines sociales. Sur ce point on doit constater que les étudiants qui choisissent de fréquenter régulièrement le tutorat ont de bonnes études secondaires et des origines sociales particulières.

Ces étudiants qui suivent presque toutes les séances de tutorat sont issus d'un milieu familial où le père et la mère ont fait des études post-bac (Chi2 14,7 Probabilité de 0,00067). Ils n'ont pas redoublé à l'école primaire (96,4 % / 83,8 %) et même pas dans les autres niveaux hormis éventuellement la classe de Première. Leurs notes au baccalauréat sont majoritairement au-dessus de 12 et ils ont obtenu une mention bien ou assez bien (32,1 % / 26,6 %)²⁴. Ils n'étaient pas inscrits l'an dernier dans la même filière. Ils sont donc homogènes du point de vue du parcours scolaire. Bons élèves, ils participent de façon volontaire à une activité qui semblait à l'origine viser les étudiants en difficulté (nous montrerions facilement, à l'inverse, que les étudiants issus de milieu moins cultivé et ayant eu un parcours chaotique ne participent pas aux activités de tutorat).

Un public en réussite scolaire.

Si l'on observe maintenant le comportement des étudiants durant leurs études on peut décrire un public qui a une image positive des études (probabilité de 0,0002). Ces étudiants participant à toutes les séances de tutorat ou presque aussi assidus dans leurs études (74,7 % / 67,6 % assistent à plus de 90 % des cours). Ils pensent obtenir le DEUG en 2 ans et envisagent de se présenter à un concours d'enseignant. Si éventuellement ils ne réussissaient pas l'intégralité des modules cette année, ils se réinscriraient automatiquement.

Ces étudiants pensent avoir de bonnes relations avec les enseignants (probabilité de 0,00012). Quand ils travaillent seuls ils relisent les cours et mémorisent systématiquement les enseignements. Ils préparent des questions aux enseignants ou aux tuteurs et préparent des exercices en vue des contrôles ultérieurs.

Etudiants assidus et travaillant régulièrement en dehors des cours, ils ont tout naturellement des résultats plus positifs que les autres aux examens. Cet effet tutorat joue d'abord sur la baisse du taux d'absence ou de copies blanches dans la session de juin et dans le résultat final²⁵.

En Lignes : Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ?

En colonnes : Résultats de JUIN .

TUTORAT/JUIN	Absent ou copie blanche	moins de 10	de 10 à 15	de 15 à 20	Total	%
oui (toujours ou de temps en temps)	12,3%	41,3%	44,2%	2,2%	504	28,3%
non	20,0%	37,9%	40,7%	1,4%	1279	71,7%
Total	318	693	743	29	1783	100
%	17,8%	38,9%	41,7%	1,6%	100	
Khi-Deux =	15,56					
Probabilité P=	0,00155					

²⁴ Les corrélations étant significatives à une probabilité de 0,05.

²⁵ Pour faire apparaître cette catégorie nous avons recodé ensemble les sujets ayant soit entre 0 et 1 et ceux absents le jour de l'examen.

En Lignes : Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ?

En colonnes : Résultats de SEPTEMBRE .

TUTORATSEPT	Absent ou copie blanche	moins de 10	de 10 à 15	de 15 à 20	Total	%	
oui (toujours ou de temps en temps)	74,4%	19,2%	6,3%	0,0%	504	28,3%	
non	67,2%	25,3%	7,4%	0,1%	1279	71,7%	
Total	1235	420	127	1	1783	100	
%	69,3%	23,6%	7,1%	0,1%	100		
Khi-Deux =	9,2	Effectif Théorique < 5					
Probabilité P=	0,02638						

En Lignes : Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ?

En colonnes : FINAL .

TUTORATFIN	Absent ou copie blanche	de 1 à moins de 5	de 5 à moins de 10	de 10 à moins de 15	de 15 à moins de 20	Total
oui (toujours ou de temps en temps)	17,3%	2,6%	28,6%	49,4%	2,2%	504
non	23,6%	2,9%	26,5%	45,5%	1,5%	1279
Total	389	50	483	831	30	1783
%	21,8%	2,8%	27,1%	46,6%	1,7%	100
Khi-Deux =	9,6					
Probabilité P=	0,04707					

Cet effet mobilisateur du tutorat n'est pas visible en septembre. Durant cette session les absents étant plus nombreux (certains étant déjà reçus), il est donc impossible de vérifier cet effet. Par contre, si on regarde à présent les notes au-dessus de 10, on constate que la participation au tutorat est en corrélation (prob. 0,04707) avec une note élevée dans ces catégories. L'analyse plus fine montrerait que cet effet est plus fort chez les étudiants participant occasionnellement et est moins évident pour les réguliers. L'effet le plus fort est bien sûr dans la session de juin.

Participer aux activités de tutorat a, semble-t-il, un effet mobilisateur qui permet d'augmenter les chances d'être présent aux sessions et de composer. L'analyse de l'effet tutorat sur la note et la réussite doit être mise en relation avec les analyses sur les parcours de réussite réalisées par l'équipe de l'IREDU (voir cette partie dans le rapport).

Des étudiants aux profils d'autodirection des apprentissages différenciés.

En ce qui concerne à présent les activités de tutorat et les croisements que nous pouvons effectuer avec les différents profils d'autodidaxie il nous faut principalement constater le paradoxe de la non participation majoritaire des socio-apprenants. En effet, il sont 75,9 % à déclarer ne pas participer aux activités²⁶. Les activités de tutorat sont des activités centrées sur la relation d'entraide entre étudiants et pairs et elles n'attirent pas ceux qui ont généralement un profil qui les prédestine à apprendre en groupe. Ce paradoxe doit d'ailleurs être approfondi quand on constate que ce sont les autonomes qui participent régulièrement aux activités (10,2 %) et que seulement 19 % des décrocheurs participent à quelques séances. On doit donc constater que les étudiants les plus autonomes, ceux qui ont des pratiques informelles d'études le plus structurées,

²⁶ Rappelons que globalement 71,7 % des étudiants ne participent pas aux activités de tutorat, que 19,0 % participent à quelques séances et que seulement 9,3 % des étudiants participent à toutes les séances.

utilisent plus que d'autres le tutorat. Cette activité est devenue à leurs yeux une activité universitaire de complément ou de surscolarisation. Par contre les décrocheurs ne semblent pas suivre ces activités en masse. Ils y participent de façon irrégulière et pas plus que les autres catégories. Ces constats qui doivent nous conduire à réexaminer les objectifs et le contenu du tutorat s'alimenteront aussi des différences que nous avons pu constater à propos de l'opinion des étudiants sur le tutorat.

En effet, les décrocheurs et les autonomes ne viennent pas aux activités de tutorat pour les mêmes raisons. Les premiers viennent pour mieux s'insérer, pour se faire des amis, pour connaître l'université et pour apprendre à s'organiser. Les autonomes par contre utilisent le tutorat pour préparer les examens, mieux comprendre un cours, découvrir des ressources documentaires. Cette différenciation des demandes est à mettre en relation avec les pratiques effectives des séances de tutorat (ALAVA S., CLANET J., 2000) qui montrent que la plupart du temps les séances sont des compléments du cours. Les autonomes y trouvent leur compte, les décrocheurs moins.²⁷

Les décrocheurs	<i>Mieux connaître le fonctionnement de l'université Mieux réussir un travail technique Se faire des camarades Mieux organiser son travail universitaire Etre mieux informé sur les enseignements Opinion du tutorat neutre</i>
Les socio-apprenants	<i>Préparer des examens Mieux comprendre un cours Mieux connaître le fonctionnement de l'université Se faire des camarades Mauvaise opinion du tutorat</i>
Les autonomes	<i>Mieux comprendre un cours Préparer des examens Mieux cerner le choix des études Mieux connaître les différentes bibliothèques Bonne opinion du tutorat</i>

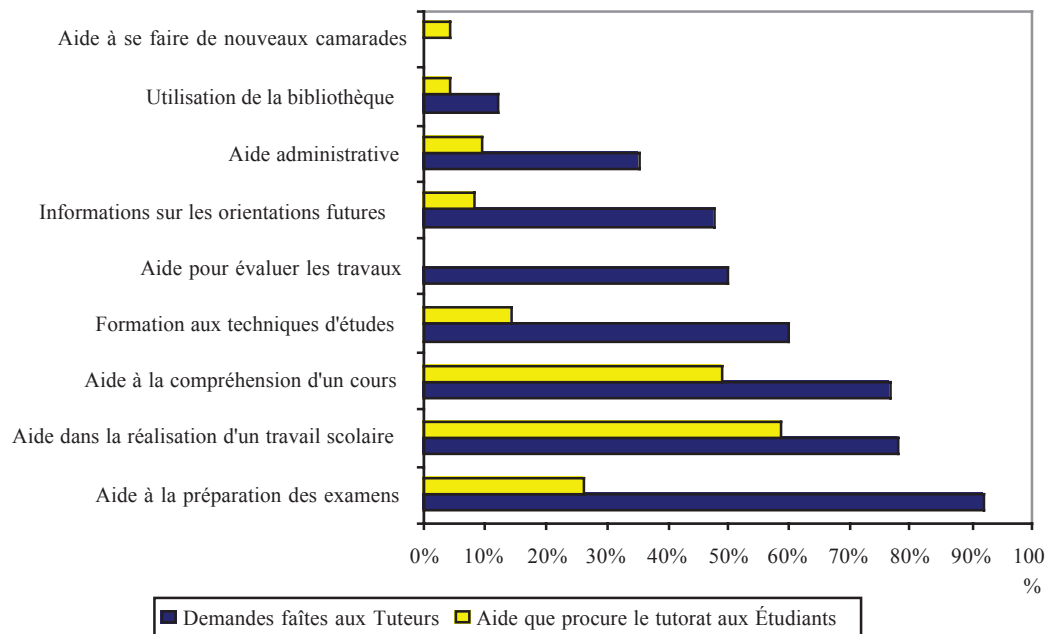
Dans une recherche précédente portant sur le tutorat et les pratiques des tuteurs²⁸, nous avons montré que les pratiques tutorales sont à examiner en tenant compte des demandes réelles des étudiants, mais aussi de ce que les tuteurs déclarent faire. En effet, si l'on examine les demandes de formation faites aux tuteurs en ce qui concerne le contenu des séances, on note clairement une forte demande d'aide à la préparation des examens et à la compréhension des cours. L'ensemble des demandes répond donc à un renforcement du cours et non à une aide à l'insertion.

²⁷ Pour une approche plus complète des relations entre projet d'études et tutorat il est utile de lire dans ce rapport les analyses de l'IREDU.

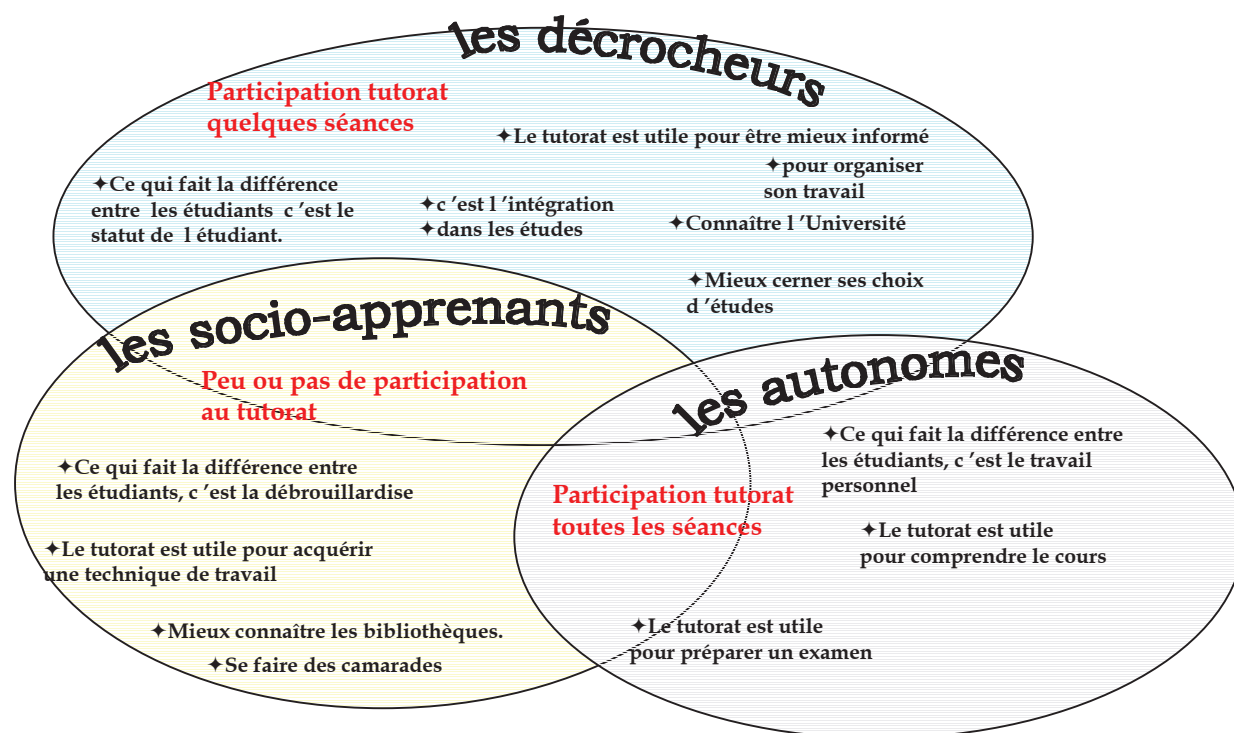
²⁸ Voir à ce sujet : ALAVA S. et MAYDIEU M. / Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG / OVE et Centre de recherche en Education, Formation, Insertion. - Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

ALAVA S., CLANET J., (2000a), *Le tutorat méthodologique à l'Université : Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales.*, Revue Canadienne Pour l'étude de l'Education des Adultes, à paraître, 2000.

Tableau comparatif des opinions respectives des tuteurs et des tutorés sur l'apport des séances de tutorat.



Le tutorat est donc essentiellement centré sur des pratiques de complément des cours. Pourtant, les décrocheurs demandent au tutorat d'être aussi un espace de rencontres et de dialogue. Ils déclarent le trouver dans ces activités. Le tutorat a donc des effets sur la formation aux techniques d'études, sur l'insertion de l'étudiant qui ne sont pas strictement à repérer dans les contenus du tutorat.



La participation peu régulière des étudiants décrocheurs à ces séances explique peut-être cette différence entre leurs besoins et les pratiques réelles déclarées par les tuteurs. En fait, il semble bien que progressivement et peut-être sous l'influence des étudiants autonomes qui fréquentent les activités de tutorat régulièrement, les tuteurs ont tendance à orienter ces activités vers des préparations d'examens, vers la compréhension des cours, vers l'aide à une évaluation des travaux. Les autonomes utilisent alors ces séances comme des compléments de cours, les décrocheurs recherchent dans ces activités des liens nouveaux avec les enseignements.

Les socio-apprenants qui ont besoin des autres pour apprendre ne participent que peu à ces activités. Si c'est le cas, c'est alors pour se faire des amis et participer à des activités collectives permettant de comprendre le cours. Ils n'ont malheureusement pas le temps de trouver dans cette activité une réponse à leurs difficultés. Le tutorat conçu comme une réponse pédagogique à la difficulté d'insertion des étudiants devient peu à peu un élément de plus dans le renforcement des études et il est utilisé par ceux qui, tout en étant autonomes, trouvent dans cette médiation une surscolarisation utile.

Qu'est-ce qui fait le plus de différence entre les étudiants?

En Lignes : Les profils

En colonnes : Les types de différences

PROFILS/DIF	La discipline ou les contenus	L'origine sociale, les variables familiales	Travail et assiduité	Motivation, débrouillardise	Taille des villes	Degré de réussite	Intégration aux études
Décrocheurs	18,30%	12,50%	34,30%	26,10%	0,50%	0,80%	7,50%
Socio-apprenants	24,50%	14,00%	35,00%	20,80%	0,40%	1,20%	4,10%
Autonomes	22,20%	13,20%	31,00%	26,40%	0,70%	1,40%	5,00%
Total	347	210	523	389	9	19	85
% global	21,10%	13,10%	33,90%	24,60%	0,60%	1,20%	5,60%

Si on pose la question aux étudiants pour connaître la cause de la réussite différenciée des étudiants, on constate que seulement 13,10 % pensent que cette différence est due aux causes sociales ou familiales. Ils sont 58 % à indiquer que la réussite des étudiants est la conséquence du travail, de l'assiduité et de la débrouillardise. L'examen des différences d'opinions entre les différents profils d'actions autodidactiques nous montre que l'ensemble des étudiants met en première position le travail et l'assiduité comme des éléments essentiels favorisant la réussite. Par contre si nous regardons les éléments qu'ils valorisent en second plan, nous constatons que les décrocheurs mettent en avant plus que les autres l'intégration dans les études, les socio-apprenants valorisent les aspects sociaux et les contenus disciplinaires, tandis que les autonomes soulignent la motivation la débrouillardise et le degré de réussite.

BILAN : Profils d'autodirection et parcours de réussite.

Comme les pratiques d'études en cours, les pratiques informelles d'études sont des éléments indispensables de l'activité de l'étudiant. Ces activités que chaque étudiant va développer indépendamment et sans contrainte jouent un rôle essentiel dans les parcours de réussite²⁹. Cet « au-delà » du cours est indissociablement impliqué dans ce qu'on appelle « le métier » (COULON A., 1997)³⁰ de l'étudiant et qu'il faut situer dans des modalités différenciées de stratégies mathématiques. En effet, la notion de « métier » de l'étudiant ou de l'élève est à notre avis à critiquer car elle suppose à la fois que la pratique mathématique serait modélisable de façon homogène pour des étudiants et qu'elle serait constitutive d'une pratique sociale repérable qui est celle de la période d'études. C'est ce que semble indiquer B. LAHIRE dans son texte introductif sur les « manières d'étudier ». Il note alors (LAHIRE B., 1997) une place très importante de la variable type d'études dans son étude et il semble alors penser que chaque niveau de formation ou chaque filière est un lieu spécifique de construction de « manière d'apprendre ». Il indique que « le type d'études » est à l'espace de l'enseignement supérieur ce que la catégorie professionnelle est à l'espace social dans son entier. Nous ne pouvons pas suivre cette analyse et notre étude a montré qu'en ce qui concerne les modalités de formation professionnelle et les stratégies d'autodirection des études, le type d'étude et les éléments contextuels de l'établissement ne jouent qu'un rôle mineur. Si on appréhende les pratiques d'études des étudiants on ne cherche pas seulement à repérer les « styles de travail » attachés à chaque type d'études mais bien à comprendre les effets générateurs d'un profil d'étude et d'auto-apprentissage qui se contextualise différemment suivant les situations didactiques ou institutionnelles. Nous cherchons alors à appréhender les modalités de construction par le sujet d'une pratique (dans mon cas informelle) d'études. En fait, il nous semble plus juste de montrer que l'ensemble des actions mathématiques constitutives de ce que l'on peut nommer « pratiques d'études » est le résultat des négociations contextuelles d'un apprenant avec un profil d'action autodidactique et un dispositif de formation toujours à critiquer. Le fait dans notre cas que les pratiques les plus efficaces d'études, compte tenu des résultats aux examens, soient les pratiques les plus solitaires et les plus scolaires est aussi dû à la logique sociologique de reproduction critiquée par BOURDIEU P., 1992³¹. Il ne faudrait pas alors réifier ces pratiques « héréditaires » comme constitutives d'un « métier » hors contexte social³². Nous pensons que les étudiants durant les premières années d'études doivent découvrir, négocier ou tenter de transformer les exigences des pratiques universitaires qui sont à analyser. Cette procédure de négociation est soit de l'affiliation selon Alain COULON, soit de la négociation dans l'expérience à partir d'une hétérogénéité de départ constituée par les divers parcours scolaires et les différents projets (DUBET F., 1994)³³. Mais ces pratiques formelles ou informelles sont orientées par des profils d'actions autodidactiques que nous avons tentés de décrire. Les pratiques d'études sont donc les résultats émergents de ces procédures et de la conduite auto-dirigée du sujet. Ces actions entrent alors soit en symbiose (les autonomes), soit en conflit (les décrocheurs) avec des exigences de l'institution ou des enseignants eux-mêmes. L'adaptation de ces profils et des nécessités sociales des études se perçoit enfin dans l'analyse des résultats obtenus par ces étudiants aux sessions d'examens.

Résultats généraux aux examens

²⁹ Voir sur ce point les analyses de la deuxième partie de ce rapport.

³⁰ COULON, A (1997) Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris : PUF

³¹ BOURDIEU, P (1992a) nouvelle éd. augmentée. *Homo academicus*. Paris : Ed. de Minuit. (Le sens commun)

³² Sur ce point, nous sommes par contre en accord avec les analyses de B. LAHIRE sur l'interprétation trop hâtive de l'effacement des variables socioprofessionnelles dans ce genre d'enquête. L'accès à l'université et les études universitaires restent encore socialement différenciés et nous notons dans notre recherche que le niveau d'études supérieures des parents est en lien avec les modalités de travail personnel de l'étudiant. L'effet reproductif de l'habitus est encore bien visible.

³³ DUBET F., L'étudiant en université de masse, *Revue Française de Sociologie*, Octobre-Décembre 1994

PROFILS R. GÉNÉRAUX	Réussite	Echec	Total	%
Les socio-apprenants	51,7%	48,3%	302	24,6%
Les décrocheurs	58,4%	41,6%	389	31,7%
Les autonomes	61,0%	39,0%	536	43,7%
Total	710	517	1227	100
%	57,9%	42,1%	100	
Probab. P=	0,03043		Chi-2 =	6,98

Résultats en septembre aux examens

PROFILS R. SEPTEMBRE	Réussite	Echec	Total	%
Les socio-apprenants	19,0%	81,0%	121	24,5%
Les décrocheurs	26,6%	73,4%	154	31,2%
Les autonomes	32,1%	67,9%	218	44,2%
Total	134	359	493	100
%	27,2%	72,8%	100	
Probab. P=	0,03365	Chi-2 =	6,78	

Que ce soit en septembre ou aux résultats généraux, les autonomes réussissent plus que les autres, les socio-apprenants ayant un taux de réussite plus faible. Les décrocheurs, même s'ils sont près de 75 % à échouer à la session d'examen de Septembre (leur irrégularité dans le travail et la démobilisation des vacances universitaires sont sûrement des raisons majeures), réussissent pourtant à 58,4 % leurs examens³⁴. Il existe donc des adaptations des pratiques d'études ou des processus d'organisation différenciés des pratiques informelles qui ont une efficacité sur le résultat. Nos décrocheurs ne sont pas voués à l'échec comme les autonomes ne sont pas sûrs de réussir. Mais il faut indéniablement remarquer qu'une pratique autodirigée et des pratiques informelles plus régulières et autonomes favorisent des réussites plus nombreuses. Les socio-apprenants ont du mal à construire des pratiques informelles en harmonie avec les exigences de l'institution. Ils échouent globalement plus que les décrocheurs ou les autonomes. Leurs « façons d'apprendre » centrées sur la relation et l'entraide ne trouvent pas un écho dans les conditions d'études universitaires.

L'Université reste encore aujourd'hui l'espace où l'action individuelle et « scolaire » fonctionne en premier cycle pleinement. Les analyses sur le rôle citoyen et sur la valeur critique de l'Université doivent prendre en compte ces constats. L'Université française valorise les conduites individuelles d'apprentissage, elle a du mal à répondre aux besoins exprimés par certains étudiants concernant des dispositifs de travail de groupe ou des espaces de constitution de savoirs collectifs. Elle ne sait pas remédier à des difficultés documentaires, managériales et cognitives des étudiants. Elle n'est pas un espace de facile insertion.

Au delà de la maîtrise de méthodes du travail intellectuel, l'université devrait prendre en compte cette hétérogénéité des profils autodidactiques et proposer des dispositifs de formation valorisant l'ensemble des apprentissages auto-dirigés.

³⁴ Le taux de réussite général élevé est dû à un des effets de la date de passation des questionnaires (Janvier). A cette période, de nombreux étudiants en situation de rupture ont quitté l'université.

QUATRIÈME PARTIE.

CONFRONTATION DES TYPOLOGIES ET RÉUSSITE

CONFRONTATION DES TROIS TYPOLOGIES : ATTITUDES, PROFILS D’AUTODIDAXIE, PRATIQUES. 173

Tris croisés..... 173

 Bilan intermédiaire. 174

Quelle population réussit dès Juin ?..... 175

BILAN : Profils / Réussite..... 176

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

Il convient maintenant d'étudier l'intersection des profils d'attitudes, d'autodidaxie¹, et de pratiques. L'analyse de ces intersections permet-elle de mettre au jour des types particuliers de rapport aux études engendrant réussite ou échec ? Ce projet nécessite une nouvelle recherche à lui seul. C'est pourquoi nous nous bornerons dans cette partie à présenter quelques premiers résultats sans développer les analyses ultérieures qu'ils nécessiteraient. Les croisements concernant les typologies s'effectuent sur l'ensemble de la population étudiante, par contre le raisonnement relatif à la réussite ou à l'échec porte sur les tendances observées chez 1620 sujets².

Tris croisés.

« Autodidaxie » et « Attitudes ».

Le croisement des deux variables est significatif. Chi2 de 69,9 pour $p = .0001$.

*40,8% de la population des « Enthousiastes » est composée de sujets « Autonomes » et 41,9% « d'Autonomes » sont des « Enthousiastes » (contribution de 6,2);

*33,53% de la population des « Modérés » est composée de « Décrocheurs » et 46,73% de « Décrocheurs » sont des « Modérés » (contribution de 4,81).

*Enfin 33,2% de la population des « Détracteurs » sont des « Décrocheurs » et 19,59% des « Décrocheurs » sont des « Détracteurs ». (contribution de 2,57).

- Il existe un lien entre l'attitude « Enthousiaste » concernant le DEUG et le profil d'apprentissage de type « Autonome ». Les étudiants concernés ont un rapport facile aux études. Est-ce aimer apprendre ou apprendre facilement qui engendrent des attitudes favorables relatives au DEUG ou est-ce une attitude favorable qui motive pour apprendre ?

- Il existe un lien entre l'attitude « Modérée » concernant le DEUG et le profil d'apprentissage de type « Décrocheur ». Certains étudiants affichant une distance affective par rapport au diplôme sont par ailleurs des étudiants capables de travailler seuls malgré un manque de confiance en eux, et des difficultés d'apprentissage.

- Il existe un lien entre le profil « Détracteur » et le profil « Décrocheur ». Certains étudiants dénigrant le DEUG suivent difficilement, présentent des difficultés d'apprentissage et un manque de confiance en eux.

« Pratiques » et « Attitudes ».

Le croisement des deux variables est significatif. Chi2 de 57,2 pour $p = .0001$.

*31,9% de la population des « Enthousiastes » est composée de sujets qualifiés de « Socialisés³ » et 38,2% de « Socialisés » sont des « Enthousiastes » (contribution de 3,53);

*14,8% de la population des « Détracteurs » sont des « Démotivés » et 27,5% des « Démotivés » sont des « Détracteurs ». (contribution de 4,14).

- Il existe un lien entre l'attitude « Enthousiaste » et le profil de pratiques « Socialisées ». Un petit tiers d'étudiants inconditionnels du DEUG ne dédaigne pas de travailler occasionnellement avec des pairs.

- Il existe un lien entre les profils « Détracteur » et « Démotivé ». Certains étudiants ayant un rapport difficile aux études, travaillent irrégulièrement et pas assez selon leurs propres estimations.

¹ également appelés « profils d'autodirection » (voir 3^e partie de notre document)

² voir la justification d'une telle procédure dans la première partie de notre document (huitième temps de l'analyse).

³ on trouve également celui de « Sociaux » dans la deuxième partie du document.

« Pratiques » et « Autodidaxie ».

Il n'existe pas de lien entre ces deux variables. Les différents profils d'autodidaxie ne se différencient pas par des pratiques d'études particulières.

« Autodidaxie » et « Réussite finale » .

Le chi2 n'est pas significatif. On constate une majorité de reçus dans toutes les classes « d'Autodidaxie » selon les pourcentages suivants.

- Population non classée : 50,75% de reçus
- « Décrocheurs » : 55,38%
- « Autonomes » : 59,76%
- « Socio-apprenants » : 52,87%.

On remarque toutefois que la population la plus fragile est celle des « Socio-apprenants », et que celle qui réussit le mieux est celle des « Autonomes ».

« Pratiques » et « Réussite finale »

Le chi2 est significatif (56,4 à $p = .0001$). On constate une majorité de reçus dans toutes les classes à l'exception de celle des « Démotivés ». Les pourcentages sont les suivants.

- Population non classée : 47,6% de reçus
- « Assidus » : 72,7%
- « Solitaires » : 60,5%
- « Sursocialisés » : 59%
- « Solitaires non affiliés » : 56,1%
- « Socialisés » : 55,2%
- « Culturels » : 54%.

La classe des « Assidus » réussit mieux que les autres (contribution de 5,07), celle des « Démotivés » échoue plus que les autres (contribution de 2,72).

Rappel : « Attitudes », « Réussite finale » et « Résultats de Juin »

Les résultats concernant les classes d'attitudes montraient une réussite finale des « Enthousiastes », des « Modérés » et des « Réservés », et un échec (par absence ou ajournement) de 58% de « Détracteurs ». Les enthousiastes réussissaient dès Juin.

Bilan intermédiaire.

On peut prédire la réussite finale des étudiants combinant les trois profils « Enthousiaste-Autonomie-Social » comme celle du tandem « Modéré-Décrocheur ».

Par contre le profil « Détracteur-Démotivé-Décrocheur » est propice à l'échec. En effet les « Détracteurs » et les « Démotivés » échouent. Cependant ce profil concerne trop peu de sujets (19 sur 1810) pour que nous nous engagions dans une longue interprétation. Les « Détracteurs » ne constituent que 16% de la population totale, et seulement 15% d'entre eux sont proches des « Démotivés ».

Il semble plus judicieux de s'intéresser aux résultats de la population proche du profil « Détracteur-Décrocheur ». Celle-ci bénéficie-t-elle de la réussite des « Décrocheurs » ou au contraire est-elle pénalisée par l'échec des « Détracteurs » ?

Le croisement « Résultat final » / « Détracteur-Décrocheur » indique un pourcentage significatif de sujets ne réussissant pas (chi2 de 10 à $p = .03$; contribution de 2,8). Ce profil semble donc entraver la réussite. Il ne concerne heureusement que 2 à 3% de la population totale.

Par contre comme prévu 56,7% de la population de type « Modéré-Décrocheur » réussit.

*Quelle population réussit dès Juin ?***« Autodidaxie » et « Résultats de Juin » .**

L'analyse des résultats obtenus en Juin, montre :

- la réussite significative d'une majorité « d'Autonomes », (χ^2 de 16,5 à $p = .01$; contribution de 3,35 pour 55% d'Autonomes), et
- l'ajournement significatif de 47% « Socio-apprenants » (contribution de 2,13),
- également l'échec des « Décrocheurs ».

La réussite du profil « Enthousiaste-Autonome » est donc effective dès Juin.

« Pratiques » et « Résultats de Juin » .

L'analyse des résultats obtenus en Juin, montre :

- la réussite significative d'une majorité « d'Assidus », (χ^2 de 53 à $p = .001$; contribution de 4,48 pour 64,17% « d'Assidus »),

- celle non significative des « Sursocialisés » et des deux types de « Solitaires ».

Elle indique également :

- l'ajournement des « Socialisés » et des « Culturels » ainsi que
- l'ajournement significatif de 55,4% de « Démotivés » (contribution de 3,1).

Le profil « Enthousiaste-Autonome-Socialisé » n'amène pas à une réussite dès Juin : 49% réussissent, 47% sont ajournés, et 4% sont absents. La troisième dimension casse la dynamique des deux premières, car les « Socialisés » contrairement aux « Autonomes » et aux « Enthousiastes » ne sont pas reçus dès Juin.

BILAN : Profils / Réussite.

Confronter les styles d'apprentissage, les attitudes concernant le DEUG, et les pratiques permet de constater des liens deux à deux entre ces différentes dimensions. En effet il existe des rapprochements entre les styles d'apprentissage et les attitudes, ou entre les attitudes et certaines pratiques.

Les rapprochements les plus congruents concernent les variables « Styles d'apprentissage » et « Attitudes ». En effet ils permettent de caractériser facilement certaines catégories d'étudiants (les étudiants proches du profil « Autonome-Enthousiaste » sont de « bons » élèves, les étudiants proches du profil « Modéré-Décrocheur » sont ceux ayant de la volonté mais quelques difficultés, enfin les étudiants proches du profil « Décrocheur-Détracteur » sont ceux qui ne suivent pas).

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

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

Les résultats ci-dessus montrent toute l'importance d'une action se donnant pour but une meilleure réussite des populations fragiles de type « Modéré », « Socio-apprenant » ou « Décrocheur ». Les pratiques d'études hors cours ne les différencient pas vraiment des « Autonomes » et des « Enthousiastes », et pourtant ils réussissent moins bien qu'eux. Pour rétablir l'égalité devant la réussite le traitement qualitatif de l'hétérogénéité semble incontournable, et ne peut se réduire au contexte extérieur aux cours.

CONCLUSION ET PROSPECTIVE

CONCLUSION ET PROSPECTIVE.

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

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

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

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

Les pourcentages de réussite sont liés à ces profils. Certains réussissent plus que d'autres notamment à la session discriminante de Juin (cas des « autonomes », des « enthousiastes », des « assidus »). D'autres ne valident pas leur année (cas des « démotivés », des « détracteurs »). L'hétérogénéité du rapport aux études existe bien, elle dépasse le cadre disciplinaire et peut encore s'affiner lorsque l'on constate par exemple des points communs entre les étudiants « autonomes » et les « enthousiastes », entre les étudiants « modérés » et les « décrocheurs », ou encore entre les « détracteurs » et les « démotivés »...

Cependant cette hétérogénéité possède certaines limites.

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

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

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

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

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

En effet le travail de groupes par exemple reste peu fréquent. Ainsi 15 à 20% des séances de Travaux Dirigés adoptent encore une forme expositive. La part des TD riches en interactions n'atteint pas une majorité de séances.

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

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

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

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

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GENERALE AU RAPPORT CNCRE (CREFI, CREN, IREDU)

La question est de savoir comment appréhender l'hétérogénéité dans le premier cycle universitaire et comment la mettre en rapport avec la réussite ou l'échec des étudiants.

Les trois équipes (IREDU, CREFI, CREN) mettent en avant des **dimensions différentes de l'hétérogénéité**. Cherchant à mesurer l'influence des structures sur les performances, l'IREDU s'intéresse à l'hétérogénéité des modes d'organisation du DEUG (systèmes et dispositifs) dans les trois filières considérées (Psychologie, AES, SVT) et dans les trois universités (Toulouse, Dijon, Nantes) et à son influence sur la réussite des étudiants.

Le CREFI, se centre sur le rapport aux études et l'enseignement tel qu'il se décline en termes de représentations, d'attitudes, de styles d'apprentissage et de pratiques. Il construit des typologies d'étudiants et d'enseignants, analyse les rapports entre ces types et la réussite, cherche si l'hétérogénéité du rapport aux études est ou non prise en compte par les enseignants et si les représentations de ces derniers se rapprochent ou s'éloignent de celles des étudiants.

Le CREN envisage le jugement d'hétérogénéité comme un construit social émanant de l'interaction entre enseignants et étudiants : quelles représentations de la diversité étudiante, enseignants ou étudiants construisent-ils ensemble ?

L'hétérogénéité : plusieurs approches d'une même idée.

L'idée d'hétérogénéité **n'a donc pas le même statut épistémologique** selon les approches.

Pour l'IREDU et le CREFI, c'est un fait à établir : y a-t-il ou non hétérogénéité ? Pour le CREN, la question n'est pas de savoir si la population étudiante est ou non réellement hétérogène mais plutôt d'étudier comment les différences entre étudiants sont interprétées par eux-mêmes et par leurs enseignants. Dans tous les cas cependant, l'idée d'hétérogénéité est prise au sens de **différenciation radicale**. Le problème est toujours celui-ci : est-il possible de situer les phénomènes pris en compte sur une échelle de variations continues ? Les différences constatées font-elles au contraire éclater l'unité d'un genre ou du moins exigent-elles sa fragmentation ?

L'IREDU se demande, au vu des différences d'organisation repérées, s'il est encore pertinent de parler d'un DEUG au sens de diplôme national ayant le même contenu et la même valeur pour toutes les universités. Si les effets de site se voyaient confirmés par des études plus larges, cela mettrait en évidence un facteur important de l'inégalité des étudiants devant les études.

Le CREFI s'interroge sur le sens que les acteurs donnent à l'enseignement ou aux études. De ce point de vue, la population enseignante ou la population étudiante sont-elles des ensembles homogènes ne comportant que des variations de degrés ? Sont-elles au contraire analysables en sous-classes fonctionnant chacune selon sa propre logique, que ce soit pour les représentations des études, les attitudes par rapport à l'université ou les pratiques d'apprentissage ou d'enseignement ? Il semble bien qu'on n'apprenne pas de la même manière selon que l'on est « autonome », « socio-apprenant » ou « décrocheur » ; que les « enthousiastes », les « réservés », les « modérés » ou les détracteurs » ont une vision complètement différente de l'Université ; que les pratiques d'études diffèrent du tout au tout entre « solitaires », « assidus », « sociables » et « démotivés ». D'autre part, le rapport à

Conclusion générale

l'enseignement n'est pas tout à fait le même chez les enseignants « modérés » ou « volontaires » et surtout les perspectives d'amélioration du système varient selon que l'on préconise un changement de pédagogie ou un changement de contenu.

Pour le CREN, il s'agit de savoir comment sont traitées les différences que les étudiants ou leurs enseignants repèrent dans la population étudiante: s'avèrent-elles affirmées ou niées, soulignées ou minimisées ? Menacent-elles ou non la représentation de l'unité du monde étudiant ? Ce qui ressort des entretiens, c'est la volonté de minimiser, voire de dénier l'hétérogénéité d'une part en la noyant dans une référence communautaire au monde des jeunes et en la rabattant d'autre part sur l'altérité des personnes. Nous sommes tous des étudiants, nous sommes tous des jeunes et pourtant chacun de nous est un sujet ayant sa vie propre. Entre l'identification à la génération et la séparation des « moi » individuels, toute partition de la population étudiante se voit récusée. Si beaucoup d'enseignants paraissent reprendre à leur compte cette dénégation de l'hétérogénéité, ils éprouvent néanmoins et par contrecoup, beaucoup de difficultés à concilier les différentes missions qui leur sont confiées en particulier celles d'enseignement et de recherche. La secondarisation des premiers cycles universitaires s'offre alors comme une solution pour résoudre cette tension.

L'intérêt d'une approche plurielle de l'hétérogénéité.

Par hétérogénéité on entend donc bien la même chose. **Mais l'intérêt d'une approche plurielle** apparaît alors de deux façons.

Le fait de traiter plusieurs niveaux à la fois (les systèmes, les individus, les interactions) permet de diversifier les facteurs d'hétérogénéité. Si les sources exogènes d'hétérogénéité sont bien connues, il apparaît que les modes d'organisations universitaires ont aussi leur influence tout comme les phénomènes de styles individuels dans le rapport aux études. Bien que la recherche ne permette pas de le démontrer, on peut raisonnablement estimer que facteurs exogènes et endogènes ne jouent pas indépendamment les uns des autres et que telle ou telle organisation universitaire, tel ou tel dispositif pédagogique, parce qu'il les ignore ou les prend maladroitement en compte, contribue à les renforcer et à accroître ainsi l'inégalité dans les études.

Ensuite, en abordant l'hétérogénéité à la fois comme fait sociologique et comme construit social, on fait apparaître l'écart entre la représentation que les étudiants se font d'eux-mêmes (avec l'aide de leurs professeurs) et l'idée que peut s'en faire le sociologue. Si l'enquête sociologique contribue à diversifier plus encore le monde étudiant, elle doit reconnaître en même temps que cette hétérogénéité qu'elle découvre se trouve déniée ou réinterprétée par les acteurs de la vie universitaire. En bloquant toute forme de prise de conscience, cette attitude ne laisse-t-elle pas jouer à plein les processus de sélection larvée ? Et si le terme de « déni » a un sens, il suggère que plus on tentera de rendre manifeste l'hétérogénéité étudiante et plus étudiants et enseignants résisteront à la reconnaître. Une prise de conscience pourrait cependant survenir de deux manières. Soit parce que l'hétérogénéité constatée contreviendrait trop aux principes d'équité dont on a vu qu'ils étaient tacitement admis par les communautés étudiantes ou enseignantes, comme ce serait le cas pour les effets de site; soit encore parce que l'hétérogénéité constatée pourrait être retraduite dans le langage de l'altérité, en renvoyant alors à des caractéristiques individuelles, à des traits de personnalité. De ce point de vue, les catégorisations mises en évidence par le CREFI auraient des chances d'être acceptées car elles évoquent des phénomènes de styles individuels. Ceci n'est sans doute pas sans conséquences pour la mise en place de dispositifs d'aide (tutorat ou autre) qui supposent plus ou moins l'idée d'une différenciation pédagogique.

Hétérogénéité et réussite.

L'étude se proposait également de cerner les relations entre les divers facteurs de l'hétérogénéité et la réussite des étudiants. **Sur ce point les conclusions sont très nuancées.** Autant les facteurs d'hétérogénéité apparaissent clairement, autant leurs effets sur la réussite sont difficiles à interpréter.

Comment les étudiants et enseignants pensent-ils réussite ou échec ? Là comme ailleurs, la tendance est à minimiser voire à dénier toute hétérogénéité. Réussite et échec sont interprétés en termes de trajectoire singulière et rabattus ainsi sur l'altérité des personnes, comme expression de mauvaise orientation ou manque de maturité. Ou encore, ils sont ramenés à de simples différences quantitatives comme les degrés d'investissement dans le travail.

Pourtant, l'effet de site, mis en avant par l'IREDU, signifie que les modes d'organisation des études, les exigences en matière de certifications, peuvent avoir une influence non négligeable sur la réussite des étudiants dans certaines filières. Mais, faute d'épreuves communes et vu le petit nombre d'universités observées (trois) il n'est pas possible de généraliser.

Les typologies du CREFI appellent le même type de remarques. Les « enthousiastes » et les « autonomes » réussissent certes mieux que d'autres à la session de Juin, les « démotivés » ou les « détracteurs » ne valident pas généralement leur année. Mais il n'existe pas d'écarts de note très marqués entre les profils.

Les sources d'hétérogénéité repérées ont bien une certaine influence sur les résultats, mais elles ne sauraient à elles seules déterminer la réussite ou l'échec qui tiennent vraisemblablement à un enchevêtrement de facteurs.

Peut-on gérer l'hétérogénéité?

Les conditions de l'enquête ne permettent pas de savoir quel mode d'organisation des DEUG favoriserait la réussite des études. D'autre part, le cas du tutorat montre les limites des dispositifs d'aide. Ce ne sont pas les étudiants qui en auraient le plus besoin qui en profitent. Aller au tutorat apparaît le plus souvent comme une option et non comme une nécessité. De plus, ce dispositif ne prend pas en compte les différents styles d'apprentissage. Il ne permet pas non plus de changer la représentation qu'ont les étudiants du travail intellectuel. Pourtant, les enseignants « volontaires » peuvent y jouer un rôle comme on l'observe dans quelques réussites exemplaires locales.

D'une manière générale, l'hétérogénéité du rapport aux études n'est pas prise en compte par les enseignants. Si ceux-ci ont tendance à déculpabiliser les étudiants de leurs échecs en les ramenant à des causalités incidentes (mauvaise orientation, manque de maturité), ou (tout comme leurs étudiants) à une question de quantité de travail, les phénomènes de styles individuels de rapport aux études ne peuvent que leur échapper. On l'a dit, cet aveuglement à l'hétérogénéité est cela même qui lui permet de jouer à plein son rôle discriminant. Pourquoi les étudiants « autonomes » réussissent-ils mieux que les « socio-apprenants » demande le CREFI ? Ce style d'apprentissage est-il le seul qui convienne aux études universitaires ? N'est-il pas plutôt le seul conforme aux contrats didactiques du contexte universitaire actuel ? Gérer l'hétérogénéité ce serait ici diversifier suffisamment les contextes d'apprentissage pour que chaque manière d'apprendre puisse porter ses fruits. Mais encore faudrait-il que les enseignants soient attentifs aux aspects non strictement formels de l'apprentissage, là où précisément se creusent les différences dans les manières d'apprendre.

Conclusion générale

Le problème de la gestion de l'hétérogénéité dans une perspective d'amélioration de la réussite apparaît, au terme de cette recherche, **beaucoup plus complexe qu'il ne paraîtrait au premier abord.**

Parce que les dispositifs d'aide semblent facilement détournés de leur sens, qu'ils sont plus ou moins bien compris et acceptés par les étudiants, qu'ils ne prennent pas en compte les différentes manières d'apprendre, ils paraissent -sauf exception notable due à des pratiques militantes- n'avoir pas d'effets de remédiation bien marqués. Même s'ils peuvent contribuer à l'amélioration des résultats, cette amélioration ne semble pas suffisante pour entraîner la réussite aux examens.

Faut-il, plutôt que de multiplier des dispositifs intermédiaires, sensibiliser les enseignants à la différenciation pédagogique dans les cours ou TD ? Le CREFI montre que si les pratiques pédagogiques des TD paraissent plus différenciées que celles des CM, les interactions enseignants/élèves y restent très faibles. D'autre part, si l'hétérogénéité des manières d'étudier se manifeste dans les situations informelles, en dehors des cours, comment l'appréhender ? Est-il pertinent de vouloir formaliser l'informel en multipliant les lieux et les temps d'aide méthodologique ? Faut-il se contenter de proposer des aménagements matériels : salles de travail, lieux de rencontre ? Ou faut-il sensibiliser les enseignants aux problèmes posés par l'hétérogénéité étudiante ?

Que faire ?

Si cette recherche ne permet pas de savoir quelle serait la bonne manière de traiter l'hétérogénéité étudiante, elle dégage cependant un certain nombre **de conditions à prendre en compte dans toute perspective d'amélioration :**

- offrir les mêmes conditions d'enseignement et de certification à tous les étudiants quelle que soit l'université qu'ils fréquentent,
- travailler à une prise de conscience des sources exogènes et endogènes d'hétérogénéité par les acteurs eux-mêmes (étudiants comme enseignants),
- mettre en place une formation des enseignants du premier cycle, formation comportant, en amont de toute technicité pédagogique, une réflexion de fond sur l'hétérogénéité étudiante et une analyse des contrats didactiques en rapport avec les différents styles d'apprentissage des étudiants.