HAL
open science

# PENSER REUSSIR, SAVOIR ETUDIER : REGARDS SUR LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.

Seraphin Alava

**To cite this version:**

Seraphin Alava. PENSER REUSSIR, SAVOIR ETUDIER : REGARDS SUR LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.. 2000. hal-00653154

**HAL Id: hal-00653154**

**https://hal.science/hal-00653154v1**

Submitted on 18 Dec 2011

**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.

# PENSER REUSSIR, SAVOIR ETUDIER : REGARDS SUR LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.

Séraphin ALAVA
Professeur en Sciences de l'Education
Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs
Université de Toulouse le Mirail
Seraphin.alava@gmail.com
http://savoirs.asso.st

## 1 - SURVOL DE LA PROBLEMATIQUE.

Les recherches et les statistiques sur la réussite des étudiants en premier cycle sont aujourd'hui concordantes : prés de 70% des étudiants de première année universitaire échouent durant leurs études[1], près de 30% à 40% quittent alors l'université sans diplôme[2] et pour les restants, il faut attendre 4 à 5 années pour réussir un Diplôme Universitaire d'études générales. Ces constats sont aujourd'hui connus et l'image de l'Université est alors fortement dégradée. Dans les travaux de sociologie des années 70, on parlait alors de « mortalité universitaire »[3] comme pour montrer la grande responsabilité de l'Université dans cette sélection par l'échec des étudiants. Les années 90 ont peu à peu rejeté ces concepts culpabilisateurs et on parle aujourd'hui plus volontiers de décrochage scolaire ou de réorientation. La responsabilité de l'arrêt dans les études ou de la rupture du projet de formation est alors renvoyée vers le sujet étudiant. Ces stratégies d'apprentissages, ces savoirs-faire techniques et méthodologiques sont alors considérés comme inadaptés. Mais que l'on porte le regard sur les inadaptations des cursus universitaires à la diversité des publics étudiants ou que l'on pense que les études relèvent aujourd'hui du « métier » et nécessitent un véritable formation méthodologique nous sommes toujours aussi peu informés des attentes des étudiants et des causes de cet échec répété de l'Université qui accepte que le tiers d'une cohorte puisse quitter l'université dès la première année sans diplôme. Est-ce à dire que l'université est essentiellement productrice d'échec, que l'entrée à l'université est devenue un véritable espace de sélection sociale et que les pratiques pédagogiques sont inadaptées aux étudiants du XXI$^{ème}$ siècle ? Ces questions méritent de susciter l'intérêt du chercheur et du pédagogue[4]. En effet, quoi de plus paradoxal que le constat de cet échec massif et l'absence de réelle politique volontariste des universités dans le domaine de l'aide à la réussite. Le regard que nous pouvons porter sur ce domaine est alors étonné par les contradictions qui surgissent entre la valorisation par les chercheurs des spécificités du métier d'étudiant et le peu de formation globale dans ce domaine et entre la mise en avant par les politiques éducatives de la nécessaire maîtrise des compétences informationnelles et l'échec répété de mise en place d'une formation documentaire cohérente.

L'Université, malgré l'introduction récente des unités de formation dites de " méthodologie générale "et de " méthodologie disciplinaire " en DEUG , n'a pas su ou voulu prendre en compte ce problème. L'émergence dans les années 80 de la notion de travail personnel de l'élève en collège et lycée, le renforcement des approches documentaires en CDI a donné lieu à la reconnaissance de la spécificité d'un métier d'élève. Du côté de l'université, ce métier d'étudiant dont le concept émerge à peine est encore l'objet de débat et de polémique scientifique. Pourtant, ici et là, des expérimentations ont lieu, des dispositifs de tutorat voient le jour. Au point que les dernières propositions ministérielles instituent ce type d'accompagnement[5]

---

[1] Taux constaté en région Provence–Alpes–côte d'azur cités par Jean Claude RODA, 1996
[2] Chiffre issu des recherches d'Alain COULON, 1997.
[3] Voir à ce sujet les travaux de P. BOURDIEU et de J.C. PASSERON « les héritiers ».
[4] Voir à ce sujet l'ouvrage du collectif ARESER, 1998.
[5] Avec paradoxalement peu d'études qui viennent confirmer l'efficacité de ce dispositif.

Notre recherche conduite en 1997 et 1998 [6]auprès des publics étudiants de DEUG et en 1998 et 1999 auprès des étudiants qui ont quitté en 1997 et 1998 l'Université sans diplôme vise à préciser cette spécificité des pratiques étudiantes en rapport aux pratiques lycéennes. Continuités et différences entre ces deux univers méritaient d'être approchées dans le domaine méthodologique, dans les conduites d'études et sur les processus psychosociologiques en jeu. Mais bien au delà, nous souhaitons dans cet article dépasser ces enquêtes et analyser les usages des décrocheurs comme des symptômes d'une démarche mathétique[7] en construction au cœur de nos pratiques universitaires. Consciente des paradoxes qui l'habitent concernant la réussite en DEUG et l'insertion des étudiants, l'Université peut tout aussi bien décider d'agir ou bien de laisser vivre à chacun cette épreuve initiatique de l'entrée à l'université. Nous expliciterons en fin d'article les propositions que l'on peut faire dans le domaine de la formation méthodologique et documentaire afin de rompre le cycle silencieux et infernal de la sélection passive en DEUG.

## 2 – APPROCHE DES PRATIQUES D'ETUDES : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.

Pour approcher les conduites d'études en 1er année de DEUG, nous avons réalisé deux recherches. La première enquête est conduite sur deux ans (1997 –1998) auprès de l'ensemble des filières de 1er année de DEUG à l'Université Toulouse le Mirail. Cette enquête portait sur les inscrits pour la première fois en 1ère année de DEUG en 1997/98 à l'UTM. Elle a été réalisée par l'O.V.E. (Observatoire de la Vie Etudiante et de l'Insertion Professionnelle) et le C.R.E.F.I. (Centre de Recherche en Éducation Formation Insertion). La population des entrants représentant près de 6000 étudiants, nous avons procédé à un tirage au sort de un étudiant sur trois. Afin de rendre fiable et représentatif notre échantillon, nous avons effectué un redressement statistique. Les questionnaires ont été envoyés en février 1997 et 1998 (après les évaluations de fin février) et n'ont pas fait l'objet d'une relance. Sur les 1997 questionnaires envoyés, nous dénombrons 665 réponses en 1997 et 668 réponses en 1998 soit un taux de réponses de 33,3%. La deuxième enquête porte sur les 2200 étudiants qui étaient inscrits en 1er année de DEUG dans notre université et qui ne se sont pas réinscrits. Nous avons pu traiter 923 réponses de décrocheurs.

Les domaines que nous avons abordés à travers le questionnaire et les entretiens qui ont suivis sont :

- Le vécu des étudiants durant leurs études (sentiment de réussite, projet d'études, capacité d'auto évaluation).
- Les différents aspects du métier d'étudiant (difficultés dans les études, résultat dans les examens , modalités des pratiques d'études, place des activités sociales)
- Capacités des étudiants à l'autodirection des études et stratégies mathétiques (activités informelles, capacités à manager ces études, motivation)

Nous utiliserons dans cet article les approches complémentaires des pratiques d'études entre étudiants « classiques » et « décrocheurs » afin de mettre en valeur le rôle des dispositifs sociaux et des médiations universitaires que nous pouvons mettre en place pour lutter contre « l'abandon et le désinvestissement dans les études ».
Dans tous les cas, nous abordons les conduites des étudiants de façon contextuelle et interactive. En effet, l'apprentissage ne saurait se limiter aux quelques activités méthodologiques et cognitives durant les cours. Apprendre est à la fois une activité sociale, motivationnelle, personnelle, structurée ou informelle qui mobilise chez le sujet des compétences mathétiques et auto formatrices que nous devons pouvoir renforcer.

---

[6] Rapport intermédiaire à paraître en 1998, la recherche s'achèvera en 2000. Observatoire de la vie étudiante Université de Toulouse II.

[7] *Le concept de mathétique s'oppose à celui de didactique. Le terme est issu du grec qui signifie apprendre. Il a été forgé par GILBERT, 1962 et regroupe l'ensemble des procédures et stratégies utilisé par l'élève pour apprendre. Seymour PAPERT en 1980 reprend ce concept dans l'ouvrage " Jaillissement de l'esprit " et définit le terme ainsi : ensemble des principes directeurs gouvernant tout apprentissage. Il désigne alors par ce concept l'analyse des processus commun à tous les apprentissages. Un approche mathétique est alors une approche qui vise à centrer le regard du chercheur ou de l'éducateur non pas sur les contenus scientifiques à acquérir mais sur les modalités d'atteinte de ces connaissances.*

- Apprendre est une activité cognitive qui sollicite le sujet durant une phase contrainte de temps dans le but de lui permettre de modifier ou compléter son appareil cognitif.
- Apprendre est une activité informationnelle qui exige du sujet la mobilisation d'habiletés documentaires. Il doit recueillir un stock informationnel afin d'être en mesure de le traiter, afin d'alimenter la transformation de ses connaissances.
- Apprendre est une activité interrelationnelle qui mobilise le sujet au cours d'interactions en groupe ou face à un maître. Il doit alors entrer en communication, collaborer, s'opposer, contredire et il met en jeu un ensemble de processus psychosociaux spécifiques à l'activité scolaire.
- Apprendre est une activité sociale où le sujet agit à travers des manières d'être et de faire construites à travers les expériences antérieures et les habitus issus dans le milieu d'origine. Il entre en relation sociale avec ses pairs dans une situation sociale signifiante et qui influe sur la structure même de l'activité.
- Apprendre est une activité psychologique qui est sous-tendue par la motivation et les affects du sujet. Le sujet est alors conduit à s'émouvoir, se révolter, admirer, haïr dans au cours de processus conscients ou inconscients.
- Apprendre est une activité contextuelle qui se modifie suivant le lieu, le temps et les acteurs qui sont en présence.
- Apprendre mobilise donc mémoire et motivation, information et relation, rôle et culture, connaissance et statut. Apprendre est une activité d'interaction en contexte dans un temps et un lieu défini socialement.

Ces capacités qui sont mobilisées dans l'apprentissage ne sont pas également réparties et bien souvent ces capacités reposent sur des significations fortement légitimées dans le monde scolaire. Parler alors de " métier d'élève ou d'étudiant " revient bien souvent à décrire le comportement d'un élève " idéal ", souvent en symbiose avec le milieu culturel qui reproduit les modalités cognitives et sociales de son milieu. Entrer en apprentissage revient alors à intégrer avec difficulté un milieu où compétences et comportements sont réglés par le milieu social dominant ou l'institution.
Cette notion de " métier d'étudiant " fait suite à la reconnaissance dans le milieu scolaire de la nécessaire mobilisation par le futur apprenant d'un certain nombre de méthodes propres au travail personnel de l'élève. Les recherches conduites par J. HASSENFORDER (1995), CHEVALIER (1993) ou Alain COULON ( 1995) ont largement démontré que ces compétences méthodologiques, documentaires et sociales sont fortement mobilisées par les élèves et les étudiants. Apprendre est donc pour ces chercheurs " un métier ". Ce métier peut alors être abordé avec deux orientations différentes :

- Maîtriser le métier d'étudiant, c'est être en capacité de mobiliser en contexte une série de méthodes et de pratiques nécessaires pour accomplir pleinement les tâches scolaires et les tâches implicites à la maîtrise du travail scolaire.
- Maîtriser le métier d'étudiant, c'est être capable d'intégrer les valeurs et normes d'un milieu social prédéterminé et être en capacité de jouer le rôle social qui est attendu par l'institution et les acteurs du système.

Approche socio-technique et ethnométhodologique se rejoignent en fait sur la valorisation des interactions comme lieu de négociation ou d'actualisation des composantes du métier d'étudiant. Du côté de l'approche sociologique, l'objet essentiel du processus est celui de l'intégration, la négociation des valeurs et l'appropriation des savoirs être et savoirs faire. Du côté de l'approche méthodologique et socio-technique, l'objet essentiel du processus est la formation ou la construction négociée des gestes techniques ou des schèmes d'actions sous-jacents. Ces deux approches ouvrent donc deux regards complémentaires d'analyse de l'entrée dans les études : la voie ouverte par Alain COULON ( 1997)et dans un autre domaine par François DUBET (1996) est celle qui se fixe comme but de répertorier les savoirs faire mis en jeu par l'étudiant durant son entrée à l'université et d'analyser alors le rôle de ces techniques ou méthodes dans l'adaptation du sujet à une tâche cognitive spécifique (VERGNAUD, 1994). L'ensemble des réflexions qui existe aujourd'hui au sein de l'université sur ces problèmes touche à ces approches complémentaires. Doit-on former le sujet dès son entrée aux méthodes et techniques de

l'enseignement supérieur ? Ou doit-on le laisser négocier lui-même ses pratiques (au risque de laisser jouer alors les inégalités socioculturelles) ? Peut-on envisager des modalités de formation valorisant les négociations librement consenties par les étudiants sur les façons de faire à l'université (Tutorat, projet d'actions, coformation, etc..) ? Ou doit-on réformer l'Université dans ses pratiques archaïques qui privilégient de façon outrancière les modalités d'acquisition de connaissance de la graphosphère[8] et de la démonstration magistrale. Tutorat, rénovation des premiers cycles, formation documentaire, rôle des technologies de l'information et de la communication, formation méthodologique, autoformation, l'ensemble de ces expérimentations pédagogiques vise alors à trouver d'autres médiations pédagogiques que le face à face magistral, permettant une constante qualité dans la transmission des connaissances et permettant de valoriser l'appropriation et la construction progressive des compétences de l'apprentissage. Entrer à l'Université, c'est alors entrer en apprentissage d'un nouveau métier essentiel dans la poursuite des études.

### *2-1) Caractéristiques des publics.*

**a) Projet d'études :**

Les étudiants envisagent de poursuivre leurs études jusqu'à :

| | | |
|---|---|---|
| Maîtrise ou 3° cycle | 202 | 30,40% |
| Licence | 174 | 26,20% |
| Je ne sais pas | 161 | 24,20% |
| DEUG | 65 | 9,80% |
| En attente concours | 62 | 9,30% |
| Non Réponses | 1 | 0,20% |
| **Total des réponses** | **665** | **100,00%** |

Ils sont donc très nombreux à ne pas désirer prolonger des études au delà de la licence et ces perspectives sont souvent liées à leur projet professionnel ou à leur orientation.

- Pour les 126 personnes qui sont des " réorientés [9]",on observe qu'ils ont un projet d'étude plus long que la moyenne : 41,3% envisagent d'avoir une maîtrise ou un 3ème cycle ; 34,1% d'avoir une licence.

- Pour les 74 personnes qui ont repris leurs études, ils ont, un projet d'études beaucoup plus long que la moyenne : 32,4% envisagent une maîtrise ou un 3ème cycle et 37,8% une licence

**D) Critères de choix de la filière**

| | **Etudiants classiques** | **Décrocheurs** |
|---|---|---|
| Intérêt pour le contenu des études | 38,00% | 35,50% |
| En fonction d'un choix professionnel | 28,20% | 20,10% |
| Pour acquérir une culture | 14,50% | 12,70% |
| En attente de présenter un concours | 9,00% | 12,80% |
| Afin d'envisager une nouvelle orientation | 4,80% | 8,30% |
| Parce que j'ai échoué ailleurs[10] | 3,30% | 6,90% |
| Sans raison apparente pour voir | 1,70% | 2,90% |
| Je ne sais pas | 0,40% | 3,70% |
| Non Réponses | | |
| **Total des réponses** | **100,00%** | **100,00 %** |

[8] Terme utilisé par Régis DEBRAY dans la définition des grandes coupures médiologiques. La graphosphére représente la période historique et socio-technique qui est structurée par le média écrit.
[9] réorientés = inscrits dans un autre établissement post-bac que l'UTM
[10] Les Bacheliers ne sont pas concernés par cet item puisqu'ils sortent du Lycée.

- Les décrocheurs sont fortement influencés dans le choix d'études par des raisons indépendantes des études. En effet, ils sont plus de 27 % à indiquer qu'ils ont choisi ces études par échec à un concours ou en attente d'un concours.
- Les étudiants dit classiques sont motivés par des raisons propres à la discipline (contenu disciplinaire ou culture). Notons que les décrocheurs ne sont pas influencés par le choix professionnels (28,2 % contre 20,10 %.

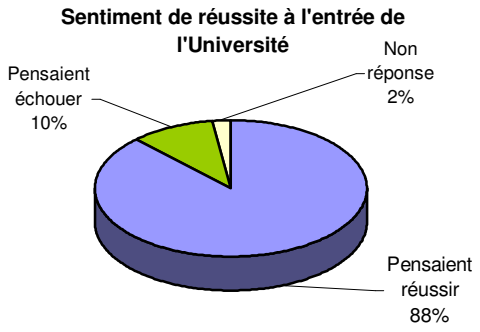
  * le choix des reprises d'études est davantage guidé par une nouvelle orientation (par rapport à des études antérieures) plutôt que par la présentation à un concours l'année suivant l'inscription.

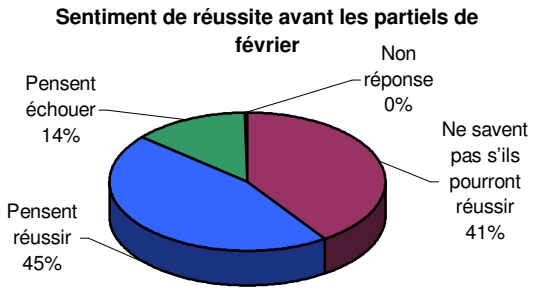
  * pour les bacheliers, le choix de la filière s'est plutôt fait en fonction d'un choix professionnel, en attendant de passer un concours ou sans raison apparente plutôt que pour envisager une nouvelle orientation ou pour l'acquisition d'une culture (toujours par comparaison au tableau général de la page précédente).

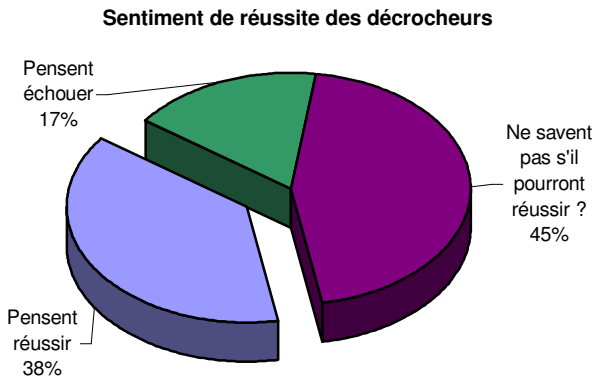
**D) Auto-évaluation / sentiment de réussite**

Dés l'entrée dans les études, les étudiants vont éprouver de nombreuses difficultés. Celles-ci ont une influence importante sur les motivations et sur le sentiment de réussite. Quand on demande aux étudiants si, avant de s'inscrire dans cette filière, ils avaient l'impression de pouvoir réussir, **ils sont 88% à répondre " oui ".**

Par contre, quand on leur demande si, aujourd'hui, ils pensent réussir, les résultats sont plus mitigés. Nous constatons une chute du sentiment de réussite de **47 %.**



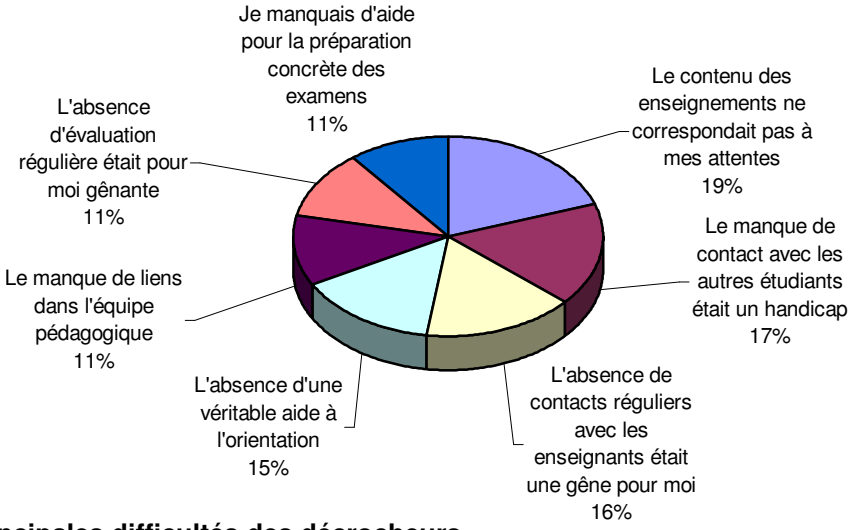




On note une chute très importante du sentiment de réussite pour les « décrocheurs ». En effet, s'ils sont plus de 86,5 % à avoir le sentiment de réussir en entrant dans l'Université. Ils ne sont, après les premières évaluations, que 38 % à avoir ce même sentiment.

Pour les répondants au questionnaire général, les motifs suivants pourraient être un frein à la réussite de leur projet :

| | |
|---|---|
| Je manque d'éléments pour évaluer mon niveau | 29,10% |
| Je ne maîtrise pas les méthodes de travail | 23,00% |
| Les contenus sont trop difficiles | 14,10% |
| Je ne suis plus assez motivé | 14,00% |
| J'ai du mal à être assidu | 13,50% |
| L'Université m'a dégoûté des études | 6,30% |
| Non Réponses | |
| **Total des réponses** | **100,00%** |

En ce qui concerne les décrocheurs, on notera la part très importante que prend l'absence de contact avec les autres étudiants et les enseignants (au total 44 % des difficultés ressenties par les décrocheurs sont de cet ordre).




**Principales difficultés des décrocheurs**

A cette difficulté d'insertion, il faut rajouter l'absence régulière en cours . En effet nous avons pu noter un lien statistique fort entre le sentiment de réussite et la présence régulière en cours (89,5 % des étudiants qui ont un sentiment de réussite en février participent régulièrement en cours contre seulement 59,2 % de ceux qui pensent échouer).

### d) Evaluations et décrochage.

Les résultats des évaluations de février sont les suivants :

| Résultat de l'évaluation | Majeure | | Mineure | | Autres modules | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 – 5 | 16 | 3,20% | 33 | 7,30% | 12 | 2,40% |
| 5 – 10 | 149 | 30,00% | 132 | 29,10% | 75 | 15,20% |
| 10 – 15 | 266 | 53,50% | 194 | 42,70% | 216 | 43,60% |
| 15 – 20 | 16 | 3,20% | 22 | 4,90% | 38 | 7,70% |
| Non réponses | 50 | 10,10% | 73 | 16,10% | 154 | 31,10% |
| **Total réponses** | **497** | **100,00%** | **453** | **100,00%** | **495** | **100,00%** |

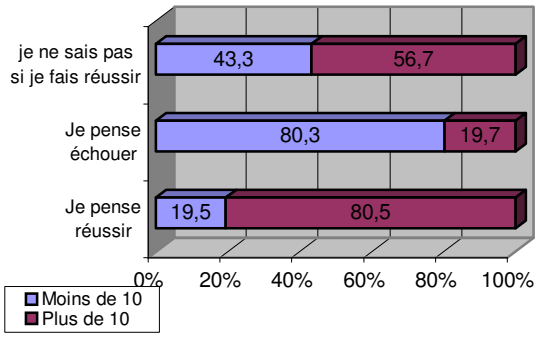
L'estimation des chances de réussite aux examens est un élément déterminant de la perte de confiance de ces étudiants et entraîne assez rapidement la rupture de la motivation de départ. En effet, si on fait à présent le lien entre le sentiment de réussite et le sentiment dominant des étudiants, on commence à percevoir les sentiments négatifs qui habitent très vite ceux qui pensent échouer (et qui d'ailleurs ont très

majoritairement échoué lors de l'évaluation). Inquiétude, incertitude, perte de repères et isolement sont alors les éléments déterminants d'un désengagement des études qui, rappelons-le, est le premier critère d'échec aux évaluations finales.

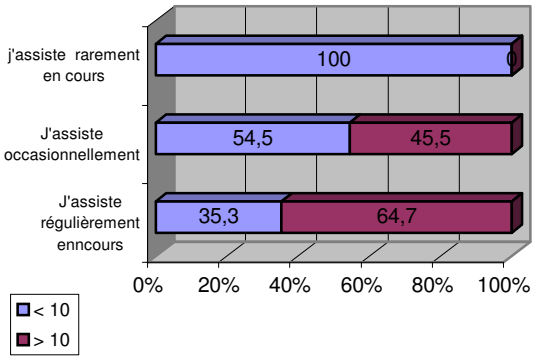
| | **Etudiants qui ne savent pas s'ils vont réussir** | **Etudiants qui pensent réussir** | **Etudiants qui pensent échouer** |
|---|---|---|---|
| Rang 1 | Inquiétude sur leurs capacités | Plaisir à découvrir d'autres contenus | Inquiétude sur leurs capacités |
| Rang 2 | Incertitude sur l'avenir | Joie d'apprendre | Incertitude sur l'avenir |
| Rang 3 | Plaisir à découvrir d'autres contenus | Incertitude sur l'avenir | Perte de repères |
| Rang 4 | Plaisir à rencontrer d'autres personnes | Plaisir à rencontrer d'autres personnes | Solitude |
| Rang 5 | Liberté | Joie d'être autonome | Isolement |

Par contre, les sentiments des étudiants qui n'éprouvent pas ces difficultés d'ordre méthodologique(et qui souvent ont réussi leur évaluation) sont largement positifs et laissent présager une bonne insertion dans ce rôle et ce métier nouveau d'étudiant.
Les qualités essentielles pour réussir dans ses études semblent d'ailleurs recueillir un consensus général : intérêt pour la discipline , maîtrise des méthodes de travail, motivation à apprendre[11]. Cela peut nous questionner sur l'inadaptation de l'Université à répondre à ces constations admises par tous.
Enfin, si on demande aux étudiants s'ils possédaient ces qualités au sortir du lycée, ils sont une minorité à déclarer : " oui parfaitement " (15,50 %) et 52,70 % déclarent " oui un peu ". La formation à la maîtrise des habiletés et méthodologies liées au " métier d 'étudiant " peut alors s'appuyer sur des acquis issus du secondaire, mais ne peut sans cesse renvoyer cette formation aux années de Lycée.

On note ensuite un lien statistique entre le sentiment de réussite et les résultats aux partiels, de même on note un lien entre l'assiduité en cours et les notes obtenues. Ces liens sont renforcés par les recherches européennes et par les autres enquêtes françaises mais l'examen du comportement des décrocheurs est particulièrement intéressant.




**Résultats des étudiants au partiel de février**




**Fréquence en cours et réussite aux partiels de février.**

Si les étudiants qui ont décroché au cours de leurs études sont très nombreux à participer aux partiels (95,2 %), ils déclarent à plus de 58 % avoir arrêté leurs études en cours d'année. Cet arrêt est centralisé autour du partiel du 1er semestre et nous pouvons assez facilement construire le graphique de l'abandon universitaire.

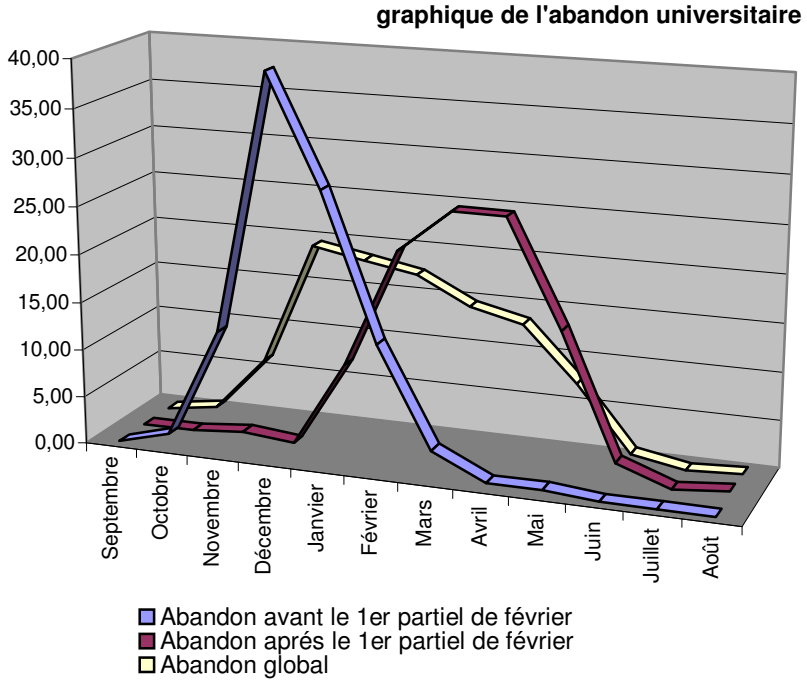
[11] Cette classification est identique suivant le sentiment de réussite et suivant les résultats aux évaluations.

**Avez-vous arrêté vos études en cours d'année ?**

| | | |
|---|---|---|
| Non Réponses | 5 | |
| Oui | 534 | 58,2% |
| Non | 384 | 41,8% |
| Total des répondants | 918 | 100,0% |

**A quel moment ?**

| | | |
|---|---|---|
| Non Réponses | 401 | |
| Avant les évaluations du 1er semestre | 221 | 42,3% |
| Après les évaluations du 1er semestre | 227 | 43,5% |
| Vous n'êtes jamais venu(e) à l'université | 49 | 9,4% |
| Après avoir réussi à un concours d'entrée dans une école ou une autre formation | 23 | 4,4% |
| Après avoir réussi à un autre type de concours | 2 | 0,4% |
| Total des répondants | 522 | 100,0% |




Ce graphique doit nous alerter sur les mois de janvier et de février essentiel pour l'ensemble des étudiants et qui sont fortement responsables de la « mortalité universitaire ». Mais l'étude plus concrète des deux populations d'étudiants décrocheurs montre bien deux modes de décrochage : les étudiants en difficulté d'insertion et ayant des fortes difficultés documentaires ont un pic d'abandon en décembre , les étudiants ayant des difficultés à s'évaluer et à comprendre les cours ont tendance à arrêter autour des mois de mars et d'avril.

Les étudiants éprouvent donc des difficultés différentes durant leurs études. Les pratiques d'études ne sont pas complémentaires et les modalités de remédiation que l'Université met en place doivent savoir prendre en compte ces différentes modalités mathétiques.

### *2-2) Habilités et pratiques d'études.*

On présente souvent le début dans les études universitaires comme une suite d'épreuves, un parcours du combattant qui a souvent comme but de décourager ou de permettre à l'étudiant de découvrir les nouvelles valeurs à adopter (COULON, 1997). Modifications du cursus, du rythme des études, de l'attente des enseignants, des modes de relation avec les étudiants, les premiers mois sont fortement déstabilisateurs comme nous l'avons vu précédemment. Pourtant, ces moments de péril ne sont pas décevants pour autant. En effet, ils sont 33% à déclarer qu'ils éprouvent de la joie à apprendre et 21,6% du plaisir à découvrir de nouvelles disciplines. Mais les études sont sources d'inquiétude et les aspects négatifs restent toujours dominants. Les étudiants se déclarent à 46,1 % incertain de leur avenir et à 40 ,7% inquiet sur leur capacité

Les études universitaires exigent beaucoup plus qu'un plaisir ou une joie de découvrir une discipline nouvelle. Elles exigent de la part de l'apprenant la mise en actions d'un certain nombre d'habiletés qui sont pour la plupart non maîtrisées au sortir du lycée. Ces manières de faire s'appuient bien souvent sur des habiletés cognitivo-informationnelles que la recherche en éducation a déjà largement analysées. Nous pouvons classer ces pratiques, soit dans le domaine cognitif (TROCME-FABRE, 1997), soit dans le domaine informationnel ou documentaire (HASSENFORDER, 1976) (KUHLTAU, 1994), soit dans le domaine de la maîtrise de la lecture étudiante (FRAISSE, 1993) ou dans le domaine des compétences sociales (COULON, 1997) (TREMBLAY, 1996). Ces compétences ne doivent pas être isolées les unes des autres car, ce qui fait la pertinence du concept de " métier d'étudiant ", c'est bien l'intégration personnelle et contextuelle de ces techniques ou habiletés dans une " manière de faire " qui caractérise le sujet et qui lui permet de réaliser les activités scolaires et sociales nécessaires à la réalisation de sa tâche. La pratique des études met donc en action :

➢ ***les habiletés cognitives.***

Au premier plan de ces pratiques, on trouve les habiletés cognitives. Elles regroupent l'ensemble des tâches intellectuelles et matérielles nécessaires à la gestion des connaissances, au traitement cognitif de celles-ci et à la mémorisation de ces nouveaux savoirs. Prendre des notes, suivre un cours en amphi, être actif durant le cours, surligner, apprendre ces leçons, définir les concepts, la liste des compétences pourrait être longue. Elles sont mobilisées de façon automatique par les " bons élèves " et sont souvent mal coordonnées chez les étudiants novices.

| | **Etudiants en général** | **Décrocheurs** |
|---|---|---|
| Absence d'outil d'évaluation continu est gênante | 27,30% | 37 % |
| Je manque d'aide pour la préparation concrète des examens | 27,10% | 33,3 % |
| Du mal à intervenir en cours et à débattre | 26,30% | 27,8 % |
| Suivi des cours en amphi difficile | 24,00% | 28,6 % |
| Le contenu des cours est trop éloigné de mes études antérieures | 21,80% | 40 % |
| Cours trop abstrait ou trop théorique | 20,80% | 31,3 % |
| Pas le temps de réviser et de préparer les cours | 19,90% | 37,5 % |
| Du mal à prendre des notes en cours | 13,00% | 27,8 % |
| Du mal dans la compréhension du contenu du cours | 11,50% | 40 % |

Savoir s'organiser, savoir adapter ses méthodes aux cours en amphithéâtre, être capable de participer et de garder une trace utilisable des cours, près d'un quart des individus expriment des difficultés dans la maîtrise de l'activité universitaire de base.

➢ ***les habiletés documentaires***

Ces habiletés documentaires et informationnelles ont été déjà largement étudiées dans le cadre de la pédagogie documentaire en collège et lycée. Les travaux de sociologie de la lecture et la notion d'illettrisme des étudiants ont favorisé l'émergence de cette préoccupation dans les universités. Les travaux récents de COULON 1995 ont clairement montré les liens existants entre une maîtrise documentaire et la maîtrise de la " posture intellectuelle " propre aux études universitaires. Les étudiants de notre recherche mettent en avant ces difficultés documentaires.

| | **Etudiants en général** | **Décrocheurs** |
|---|---|---|
| Bibliographie trop importante | 52,10% | 36 % |
| J'ai du mal à lire les ouvrages conseillés | 29 % | 43,2 % |
| J'ai du mal à me procurer les documents ou les outils nécessaires au cours | 21,90% | 20 % |
| Je ne maîtrise pas les compétences documentaires indispensables | 18,10% | 33,3 % |
| Il manque des lieux ressource en matériels informatiques et multimédia | 15,30% | 27,8 % |

Confrontés à des difficultés d'ordre cognitif ,les étudiants sont dans l'impossibilité de réunir les informations nécessaires à l'apprentissage (notes de cours, textes, ouvrages). Ils se trouvent submergés

par un vocabulaire spécifique et des préparations lui demandant temps et travail. Ce management des études est alors une compétence essentielle et spécifique.

➢ ***management des études.***

Cette nécessaire capacité à gérer ces études est bien une spécificité des études universitaires. En effet, le lycéen ne doit pas gérer ni le flux des cours , ni les choix modulaires. Bernard LAHIRE (1996) note que l'une des difficultés des étudiants réside dans la maîtrise du temps libre. Ce temps de liberté est alors, soit investi dans l'organisation de l'activité apprenant (trouver des ouvrages, chercher un lieu, rencontrer des collègues), soit investi dans l'activité sociale en pleine recontextualisation (chambre universitaire, loisirs, activités culturelles). Cette compétence au management a été mise en exergue aussi dans la description des pratiques d'études à distance (BAATH, 1982 ) (HENRI et KAYE, 1985) (ALAVA, 1998).
La totalité des étudiants de l'Université Toulouse le Mirail ne semble pas maîtriser ces spécificités, ils déclarent :

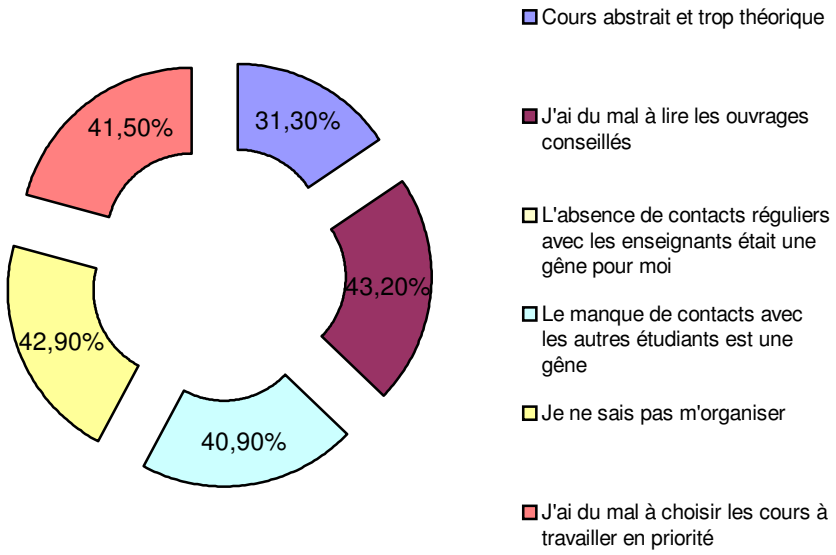
| | **Etudiants en général** | **Décrocheurs** |
|---|---|---|
| J'ai du mal à choisir les cours à travailler en priorité | 33,10% | 41,5 % |
| Je ne sais pas m'organiser | 27,90% | 42,9 % |

➢ ***Compétences sociales : l'entrée dans la communauté.***

Enfin, l'entrée dans les études relève aussi de l'apprentissage social, où l'étudiant doit retisser des liens sociaux avec d'autres pairs, doit négocier une nouvelle place dans une institution, un groupe, une collectivité. Il doit découvrir des règles sociales implicites, négocier sa place et entrer en interaction afin de participer à la co-construction de ces mêmes règles. Cette nécessaire redéfinition sociale est souvent mal perçue par les étudiants qui déclarent à 31,10 % qu'ils manquent de contact avec les autres étudiants, ou qu'à 19, 6 % ils regrettent le manque de contact avec les enseignants. La solitude (17%) ou l'isolement (16 %) vient alors renforcer cette difficulté à s'insérer dans les études et à se construire les habiletés constitutives du " métier d'étudiant ".

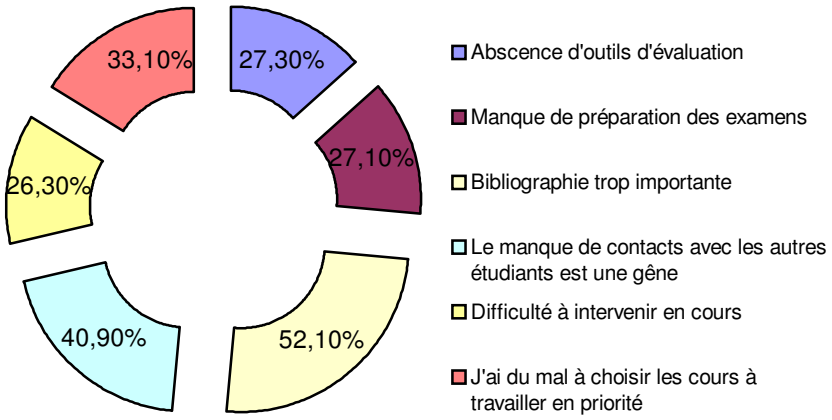
| | **Etudiants en général** | **Décrocheurs** |
|---|---|---|
| Manque de contact avec les enseignants | 19,6% | 28,4 % |
| Manque de contact avec les étudiants | 31,1 % | 40,9 % |
| Je ressens de la solitude | 17 % | 32,9 % |
| Je ressens de l'isolement | 16 % | 31,2 % |

**Principales difficultés des décrocheurs**




Les étudiants décrocheurs éprouvent d'abord globalement des difficultés à s'insérer dans le monde universitaire. Le manque de contact avec les autres étudiants, avec les enseignants provoque chez eux un sentiment de solitude et d'isolement. Ils n'ont pas les compétences documentaires essentielles et l'incapacité essentielle à l'organisation des études font qu'ils sont très vite dépassés par les évènements. Les cours sont trop abstraits et le manque d'organisation les conduit à retarder le temps de la révision et de la lecture. Peu à peu, l'absentéisme et l'isolement vont les conduire à ne plus considérer les contenus de cours de la même façon. L'idée d'une orientation nouvelle ou le retrait progressif des études est alors une tendance vers laquelle ils peuvent facilement tendre.

**Principales difficultés des étudiants de DEUG**




Les autres étudiants éprouvent des difficultés à suivre les cours et à évaluer leurs capacités. La quantité de travail exigée et la spécificité des cours en amphi les conduisent à éprouver des difficultés dans l'organisation de leur travail et à rechercher la présence des autres étudiants. Si la bibliographie est longue, ils n'éprouvent pas de difficulté à lire les documents mais plutôt à les trouver et à organiser leurs temps de lecture.

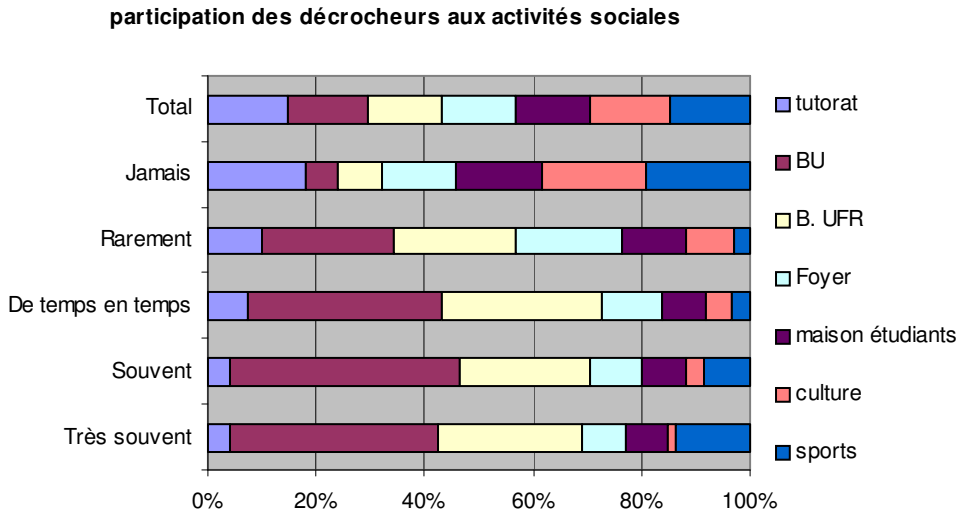
### *2-3) Lien entre les difficultés et les évaluations*

Si nous comparons l'ensemble des réponses concernant les principales difficultés du métier étudiant et les résultats (concernant l'évaluation de la majeure) des répondants au questionnaire, nous constatons que les difficultés d'ordre documentaire sont majoritairement présentes dans les deux cas. Ce qui caractérise les étudiants ayant obtenu une note supérieure à 10, c'est la difficulté à l'organisation des études. Par contre, ce qui caractérise l'étudiant qui a obtenu une note inférieure à 10 est la difficulté à mobiliser ses habiletés pour suivre les cours. L'analyse plus fine montrera que les étudiants en grande difficulté ont des difficultés d'ordre théorique ou sémantique. La difficulté documentaire (accès aux documents) se renforce par une difficulté à traiter ces mêmes documents.
Les étudiants en " réussite " (plus de 15) ont aussi des difficultés documentaires mais elles ne sont pas dues à leurs difficultés à comprendre ou à trouver les documents, mais plutôt à organiser les lectures. Ils éprouvent ensuite des difficultés à se repérer intellectuellement par rapport aux exigences (évaluation) et par rapport au contrat didactique (ce qui est attendu par l'enseignant).

| **<10** | **>10** |
|---|---|
| Documentation | Documentation |
| Cours | Management |
| Management | Evaluation |
| Evaluation | Insertion |
| Insertion | Cours |
| Autre | Autre |

### *2-4) Pratiques d'études et modalités d'insertion.*

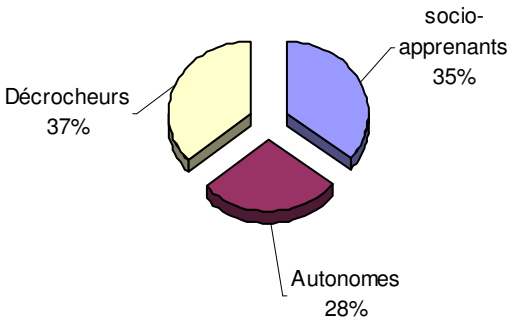
Si nous avons vu que l'assiduité en cours est un élément important pour la réussite aux examens, il faut noter que cette nécessaire implication dans la vie universitaire est aussi par défaut notable quand on examine les pratiques sociales des étudiants ayant arrêté les cours durant l'année.



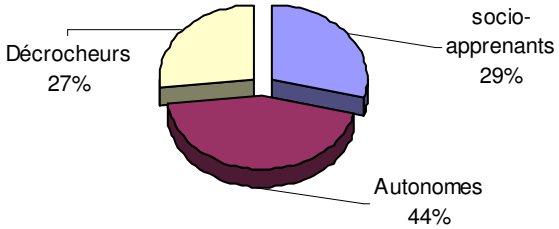
| | tutorat | BU | B. UFR | Foyer | maison étudiants | culture | sports |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Très souvent** | 0,9 | 8,3 | 6,1 | 1,9 | 1,8 | 0,3 | 3,0 |
| **Souvent** | 1,9 | 19,1 | 11,4 | 4,6 | 4,0 | 1,4 | 3,8 |
| **De temps en temps** | 5,8 | 27,6 | 24,1 | 9,3 | 6,9 | 3,6 | 2,6 |
| **Rarement** | 7,7 | 18,7 | 18,3 | 16,2 | 9,8 | 6,8 | 2,2 |
| **Jamais** | 83,7 | 26,3 | 40,2 | 68,0 | 77,5 | 87,8 | 88,4 |
| **Total** | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Ce sont les lieux documentaires (Bibliothèque universitaire et bibliothèque de département – plus de 25 % et 18 % dans ces deux cas ) qui sont les lieux privilégiés de la présence des étudiants décrocheurs. Les lieux plus informels comme le foyer et la maison des étudiants sont très peu fréquentés par ces mêmes étudiants.

**Présence en bibliothèque Moins de 2 heures / semaine**




**Présence en bibliothèque plus de 6 heures / semaine**




Nous touchons ici un des paradoxes des médiations universitaires. Les lieux qui sont par excellence des lieux d'insertion sont rejetés par les étudiants décrocheurs. Même les lieux comme les bibliothèques ne sont que peu utilisés. Il en va de même pour la présence aux tutorats : ce sont les étudiants les plus autonomes qui participent à ces activités.

**Participation aux activités de tutorat.**

| | rarement, jamais | très souvent, souvent, de temps en temps |
|---|---|---|
| Socio-apprenants | 84 | 16 |
| Autonomes | 76,3 | 23,7 |
| Décrocheurs | 90,8 | 9,2 |
| Total | 322 | 64 |

## 3 – AUTO-APPRENTISSAGE ET PRATIQUES D'ETUDES.

### *3-1) Rôle des compétences d'auto-apprentissage.*

La dernière décennie a été porteuse de nombreuses sollicitations pour le développement chez les apprenants de capacités à l'autonomie et à autoformation. Liés très souvent à des exigences économiques ou sociales, la notion de formation permanente a retrouvé une actualité renforcée par l'essor des technologies de l'information et de la communication. Il nous a semblé utile de faire le point sur le rôle de ces capacités d'auto-apprentissage chez les étudiants entrant dans l'université. A partir d'échelles anglo-saxonnes sur les compétences autodidaxiques et sur les compétences aux conduites autonomes en situation scolaire (GUGLIELMINO,) nous avons interrogé les étudiants sur ces domaines[12].

**Voici les caractéristiques principales des étudiants ayant un parcours en réussite(plus de 10):**

- Plaisir à apprendre.
- Capacité à travailler seul.
- Capacité à organiser sa vie en fonction des études.
- Capacité à mobiliser les techniques cognitives durant l'apprentissage. (Lorsque j'étudie, je suis très actif, je note, je fais des fiches, je me pose des questions.).
- Capacité après le cours de s'interroger sur celui-ci, de rechercher des documents.
- Capacité à partir des notes de revivre le cours.

**Ce qui caractérise principalement les étudiants éprouvant des difficultés, outre le rejet global des capacités précédentes, c'est:**

- Lire est pour eux une corvée.
- Ils éprouvent des difficultés à lire des textes théoriques.
- Ils valorisent l'apprentissage par cœur.
- Pendant le cours, ils sont incapables de comprendre, ils se contentent de prendre des notes.
- Ils ont des difficultés à travailler seul, mais aussi à débattre avec d'autres des contenus de cours.
- L'absence de démarche automatique ou régulière de recherche de documents après le cours est une de leurs caractéristiques.
- Ils éprouvent de la difficulté à réutiliser les notes de cours.

### *3-2) Profil d'étudiants et conduites des études.*

L'ensemble de ces items (les plus différenciateurs) nous aide à brosser le tableau (théorique) des pratiques d'études. En effet, si nous classons ces différents items par thème, nous obtenons dix groupes d'items.

| | |
|---|---|
| 1. Autodidaxie | 6. Management |
| 2. Motivation: | 7. Technique d'apprentissage |
| 3. Volonté | 8. Cognition |
| 4. Coformation | 9. Relation |

[12] Cette grille comprend 35 items. Elle est construite à partir des grilles citées. Elle permet de caractériser les conduites d'auto-apprentissage des étudiants. Les résultats qui sont soulignés dans le texte sont les résultats significatifs dans une probabilité de 0,001 %. Les profils types sont les résultats d'une AFC sur ces questions et d'une analyse de variance pour la partie concernant le sentiment de réussite.

| | |
|---|---|
| 5. Méthodologie | 10. Engagement |

Si nous effectuons une AFC [13], nous observons que :

- **Les étudiants <u>qui pensent échouer</u>** se situent en-dessous de la moyenne (pour la majeure). De plus, ils semblent faire preuve d'un manque de volonté et ne sont pas des autodidactes. Ces personnes recherchent le travail de groupe. Elles ne possèdent pas les techniques d'apprentissages et ne sont pas experts en méthodologie.
- **Les étudiants <u>qui ne savent pas s'ils peuvent réussir</u>** aujourd'hui se situent plutôt entre 5 et 10 (pour l'évaluation de la majeure). Comme les étudiants précédents, la volonté semble leur manquer. Ce sont des réfractaires qui rejettent les activités d'apprentissages et ne font pas partie des experts en méthodologie. En outre, il semblerait qu'ils ne préfèrent pas travailler en groupe.
- **Les étudiants <u>qui pensent réussir</u>** se situent au-dessus de la moyenne (pour la majeure). Ils sont plutôt autodidactes, volontaires et solitaires et ne sont pas désireux de travailler en groupe. Ce ne sont pas des réfractaires et ils participent aux activités d'apprentissages. De plus, ce sont des technico-pédagogiques.

Si nous poursuivons nos analyses (Classification Hiérarchique Ascendante)[14], nous obtenons une typologie théorique des pratiques qui nous éclairent sur la diversité des métiers d'étudiants :
Classe 1 : **Les autonomes solitaires** qui mobilisent les méthodes nécessaires pour apprendre et qui maîtrisent des conduites organisées mais individuelles

- je suis toujours en train de chercher à apprendre (Autodidaxie),
- j'adore apprendre (motivation),
- lorsque j'étudie, je suis très actif, je note, je fais des fiches, je me pose des questions (méthodologie),
- après le cours, je recherche immédiatement les documents utiles (méthodologie),
- après les cours, si je reprends mes notes, je revis le cours (cognition).
- en groupe, je n'apprends pas bien (Autodidaxie),
- après le cours, j'ai besoin de me retrouver seul pour apprendre (relation),

Classe 2 : **les actifs concrets** qui managent leur vie et leurs études et qui ont besoin de comprendre l'utilité et l'efficacité des activités

- je sais bien ce que je veux apprendre (Volonté),
- si j'ai besoin d'une information, je sais où la trouver (méthodologie),
- je sais organiser ma vie pour apprendre (management),
- lorsque j'étudie, je me donne le temps de réfléchir au sens des activités (cognition),
- pendant le cours, je m'engage personnellement (engagement),
- pendant le cours, je m'engage activement dans les activités (technique d'apprentissage et engagement),
- après le cours, je me pose de nombreuses questions, (cognition)

Classe 3 : **les socio-apprenants organisés** qui utilisent le groupe comme outil et média d'apprentissage et qui recherchent dans les activités scolaires un sens indispensable à l'apprentissage..

- j'apprends facilement en discutant avec les gens (Coformation[15]),
- je me réjouis toujours de débattre avec quelqu'un (Coformation),
- j'aime apprendre aux autres mes découvertes (Coformation),
- après le cours, je discute avec les autres étudiants des sujets des cours. (relation)
- lorsque j'étudie, j'essaie de faire des liens avec des situations qui me sont familières (Technique d'apprentissage),
- Lorsque j'étudie, j'essaie d'envisager toutes les situations où mes informations pourraient s'appliquer (Technique d'apprentissage),

---

[13] AFC = analyse factorielle des correspondances permettant de représenter les relations entre différentes questions

[14] Méthode permettant de regrouper des modalités qui sont les plus proches entre elles (c'est-à-dire qui ont les coefficients de corrélation les plus forts dans la matrice des corrélations).

[15] Le concept de coformation est pris dans le sens psychocognitif de participation du sujet à des situations sociales de confrontation ou de coopération dans le but d'apprendre.

Certes, certaines pratiques d'études sont plus pertinentes que d'autres (si on admet la réussite aux épreuves comme critère essentiel). En fait, ces pratiques coexistent souvent chez un étudiant ou évoluent durant la formation. Constatons toutefois que ces résultats confirment la nécessaire maîtrise d'habileté méthodologique et cognitive que nous avons définie plus haut. Nous avons développé le rôle de ces profils d'autodirection dans les pratiques mathétiques des étudiants dans notre rapport de recherche déjà publié. A l'opposé de ces profils d'études, les décrocheurs ont des conduites hésitantes et non organisés. 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'apprentissages. Ils ne sont pas sûrs de leurs capacités d'apprentissage même volontaires et ont besoin du groupe pour apprendre, même, 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 est 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.

## QUELLES MEDIATIONS PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE.

Etudier à l'université, c'est être capable de mobiliser en contexte des techniques et méthodes capables de vous assurer une bonne intégration dans un univers nouveau, aux exigences sociales, cognitives et méthodologiques spécifiques. Traiter du problème de l'échec massif en DEUG, c'est donc principalement prendre à bras le corps ces constats et former les étudiants aux " métiers " liés aux études. Bien sûr, nombreux sont ceux (issus d'ailleurs des milieux favorisés) qui possèdent déjà des profils d'apprentissage et des stratégies d'insertion qui leur permettent de s'adapter de façon presque instinctive à ces exigences méthodologiques. Mais " ces héritiers " ou ces " autonomes " ont eu dans d'autres lieux ou d'autres occasions la possibilité d'apprendre les technologies inhérentes à l'acte d'apprendre. Face à cette différence évidente déjà plusieurs fois scientifiquement décrite, il ne nous reste qu'à agir ! ! Pourtant, force est de constater que peu d'universités ont choisi de " parler métier " avec leurs étudiants. C'est qu'au delà des incantations et des présages, les résistances sont fortes à aborder de front ce problème.

### *a) Quels freins à la prise en compte des " métiers "*

Les logiques cachées de l'inaction sont nombreuses, elles ne démentent pas pour autant les constats méthodologiques, non plus cruellement, elles renvoient l'université à l'évolution de ses missions et donc à des choix politiques.

En premier lieu, il ne faut éluder la logique de la sélection qui agit insidieusement dans les pratiques universitaires et qui reproduit sans cesse la même sélection sociale. Laisser jouer les inégalités méthodologiques, c'est un moyen efficace et caché de filtrer les étudiants inadaptés au système universitaire. C'est aussi explicitement montrer que l'Université se mérite et que le niveau de qualité fixé aux études doit être garanti.

Ensuite, si on continue à analyser les freins à la prise en compte des " métiers ", on trouve alors le frein corporatiste qui s'appuie bien souvent sur des justifications théoriques ou disciplinaires. La méthodologie est-elle transversale ou disciplinaire ? Vieille question qui appelle chaque fois la même réponse (les deux) et qui montre alors le retard disciplinaire pris dans ce domaine. En effet, hormis les sciences de l'information et les sciences de l'Education, peu de disciplines ont théorisé le rôle des méthodologies comme levier d'apprentissage. La formation réelle des étudiants naviguera alors entre le flou de la méthodologie spécifique et le carcan d'une méthodologie générale (parfois en amphi ! !). Dans ce domaine, les choses bougent beaucoup entre bibliothécaires et enseignants de discipline. Mais la question de l'harmonisation des actions et de la construction d'un référentiel métier n'a pas encore complètement aboutie.

De plus, dans bien des universités, l'inadaptation des lieux interdisant les interactions entre livre et amphithéâtre, limitant les lieux informels de formation complique bien des choses. Mais de surcroit, tout

le manque d'assise scientifique sur la spécificités des situations d'enseignement et d'apprentissage universitaire est flagrant. Il est urgent dans ce domaine de s'interroger sur la pertinence des modalités ancestrales d'enseignement (C.M., T.D, T.P.) sur les conditions d'apprentissages. Il faut ensuite conforter par des recherches disciplinaires ciblées les effets des médiations cognitives, méthodologiques et sociales dans l'enseignement disciplinaire. Il est urgent enfin de renforcer les efforts des Observatoires de la vie étudiante dans leurs recherches sur les pratiques de vie et d'études.

### *b) Quelle formation : compagnonnage, formation professionnelle ou laisser-faire.*

Enfin, la voie pédagogique est aussi à privilégier afin d'expérimenter, adapter et valider des situations nouvelles de médiation des savoirs méthodologiques universitaires. Dans ce domaine, plusieurs pistes existent :

- **Information et savoir : la médiation disciplinaire.**
  Centrées sur la méthodologie spécifique à chaque discipline , les aides sont de plusieurs types (tutorat, mentors, travaux pratiques, groupe de référence). La difficulté essentielle est bien de définir ces spécificités et de mobiliser les équipes enseignantes dans ce travail. L'essor des dernières années dans l'ensemble des didactiques disciplinaires sur le traitement de l'information et sur les relations entre médias et savoirs devrait contribuer à l'émergence d'une préoccupation disciplinaire plu importante.

- **Information et médias: la médiation documentaire.**
  Centrées sur une formation documentaire approfondi, ces aides s'appuient sur les Bibliothèques Universitaires et les services documentaires des UFR. Les actions sont souvent reliées à la discipline et visent à faire découvrir aux étudiants les viviers documentaires. La difficulté essentielle est le peu de transfert de ces pratiques dans un enseignement universitaire en premier cycle qui limite de plus en plus le travail d'investigation de l'étudiant. Sans un maillage efficace entre les formations documentaires et les activités d'enseignement, les étudiants perçoivent ces aides comme inutiles. Les expérimentations anglo-saxonnes[16] et les actions émergeantes dans les universités françaises devraient permettre de construire un véritable stratégie de métissage de ces apports aux formations disciplinaires.

- **Information et apprentissage : la médiation méthodologique.**
  Souvent mises en place d'abord dans les cycles de formation continue et dans les services d'enseignement à distance, ces aides visent une formation méthodologique de base s'appuyant la plupart des cas sur des situations de simulation ou de métacognition. Elles centrent l'attention des étudiants sur les " manières de faire " et permettent ainsi de travailler alors de façon systématique les démarches cognitives (note de cours, fiche de lecture, argumentaire, gestion des bibliographies). La difficulté essentielle est d'assurer le transfert de ces méthodes dans le parcours des études. Souvent décontextualisées, ces aides restent lettres mortes ou risquent de sombrer dans un " méthodologisme " inopérant.

- **Information et projet : la médiation sociale.**
  Centrées sur l'insertion de l'étudiant au sein de l'université, ces aides s'appuient de façon systématique sur les réseaux associatifs et culturels de l'Université. Le principe de base est d'aider les étudiants dans les processus d'affiliation et de les aider dans des modalités pédagogiques liées au projet ou à la coformation (journal étudiant, compagnonnage méthodologique, formation informelle, maison des étudiants, projet coopératif). La difficulté essentielle est la généralisation de ces projets. On constate souvent que ces activités profitent en premier lieu aux insérés qui ont peu de difficulté.

C'est la mise en place de formation globale qui ne se contente pas d'un saupoudrage durant le premier semestre qui permettra de trouver les bonnes situations. Les expérimentations européennes dans ce domaine comme les " Problem-based learning " (POCHET, 1995), les propositions documentaires (COULON, 1995) (SERIEYX, 1993) les démarches issues des pratiques autoformatrices et des centres de ressources (DUMAZEDIER,1973) (PORTELLI, 1996) (ALAVA, 1998), les travaux sur les corrélations

[16] Les travaux de (WELLS, 1995), de (HAYCOCK, 1995) de (LANCE, 1994) et de (TRUDEL, 1995) corroborent les résultats de COULON et proposent des pistes pédagogiques à suivre.

entre formation documentaire et réussite scolaire (WELLS, 1995) (LANCE, 1994) (TRUDEL, 1995) (BERNHARD, 1994) doivent nous conduire à prolonger l'investissement scientifique et pédagogique de nos universités dans ce domaine.

## Bibliographie


- ALAVA, S., *L'autoformation médiatisée* IN : FOUCHER R., BAVEYE P., PINEAU G., TREMBLAY N.A. .- *Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur*, Québec : GIRAT UQAM, 1999.
- ALAVA, S., Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire.- IN **:** GLIKMAN V .- *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usages* , Paris : INRP, 1999.
- ARESER., *Quelques diagnostics et remèdes d'urgence pour une Université en danger*, Paris : Editions LIBER, 1998.
- BAATH, J., Distance students' learning – empirical findings and theoretical deliberations, *Distance Education*, Vol III, N°1, 1982.
- BERNHARD, P., La vraie nature ds bibliothèques, *Documentation et bibliothèques*, octobre-décembre, 1994.
- CHEVALIER, B. *Méthodes pour apprendre*, PARIS : Nathan, 1993.
- COULON, A., Enseigner la méthodologie documentaire à l'université, quel impact?, *ARGOS*, N°14, 1995
- COULON, A., *l'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII*, Université de Paris VIII: laboratoire de recherche ethnométhodologique, 1995.
- COULON, A., *le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire,* Paris: PUF, 1997
- DEBRAY Régis, *Manifestes médiologiques,* Paris : Ed. De la découverte, 1992
- DEWEY Melvil, Libraries as related to the education works of the state, *regents bulletin University of the state of new York,* N° 3, August 1890.
- DUMAZEDIER J. , GISORS de H., "Education et autoformation par le livre", *Education permanente*, N° 2O, Septembre - Octobre 1973.
- FRAISSE, E., *Les étudiants et la lecture*, PARIS: PUF, 1993
- GUGLIELMINO, L.; learning questionnaire. Guglielmino and associates. BOCA RATON, Florida, 1991.
- HASSENFORDER, Jean, LEFORT, Geneviève, Pédagogie et documentation :orientations de recherche, *Education et dévelopement,* N° 107, 1976.
- HAYCOCK, K., Research in teacher-librarianship and the rôle of the library, *School Library Media Quarterly*, N°23, 1995.
- HENRI France, L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle,* N°1-2, 1996.
- HENRI, F. et KAYE, A*., Le savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*, QUEBEC: Presses de l'Université du Québec, 1985.
- HERMELIN -GUILLOU, Christiane, La formation documentaire dans un processus de formation globale, *Education et développement,* N°141, juin - juillet - août 1980.
- KUHLTAU, C., *Teaching the library research process*, Metuchen, NJ: the scarecrow press, 1994
- LAHIRE, B., *les manières d'étudier. Enquête 1994,* PARIS : la Documentation Française, 1996.

- LANCE, K. C., The impact of school library media centers on academic achievement, *School Library Media Quarterly*, N°22,1994
- PORTELLI, P., *Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, Vol ; 29, N°1-2, 1996.
- RODA, J.C., La carpe et le lapin ou le difficile mariage des universités et des bibliothèques, *Bulletin des Bibliothèques de France*, Tome 41, N°2, 1996
- SERIEYX, H., Formation à l'usage de l'information, rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé SERIEYX, IN: *Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information,* ADBS, 1993.
- TREMBLAY, N., Quatre compétences - clés pour l'autoformation*, Les Sciences de l'Education pur l'ère nouvelle*, N° 1 -2, VOL. 29, 1996.
- TROCME-FABRE, H., *Apprendre aujourd'hui, dans une université apprenante*, congrés de LOCARNO, CIRET-UNESCO, 1997.
- TROCME-FABRE, H., *J'apprends donc je suis*, PARIS: Editions de l'organisation, 1987.
- TRUDEL, R., La bibliothèque peut-elle faire la différence pour améliorer la réussite scolaire., *ARGUS*, N°24, 1995.
- VERGNAUD, G., (coord.) *Apprentissages et didactqiues. Où en est-on ?*, Paris:Hachette Education, 1994
- WELLS, J., The influence of library usage on undergraduate academic success, *Australian Academic and Research Libraries*, N°46, 1995.