



Recherches sociologiques et anthropologiques

42-2 | 2011

La condition étudiante : regards longitudinaux

La relation à l'apprendre à l'université

Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne

The Relation to Learning at the University. A Survey on Learning Perspectives for Students of the Paris Region

Saeed Paivandi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rsa/730>

DOI : 10.4000/rsa.730

ISSN : 2033-7485

Éditeur

Unité d'anthropologie et de sociologie de l'Université catholique de Louvain

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2011

Pagination : 89-113

ISBN : 978-2-930207-61-2

ISSN : 1782-1592

Ce document vous est offert par Université de Montpellier



Référence électronique

Saeed Paivandi, « La relation à l'apprendre à l'université », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 42-2 | 2011, mis en ligne le 07 juin 2012, consulté le 20 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rsa/730> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rsa.730>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

La relation à l'apprendre à l'université

Enquête sur la perspective d'apprentissage

des étudiants de la région parisienne

Saeed Paivandi *

Le texte se propose d'examiner la qualité de l'apprentissage des étudiants à l'université comme une dimension de leur performance académique. Une enquête réalisée auprès de 115 étudiants inscrits en sciences humaines et sociales et en lettres de cinq universités de la région parisienne entre 2005 et 2008 s'est intéressée à leur point de vue relatif à leur carrière d'apprenant et au sens donné au fait d'aller à l'université et d'y apprendre. Deux outils ont été mobilisés par cette enquête : les entretiens et le suivi longitudinal d'un groupe d'étudiants pendant deux à trois ans. Les données de cette enquête permettent d'identifier quatre perspectives d'apprentissage (compréhensive, performante, minimaliste et désimpliquante) représentant les variations de la relation à l'apprendre dans le contexte universitaire en France. Se focalisant sur la socialisation et l'affiliation intellectuelle des étudiants à l'université, l'enquête tente également d'examiner l'impact des facteurs biographiques, sociaux et contextuels sur leur devenir universitaire dans une perspective sociologique.

I. Introduction

Les débats sur la performance à l'université se focalisent souvent sur les résultats normatifs (valider les cours, obtenir un diplôme) des étudiants. Les indicateurs français établis par le Ministère de l'Éducation Nationale sont construits en rapport avec les données "objectives" : la réussite universitaire s'évalue, dans ce cadre, à la fois selon le niveau final des études et selon le rythme du parcours. Les étudiants les plus "performants" sont ceux qui arrivent au plus vite au terme de leur parcours. Cependant, il existe une autre dimension de la performance universitaire reposant sur la qualité de l'apprentissage. Celle-ci doit alors se comprendre à travers la relation à l'apprendre développée par l'étudiant, ainsi que dans sa différence avec la période scolaire précédente.

* Université de Nancy 2.

Les étudiants ont déjà connu la culture scolaire avant de venir à l'université : un emploi du temps chargé et des cours réguliers, une assiduité obligatoire, des unités pédagogiques permanentes sous forme de classe d'élèves, des enseignants dans la proximité avec leurs élèves, un contrôle régulier des connaissances, un programme bien délimité par les manuels. Dans ce modèle, l'apprenant est souvent mis dans une logique d'accumulation de contenus de matières disjointes et de restitution lors des contrôles.

À l'université, l'organisation pédagogique change d'une manière radicale et le savoir devrait être plus que jamais au centre d'une éducation intellectuelle, critique et professionnalisante. L'université offre la possibilité d'explorer un domaine de savoir, d'apprendre dans le cadre d'une discipline fondée sur un langage et un ensemble de discours, des théories et des constructions abstraites et complexes. Elle propose de travailler à son projet personnel ou professionnel, de développer une nouvelle autonomie intellectuelle et sociale. Cette transformation implique une acculturation au monde universitaire et un changement qualitatif de l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage.

II. La qualité de l'apprentissage à l'université

La qualité de l'apprentissage est devenue un objet de recherche investi depuis les années 1960. Parmi les disciplines universitaires mobilisées sur cette thématique, on doit notamment mentionner la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation et la sociologie. La recherche de Perry, menant une enquête longitudinale sur les étudiants de Harvard dans les années 1960, centrée sur les modes d'appropriation du savoir universitaire chez les étudiants constitue un travail pionnier. Cette recherche a permis d'identifier des conduites différenciées des étudiants face à l'acte d'apprendre à l'université et l'évolution de la posture "épistémique" durant le parcours universitaire (Perry, 1970). Elle dégage une échelle de neuf positions réparties en trois catégories : la position dualiste, l'appréhension du relativisme et l'élaboration du relativisme. Dans cette typologie, les étudiants oscillent entre le dualisme simpliste et trivial fondé sur le caractère dual de la connaissance (vrai ou faux) et l'approche relativiste fondée sur l'appropriation réfléchie du savoir et le sens personnel octroyé à l'apprentissage. La posture relativiste permet le doute, l'ambiguïté et la lecture questionnante des informations et des théories reçues : l'étudiant est ici le sujet de sa formation et interprète les choses dans une approche critique (Perry, 1970).

La recherche de Perry est suivie par une série d'enquêtes en Amérique du Nord, en Europe et en Australie. Miller et Parlett (1974) tentent d'appréhender le sens que les étudiants accordent à l'apprentissage universitaire et à l'évaluation. Ils mettent en évidence l'utilisation d'un ensemble d'indices repérés dans le contexte d'apprentissage par les étudiants (ce que Snyder avait appelé en 1971 «curriculum caché») pour apprendre et préparer les examens. En réalité, les modalités de l'évaluation mises en œuvre

par l'enseignant deviennent un régulateur du processus d'apprentissage chez les étudiants.

Les recherches suédoises (Marton/Säljö, 1976 ; Svensson, 1997) sur la manière d'apprendre à l'université, centrées davantage sur une perspective psychologique, approfondissent les travaux antérieurs en s'intéressant à la conception étudiante de l'apprentissage universitaire. Elles tentent d'examiner comment un étudiant organise et donne sens aux tâches liées à l'apprentissage. Säljö (1979) dans sa recherche à l'Université de Göteborg trouve cinq façons différentes d'accorder un sens à l'apprentissage dans le contexte universitaire : 1) l'apprentissage est perçu comme l'augmentation quantitative du savoir : apprendre, c'est savoir beaucoup de choses ; 2) l'apprentissage est perçu comme la mémorisation pour stocker durablement des connaissances et les restituer lors des examens ; 3) l'apprentissage est considéré comme l'acquisition de théories et de méthodes destinées à être mises en pratique dans la réalité ; 4) l'apprentissage est destiné à la compréhension, à la construction du sens ou à l'abstraction de la signification des relations à l'intérieur de la matière ; 5) l'apprentissage signifie l'interprétation et la compréhension de quelque chose autrement, un changement qualitatif de soi, une actualisation de ses potentialités.

Tout en développant le même type de recherche, Marton et ses collègues (1993) ont ajouté une nouvelle conception de l'apprentissage centrée sur un changement de la personne, un changement de regard quant à son positionnement dans le monde. Les auteurs ont également travaillé sur la notion "d'approche d'apprentissage", désignant la qualité d'apprentissage (processus et résultats). Le terme "approche" est utilisé par les auteurs pour désigner une forme de compréhension mettant en avant le processus d'apprentissage et la façon dont l'étudiant aborde le contenu informationnel. Dans leur typologie, les étudiants développant les trois premières conceptions tendent à apprendre d'une manière fragmentée, en se focalisant sur les données d'une manière isolée. Cette forme d'approche, tendant à écarter la complexité et l'accès à des conceptions sophistiquées, est désignée comme "l'approche de surface".

Face à cette première catégorie, on propose une approche en profondeur regroupant les trois dernières conceptions s'intéressant à la signification des données. La mémorisation sera plutôt utilisée ici au service de la compréhension des connaissances. Dans cette deuxième approche, il s'agit d'aller au-delà du cadre de l'information et de prendre en considération une perspective plus large. Entwistle et Ramsden (1983), ainsi que Biggs (1987), reprenant les éléments des recherches antérieures, identifient une troisième approche (stratégique) fondée sur les motivations "extrinsèques" destinées à réussir les études et les examens. Sont ici concernés les étudiants tendant à organiser efficacement leurs études et à mesurer l'efficacité des pratiques d'études, se montrant attentifs aux exigences et aux critères d'évaluation, développant une attitude conformiste et s'adaptant au discours professoral.

Les recherches effectuées depuis les années 1980 convergent et mettent en correspondance l'approche de l'apprentissage et la qualité du résultat. Celles-ci révèlent que la manière d'effectuer et d'investir des tâches d'études, le rapport au savoir et le sens accordé à l'apprentissage différencient les étudiants. La recherche australienne sur la qualité d'apprentissage se distingue par l'étude effectuée par Biggs et Collis (1982) autour de leur taxonomie SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome). Les auteurs établissent une taxonomie de cinq degrés à partir du contenu des réponses fournies par les étudiants à une question selon leur niveau de sophistication : le degré pré-structurel (les réponses tautologiques et transductives), le degré uni-structurel (les généralisations d'un seul aspect, utiliser des procédures simples), le degré multi-structurel (les généralisations concernant quelques aspects limités et indépendants), le degré relationnel (induction, généralisation) et le degré abstrait élargi (déduction, induction, généralisation et théorisation). Un apprentissage fondé sur la compréhension conduit à développer les liens entre apprentissages nouveaux et antérieurs et entre les différents types d'apprentissage. Se former dans cette vision implique une approche en profondeur, ou une approche "holistique" selon Svensson (1997), contribuant à «rendre l'étudiant sujet de son propre développement» (Astin, 1985 :14).

Les recherches sociologiques sur l'apprentissage étudiant se penchent d'avantage sur l'environnement social et pédagogique, la socialisation universitaire, la carrière scolaire et la trajectoire biographique. Un axe émergent dans le domaine de l'apprentissage universitaire se développe autour des thématiques liées à l'évolution de la "trajectoire d'apprendre" ou de la "carrière d'apprendre" à l'université. Les chercheurs britanniques, Bloomer et Hodkinson (2000) pensent qu'une théorie de l'apprentissage doit mettre en lien la manière d'apprendre et la temporalité. Deux processus sont repérés par les auteurs : la façon dont l'apprentissage se connecte avec le contexte social et pédagogique et les expériences de la vie de l'apprenant ; la façon dont un ensemble d'expériences d'apprentissage se connectent à travers le temps. L'apprentissage comporte une dimension identitaire et se développe à travers un parcours individuel marqué par la mobilisation de l'apprenant, son engagement et le sens accordé à l'acte d'apprendre dans un contexte donné.

Les recherches sur l'acte d'apprendre à l'université se développent aussi dans l'univers francophone européen (Alava/Romainville, 2001 ; Romainville, 1993 ; Frenay/Noël/Parmentier/Romainville, 1998). Dans une recherche effectuée sur les étudiants en première année en Belgique, Romainville (1993) construit une typologie composée de cinq groupes reflétant leurs différentes conceptions de l'apprentissage. Apprendre peut signifier "acquérir des connaissances", "mémoriser, étudier", "stocker des connaissances et mettre en pratique", "dégager du sens", ou "satisfaire le développement personnel". L'auteur montre à travers sa recherche que la majorité des étudiants ont une conception "quantitative" de l'apprentissage. Parmentier (1996) a également conduit une enquête sur

les étudiants inscrits en médecine en Belgique pour analyser les effets des facteurs “structurels et processuels” de l'apprentissage universitaire. Il identifie deux séries de “facteurs processuels” susceptibles d'évoluer en fonction des interactions de l'étudiant avec le contexte : vouloir apprendre (intention d'apprendre, participation, décision d'apprendre...) ; pouvoir apprendre (capacité d'apprendre et possibilité d'apprendre qui est offerte par le contexte d'apprentissage).

En France, les premières recherches sur l'apprentissage étudiant et sur le rapport au savoir universitaire émergent progressivement dans les années 1990, en adoptant souvent une perspective sociologique (Coulon, 1997 ; Lahire, 1997 ; Millet, 2003 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Michaut, 2000 ; Paivandi, 2010). La recherche de Coulon (1997) révèle le rôle joué par le processus d'affiliation intellectuelle comme condition d'accès au savoir et à la réussite universitaire. Il s'agit de maîtriser progressivement les règles du travail intellectuel pour pouvoir en faire un “usage métaphorique” et se doter d'un habitus d'étudiant qui permet d'être reconnu comme tel, d'être agrégé au même univers social, avec des références et des perspectives communes et avec la même façon de catégoriser le monde. Plusieurs recherches françaises mettent l'accent sur le contexte particulier des différents types d'études qui apparaissent ainsi comme matrices socialisatrices et productrices de styles de travail universitaire diversifiés (Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Millet, 2003). En analysant les pratiques de lecture en médecine et en sociologie, Millet (2003) s'intéresse aux formes du travail intellectuel étudiant en lien avec les logiques de connaissance propres à chaque champ disciplinaire. L'auteur montre bien qu'une activité universitaire comme la lecture de textes porte un sens différent dans l'une et l'autre discipline et produit des effets socialisateurs.

III. L'enquête sur la relation à l'apprendre

Mon enquête menée auprès d'un groupe d'étudiants inscrits dans cinq universités de la région parisienne a tenté d'examiner la relation à l'apprendre dans le contexte français. Cette recherche s'inscrit dans la dynamique des travaux sociologiques sur la socialisation et l'affiliation intellectuelle des étudiants à l'université, tout en explorant une nouvelle piste focalisée sur la qualité de leur apprentissage. Il s'agit d'identifier les différentes figures de l'apprenant à l'université et d'examiner les facteurs contribuant à différencier les étudiants dans l'investissement des tâches d'études.

A. La présentation de l'enquête

L'enquête qualitative menée entre 2005 et 2008 a pour objectif d'appréhender le sens donné par l'étudiant à l'acte d'apprendre à l'université. Le choix d'une approche qualitative se justifie par les objectifs poursuivis par l'enquête et la nécessité d'appréhender le sens accordé par le sujet social au fait d'apprendre à l'université en privilégiant son

point de vue sur la situation vécue. Dans mon travail, la relation à l'apprendre désigne la conception de l'appropriation de savoir dans un contexte formel ou informel. Le sujet apprenant tend à donner un sens à l'acte d'apprendre et à mobiliser le processus de savoir comme une activité créatrice pour penser, se développer, agir et se transformer en auteur de savoir. La relation à l'apprendre universitaire s'intéresse ainsi aux mobiles de l'étudiant inscrit dans une filière donnée et au sens que l'université, le savoir universitaire et les activités d'apprentissage présentent pour lui. Il s'agit d'une lecture alternative de la réalité sociale et universitaire pour éviter les dichotomies réductrices comme réussite/échec ou performance/contre-performance.

La relation à l'apprendre accorde la primauté à l'activité déployée et à la mobilisation du sujet dans le processus de l'accès, de l'appropriation, de l'usage et de la critique du savoir. Réfléchir sur la relation à l'apprendre à l'université, c'est examiner le sujet apprenant confronté à la nécessité d'apprendre et son appropriation de cet univers spécifique qu'est l'environnement universitaire par ses activités. Il s'agit d'une dialectique entre sens et efficacité, ou encore entre activité et subjectivité (Rochex, 1995).

Loin d'être un processus simplement cognitif, apprendre implique les multiples rapports liant l'individu et son monde aux autres et à l'environnement social. Il s'agit donc de parler de la relation singulière de chaque sujet à l'apprendre, de l'expérience vécue par l'apprenant et de la façon dont il interprète celle-ci. Ainsi, la question du sens, cristallisant la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'une situation d'apprentissage, est fondamentale. La relation à l'apprendre est une notion proche du rapport au savoir souligné également par Charlot (1997 :67). Si le rapport au savoir comprend les questions "qu'apprendre ?" (dimension épistémique) et "pourquoi apprendre ?" (dimension identitaire) (Charlot/Bautier/Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Bautier/Rochex, 1998), la relation à l'apprendre s'intéresse aussi au processus d'apprentissage dans un contexte d'apprentissage formel ou informel et à la question "comment apprendre ?".

Pour recueillir les données, deux types d'instruments ont été principalement utilisés : les entretiens semi-directifs, avec 105 étudiants inscrits en sciences humaines et sociales et en lettres de cinq universités de la région parisienne¹ ; le suivi régulier d'un groupe de dix étudiants pendant deux à trois ans. Ce groupe de dix étudiants fut sélectionné après la première série d'entretiens en fonction de plusieurs critères (sexe, âge, discipline

¹ Les étudiants interviewés sont inscrits dans cinq universités de la région parisienne (Paris 3 et Paris 5 situées au centre de Paris et Paris 10, Paris 8, Paris 12 situées en banlieue). Le choix de ces établissements se justifie par leur implantation géographique et leur offre de formation (Sciences économiques et juridiques, sciences sociales et humaines, arts, lettres, communication, langues). Pour éviter une trop grande variation des contextes pédagogiques examinés, l'enquête se focalise sur un groupe plus homogène de filières universitaires. La répartition des étudiants interviewés selon la discipline d'études se présente comme suit : communication (7 personnes), langues (10), arts (8), sciences économiques (7), gestion et administration (10), droit (11), sciences de l'éducation/métiers éducatifs (17), histoire/géographie (7), sciences politiques (6), sociologie/anthropologie (9), psychologie (8), littérature/sciences du langage (15).

d'études, origine sociale, rapport au savoir) pour une observation prolongée dans le temps.

Les entretiens (au total, auprès de 115 étudiants) ont été organisés autour d'un thème central : quel est le sens de l'apprentissage à l'université ? Et comment apprend-on à l'université ? Au cours d'une discussion ouverte et compréhensive, les étudiants étaient invités à parler de leur parcours antérieur, de leur motivation pour choisir leur filière d'études, de leur projet, des cours dans lesquels ils avaient "bien appris" et des cours "ratés", du climat des cours, des modes d'apprentissages différenciés selon les cours, de leurs relations avec les enseignants et leurs camarades, de l'utilité de l'apprentissage universitaire (savoir et savoir-faire), du lien entre les différents cours. L'entretien a cherché à appréhender le point de vue étudiant sur son parcours et sur la relation à l'apprendre à l'université, les idées par lesquelles les étudiants définissent la situation universitaire.

Principales variables	Effectifs	%
<i>Les étudiants en formation initiale</i>	98	85%
<i>Les étudiants en reprise d'études (+3 ans d'interruption)</i>	17	15%
<i>Masculin</i>	41	36%
<i>Féminin</i>	74	64%
<i>Moins 22 ans</i>	44	38%
<i>22-25 ans</i>	35	31%
<i>26-30 ans</i>	23	20%
<i>plus de 30 ans</i>	13	11%
<i>Français</i>	101	87%
<i>Étrangers</i>	14	13%
Niveau d'études lors de l'entretien		
<i>Deuxième année</i>	9	8%
<i>Troisième année</i>	57	50%
<i>Master première année</i>	32	28%
<i>Master deuxième année</i>	16	14%
<i>Famille "favorisée" (diplôme supérieur et/ou situation et catégorie socioprofessionnelle cadre et profession libérale – au moins l'un des deux parents)</i>	34	30%
<i>Cadre moyen</i>	36	31%
<i>Famille populaire (ouvrier, employé)</i>	24	21%
<i>Autre</i>	21	18%

Tableau I : Principales caractéristiques de la population (115 étudiants)

L'enquête longitudinale conduite auprès d'un groupe de dix étudiants avait comme objet d'examiner les mêmes questions dans leur évolution à travers le temps. Cette observation fut riche, la relation prolongée avec les étudiants permettant d'obtenir des détails fins et de mieux comprendre les interactions entre l'étudiant et l'environnement d'études, l'évolution de leur relation à l'apprendre à l'université. Le cumul de l'observation longitudinale et des entretiens uniques (une seule fois) fut très intéressant : il permet de révéler et d'identifier des régularités émergeant de la variété des parcours universitaires².

² Parallèlement à ces 115 entretiens, j'ai tenté d'élaborer un autre outil exploratoire avec les étudiants de mes cours destiné à faire le bilan de leur apprentissage durant un semestre universitaire. Sans les utiliser

La démarche mise en avant dans ce travail tente de saisir l'étudiant à travers son expérience, ses représentations, ses rapports, ses mobiles, ses réalisations et ses projets. L'expérience universitaire n'est pas investie comme une somme d'opinions et d'appréciations ou de faits isolés et déconnectés du contexte, mais envisagée comme l'activité d'un sujet social accomplie dans le contexte d'un établissement universitaire.

L'ensemble de ces données ne nous indique pas ce que les étudiants ont effectivement appris, mais ce qu'ils disent avoir appris. Il ne s'agit donc pas d'un bilan "objectif" à partir d'une grille d'évaluation rigoureuse (je n'avais d'ailleurs pas accès à leurs résultats), mais uniquement d'une auto-évaluation à un moment donné de leur parcours universitaire, et d'un point de vue sur leur situation. Il s'agit d'un travail phénoménologique s'appuyant sur "la réalité de deuxième niveau", construite par l'apprenant en contexte. Les étudiants évoquent ce qui présente pour eux de l'importance, de la valeur, dans leur apprentissage universitaire.

Les données recueillies sont devenues l'objet d'un travail de dépouillement et d'interprétation, de regroupement et de catégorisation. J'ai tenté d'identifier des régularités et des processus dans l'expérience étudiante en tant que sujet-apprenant, sans exclure "les contingences du métier d'étudiant". Je devais effectuer un ensemble de lectures et de relectures de mon *corpus* de manière à rendre apparente la théorie développée par l'étudiant pour décrire et expliquer sa relation à l'apprendre. Il a fallu ainsi une démarche itérative avec mise en correspondance de la théorisation en construction avec les données issues de mes entretiens.

B. La perspective d'apprentissage

Pour rendre compte de la relation à l'apprendre des étudiants traduisant la qualité de leur apprentissage universitaire, j'ai choisi le mot "perspective", différent des termes "approche", "conception" ou "orientation", utilisés dans les autres recherches (souvent en psychologie cognitive). La perspective, dans la tradition de l'école de Chicago, se réfère à «la façon ordinaire de penser et de sentir d'une personne qui se trouve dans une situation donnée» (Becker *et al.*, 1961 :34). Pour les ethnographes de l'école, la perspective désigne le point de vue des maîtres et des élèves sur la situation, ou encore la façon dont les élèves perçoivent et jugent l'école, le travail scolaire et le travail des maîtres (Woods, 1990). Ce choix s'explique par la démarche sociologique de l'enquête et son inscription interactionniste (Coulon, 1993 ; Mead, 2006). Les recherches suédoises, anglaises ou australiennes, déjà mentionnées, ont souvent utilisé une démarche fondée sur la production d'un travail par les étudiants, suivie d'un entretien. Dans mon travail, la perspective signifie un point de vue sur une réalisation dont l'étudiant est l'auteur. On peut définir la perspective d'apprentissage comme l'ensemble articulé d'idées, de schèmes et d'actions

directement dans l'analyse des résultats de mon enquête, ces bilans informels m'ont aidé à améliorer la compréhension des données issues des entretiens.

qu'un étudiant mobilise pour appréhender les tâches liées à l'apprentissage universitaire.

J'ai investi la perspective comme un concept phénoménologique en relation réflexive avec la "définition de la situation" : celle-ci est à la fois productrice et produite. Les perspectives ne sont pas séparables des situations dans lesquelles elles apparaissent ou des cadres dans lesquels les individus donnent sens au monde environnant (Mead, 2006). Elles sont ainsi liées à l'action et permettent aux étudiants de construire leurs espaces de réalité au sein de l'université. La relation à l'apprendre constitue la base d'un *modus vivendi* entre l'étudiant et l'université et le développement d'une perspective donne à voir comment les étudiants mobilisent des schémas d'actions cohérents pour effectuer les tâches liées à leurs études. Le caractère situationnel de la perspective convient à la démarche choisie, les étudiants ayant tendance à développer leur perspective par le biais d'une activité de construction et d'accomplissement d'une nouvelle identité.

La perspective se construit et se transforme donc à travers la socialisation universitaire. Toute socialisation constitue un phénomène interactionnel et un processus d'acquisition de savoirs qui s'imposent au développement d'échanges et aux liens sociaux. Selon Mead (2006), le processus de connaissance est l'activité située d'organismes se réadaptant sans cesse à des environnements qu'ils transforment, dans une dynamique dont procèdent le connaissant et le connu. Il s'agit pour l'étudiant de comprendre les messages et comportements d'autrui et de se faire comprendre par autrui à travers une "intersubjectivité pragmatique" (Schütz, 1998). Au centre des comportements du sujet social se trouvent l'intentionnalité (mobiles, buts) et la capacité à interpréter les actions des autres. D'où l'importance accordée au sens que l'étudiant attribue à ses pratiques et à ses objectifs. Pour parvenir à la pleine conscience de la subjectivité étudiante, il faut examiner ses interactions dans l'environnement universitaire. La socialisation est un processus permettant à l'étudiant de s'appropriier le rôle des autres et de construire ainsi son "Soi" en tant qu'étudiant. La prise du rôle d'autrui renvoie au processus d'adaptation mutuelle, d'appropriation réciproque des rôles se réalisant dans les interactions visibles et invisibles de l'environnement universitaire. Ce processus d'adaptation permet l'intériorisation d'attitudes, de dispositions, de valeurs, de croyances et d'attentes.

La problématique et les outils méthodologiques mobilisés dans mon enquête s'inscrivent dans le cadre théorique de la sociologie interactionniste. La démarche qualitative appuyée par le travail longitudinal m'a permis de mieux appréhender le point de vue étudiant sur le sens accordé à sa présence à l'université et sa perspective d'apprentissage. En travaillant sur le *corpus* des données, j'ai tenté d'élaborer une typologie des relations à l'apprendre chez les étudiants en rapport avec le contexte universitaire en France. La typologie élaborée comprend quatre profils : la perspective compréhensive, la perspective de performance, la perspective minimaliste et la perspective de désimplification.

1. *La perspective "compréhensive"*

La perspective compréhensive, présente chez près d'un étudiant sur cinq dans mon échantillon, répond aux traits attendus des exigences académiques à l'université : il s'agit d'un étudiant qui privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'appropriier du savoir d'une manière personnalisée et en se montrant curieux et intéressé par le domaine de ses études universitaires. Il s'agit d'une relation dynamique et moins comptable de l'acte d'apprendre, le plaisir de l'apprentissage est le ressort de cette perspective :

Je me sentais bien dans ce cours, un sujet intéressant et un cours sympa est idéal pour apprendre [...] Certains textes étaient vraiment difficiles. Je ne notais pas tout, mais quand je ne connaissais pas une notion ou que je ne la comprenais pas bien, j'allais à la bibliothèque ou je faisais une recherche sur Internet (Marion, sciences politiques).

Cette perspective favorise la compréhension personnalisée de l'étudiant et mobilise ses savoirs antérieurs. L'apprenant est concerné par le sens accordé au savoir en dehors du sens partagé avec les autres. Cette "valeur ajoutée" contribue à l'appropriation du savoir en lui donnant un sens personnel. L'activité d'apprentissage dans ce groupe a une dynamique interne mobilisant un type de rapport au monde (donc avec les autres et soi-même). L'accès au niveau plus élevé de l'activité d'apprentissage au sein de l'université procure un plaisir :

Je me trouve parmi les vrais littéraires, certains cours ont une ambiance incroyablement riche, tout le monde est intéressé, le fait que les profs sont les chercheurs nous donne l'envie d'aller le plus loin possible [...] (Sophie, littérature).

Les étudiants de ce groupe arrivent à décrire le sens épistémique de leur apprentissage et de leur présence à l'université. L'engagement personnel dans la perspective compréhensive est un élément déterminant, l'étudiant sait pourquoi il apprend et on repère son engagement épistémique. Les étudiants sont, pour cette raison, souvent très sensibles au contenu des cours, à la prise de position de l'enseignant et à sa démarche. Le rapport au langage est un autre indicateur permettant le repérage des étudiants se trouvant dans une perspective compréhensive. Lorsque le savoir a un sens, le langage ne constitue pas uniquement un outil de communication écrite ou orale, mais bien un instrument de pensée. L'apprentissage participe au développement et à la transformation de soi, à l'association de l'expérience personnelle, à la construction d'un "je" sujet apprenant. Les théories et concepts permettent parfois de transformer l'expérience quotidienne en objet de réflexion et participent à l'évolution de son rapport au monde :

Certains cours m'aident à comprendre mieux mon travail. J'ai suivi un cours très intéressant sur la violence, cet enseignement a un peu changé ma vision sur la conduite des jeunes dans certains quartiers. Je travaille depuis 7 ans dans une association et je ne voyais pas ce problème comme ça [...] (Agathe, sociologie).

Sont proportionnellement plus nombreux dans ce groupe les bacheliers des séries générales, les étudiants inscrits en *master*, les étudiants originaires des familles “favorisées” ou ceux qui habitent Paris.

2. *La perspective minimaliste*

La perspective minimaliste concerne un étudiant sur trois dans mon enquête (34%, soit 39 étudiants). Elle représente un apprenant qui se contente d’un minimum indispensable pour valider son cours, s’acquittant des tâches et se conformant aux prescriptions pédagogiques. Pour ce groupe, les attentes vis-à-vis de l’université sont souvent faibles, les étudiants concernés visant avant tout un diplôme facilitant l’accès à un emploi. Ils ne manifestent donc pas un grand intérêt pour leurs études et se préoccupent moins de ce qu’ils apprennent que de l’utilité qu’ils attendent de leur formation. Ainsi, Saba estime-t-elle que certains cours sont “trop théoriques” et “éloignés du métier d’enseignant” :

J’ai senti durant le cours que comme moi peu d’étudiants étaient intéressés à l’enseignement proposé. Tout ce qu’on veut, c’est être validé dans le cours. A côté de cela, je n’ai pas senti que l’enseignant avait vraiment l’envie de nous enrôler dans son enseignement. Soit parce qu’il n’a pas su comment, soit parce qu’il ne nous a pas vus motivés (Saba, sciences de l’éducation).

La façon dont les travaux universitaires sont réalisés est également un indicateur révélant cet état d’esprit. Les étudiants minimalistes disent souvent avoir fait un travail dans le seul but de valider leurs cours. L’objectif consiste à optimiser le rapport coût/bénéfice dans le travail universitaire. Le temps consacré aux études est compté, comme s’ils travaillaient pour gagner un salaire. Pour cette raison, le temps d’élaboration et de maturation devient “insupportable” :

Les cours pratiques m’intéressent plus, au moins c’est concret. Certains cours sont carrément incompréhensibles, je ne sais pas à quoi servent ces théories compliquées. Beaucoup de potes sont dans le même cas que moi [...] (Mélissa, sciences du langage).

Ces étudiants disent souvent favoriser les méthodes scolaires comme la mémorisation, l’apprentissage des “choses utiles” pour la validation des cours. Les cours apparaissent, dans leur appréhension, telle une juxtaposition d’activités fragmentées ; la pensée et la vie intellectuelle sont jugées superflues, “peu utiles”.

Les personnes ayant un bac technologique, un parcours scolaire difficile et inscrits en licence, appartenant aux familles populaires sont proportionnellement en plus grand nombre dans ce groupe.

3. *La perspective de performance*

La perspective de performance comprend un peu plus d’1/3 des étudiants interrogés dans mon enquête. Elle reflète une position intermédiaire entre les perspectives compréhensive et minimaliste. Les étudiants de ce groupe pensent à bien réussir, à apprendre des choses en rapport avec le métier et

à obtenir leur diplôme avec une bonne mention. Ces éléments représentent bien une position stratégique de l'étudiant fondée sur une bonne organisation des études et l'assimilation des sommes cognitives exigées.

L'étudiant de ce groupe accorde une importance effective à ses études et à sa réussite, tente d'obtenir les meilleures notes, essaie de mieux comprendre les exigences des professeurs pour les examens, fait un travail régulier et utilise tous les moyens pour améliorer sa performance :

Je bosse avec ma copine, on prend des notes toutes les deux et on les échange pour compléter. On révise ensemble et ça aide beaucoup. Le prof nous a donné trois ouvrages de référence pour approfondir le cours. Il n'a pas dit que c'est obligatoire, mais je pense que ça va jouer pour le partiel, tout le monde dit que le cours ne suffit pas pour avoir une bonne note [...] (Laura, droit).

Kamel est un étudiant salarié, il travaille en tant que journaliste tout en poursuivant ses études dans une filière de communication. Il apprécie la pertinence du savoir universitaire en se référant à son utilité pratique pour son métier :

J'ai tout le temps un souci d'efficacité. A chaque fin de cours, j'essaie de voir si cela m'a été profitable et s'il y a une réelle évolution dans mon travail de journaliste.

Ce type de profil correspond à la logique du "savoir-objet" et valorise les bonnes habitudes de travail. Les étudiants de ce groupe sont souvent réceptifs, attentifs à la nature des tâches et des exigences académiques. Les étudiants originaires des familles favorisées et moyennes sont proportionnellement plus nombreux dans ce groupe.

4. La perspective de désimplification

La dernière perspective dans la typologie établie renvoie aux étudiants en situation de désaffiliation (11%). Cette attitude traduit l'état des étudiants en voie de marginalisation, se sentant exclus :

J'ai raté quelques cours et je ne comprends plus rien, une fille m'a prêté ses notes, mais ce n'est pas clair, je n'arrive pas à m'accrocher [...] (Niane, histoire).

Niane ne voulait pas s'inscrire en histoire, son premier choix se portait sur une filière de travail social. Cette perspective est souvent associée à une orientation chaotique (inscription par défaut, erreur d'appréciation). L'absence d'intérêt pour les études engendre logiquement un manque de goût pour le savoir dispensé par la formation :

Je ne comprends pas les profs ici, au lycée on voyait un peu plus clairement, ici, on nous fait n'importe quoi, c'est inutile tout ça, l'esprit critique, l'épistémologie, la méthodologie [...] Tout ça c'est tellement compliqué (Michel, sociologie).

Pour Alain, inscrit en psychologie :

La pause est un défouloir. On en profite pour parler du professeur qui répète sans cesse la même chose : Freud, par ici, Winnicott par là

[...] on sature. On pense à notre partiel, comment il faut recracher tout ça [...].

Certains ne se voient pas à la hauteur des exigences académiques, comme Pauline, étudiante de droit qui pense à sa réorientation. Elle ne se sent pas capable de suivre et valider ses cours. On observe que les étudiants étrangers, inscrits en licence ou originaires des familles populaires sont surreprésentés dans ce groupe.

Mes entretiens avec les étudiants montrent qu'ils ne mobilisent pas systématiquement la même perspective dans tous les cours. La perspective compréhensive n'implique pas nécessairement l'apprentissage de tous les cours avec la même qualité. Une perspective représente l'attitude dominante, mais non exclusive. Pour diverses raisons (manque de temps, thème inintéressant...), on peut apprendre superficiellement un cours et développer, par ailleurs, un apprentissage compréhensif.

D'autre part, chemin faisant, les étudiants tendent à aborder des niveaux plus sophistiqués d'apprentissage. Il leur est demandé de réaliser des travaux personnalisés (rapports, dossiers, essais), de faire une enquête ou de réaliser un mémoire de recherche, de conduire des projets, de faire un exposé personnel ou collectif en explorant un domaine ou une question théorique. Il s'agit d'explorer et de manipuler données, idées, théories et concepts pour comprendre un phénomène, une question sociale. Pour les étudiants adoptant une perspective compréhensive ou de performance, ces expériences deviennent une source irremplaçable pour approfondir et maîtriser le savoir et sa mobilisation.

C. La relation à l'apprendre : une réalité plurielle

La correspondance entre la performance "normative" et la qualité de l'apprentissage constitue une donnée intéressante dans l'enquête sur la relation à l'apprendre. Si l'écart entre la durée théorique d'un parcours (parcours de licence en 3 ans et de *master* en 2 ans) et la durée du parcours effectivement réalisé par l'étudiant est un indicateur de performance, le tableau II montre que la correspondance statistique entre la qualité et la performance n'est pas linéaire et systématique. Une perspective minimaliste ne signifie pas la contre-performance "normative". Inversement, un à deux ans de retard dans un parcours (une mauvaise performance "normative") sont observés chez certains étudiants ayant une perspective compréhensive. Les données de mon enquête font entrevoir trois types d'explications concernant les étudiants en "retard" tout en développant une perspective compréhensive : la réorientation après une mauvaise décision ou une mauvaise appréciation ; un rythme lent à cause d'une activité professionnelle ; une prise de conscience tardive concernant le sens des études universitaires. En revanche, les étudiants en "retard" à cause de leur échec (redoublement, difficultés) adoptent très souvent une perspective minimaliste ou sont en situation de désimplification.

	Compréhensive	Performance	Minimaliste	Désimplification
Parcours sans retard	+	+++	+	
Parcours avec un an de retard	+		+	++
Parcours avec deux ans de retard				++
Parcours avec plus de deux ans de retard				+++

Tableau II : La performance normative selon la perspective d'études

Par ailleurs, cette distinction entre la réussite et la qualité nous renvoie également aux deux types d'apprentissages (épistémique et utilitaire) développés par Piaget. L'appropriation des savoirs abstraits est au cœur de l'apprentissage universitaire, il faut pouvoir les comprendre et les mobiliser d'une manière pertinente dans le cadre d'une discipline. Les cours ne sont pas suffisants pour tout apprendre, les étudiants doivent se référer aux ouvrages, textes, revues se positionnant dans un espace structuré disciplinaire. Ils sont face à un ensemble de savoirs, à «un monde de références, de manières de dire et de raisonner» (Lahire, 1997 :11), dont les contours sont peu explicités ou délimités. Plus on avance dans ses études, plus l'enjeu de la qualité devient important.

Les perspectives d'apprentissage ne s'appréhendent pas de la même manière dans les différentes disciplines universitaires ; les démarches varient en fonction de celles-ci. Les divergences les plus notables concernent la place de la théorie, de la pratique, le type de données ou d'informations utilisées, ou la pratique de recherche. Les étudiants pénètrent une "matrice disciplinaire" (Millet, 2003) et ont affaire à des types de savoirs, ainsi qu'à des pratiques et contextes pédagogiques différents. J'ai pu observer cette différence en sciences humaines et sociales et en lettres, entre les nouvelles filières appliquées et les autres champs d'études davantage "théoriques". Les étudiants suivant des *cursus* "théoriques" (sociologie, littérature, histoire, psychologie) se démarquent de ceux inscrits dans des disciplines "appliquées" et "professionnalisantes" (langues, communication, gestion et administration). La perspective compréhensive est plus fréquemment développée chez les étudiants de la première catégorie, tandis que la deuxième catégorie a plus souvent tendance à adopter la perspective de performance. Le droit semble également être très spécifique quant aux exigences pédagogiques encourageant plus souvent une perspective de performance. Cette distinction est pertinente à l'intérieur d'une filière : les étudiants abordent ainsi différemment un cours de "sociologie des inégalités" ou de "Psychologie sociale" et des matières telles que "Méthodes statistiques" ou "Anglais pour psychologues". Chaque univers disciplinaire offre un environnement singulier, un ensemble de traditions, de normes et d'exigences pédagogiques différenciées.

Les cours centrés sur l'apprentissage d'une technique ou d'un ensemble d'informations et d'outils méthodologiques et procéduraux n'imposent pas un travail intellectuel conséquent. Les étudiants sont appelés à retenir un nombre important d'informations ou à maîtriser des techniques et des outils pour effectuer des tâches. Les plus motivés arrivent à transformer ces connaissances techniques en un outil de travail au service de l'exploration des domaines théoriques ou pratiques. Les étudiants se différencient plus dans les cours théoriques. Les plus à l'aise avec le savoir livresque ou abstrait tendent à développer une perspective compréhensive. Jean-Marc, étudiant en licence AES se montrait critique vis-à-vis des enseignements théoriques de sa formation :

Quel intérêt à lire 300 pages d'un auteur ? C'est intellectuellement intéressant, mais aucun rapport avec la pratique. La pensée économique de Keynes, je ne m'en souviens plus. Pour le travail, j'ai besoin de choses pratiques, concrètes, ça rapporte de grandes connaissances intellectuelles, mais avec qui j'en parle ? Ben avec personne. Je l'ai vu cet été quand j'ai travaillé dans une banque. Donc ces connaissances sont pour moi.

D. Les conversions vécues

Les données de l'enquête révèlent que tout n'est pas joué à l'entrée de l'université, la perspective d'apprentissage comme processus n'est pas figée, les étudiants peuvent faire évoluer leur relation à l'apprendre et vivre une "conversion" au cours de leur parcours universitaire. Dans mon enquête, 38% des étudiants ont vécu une telle expérience à travers le temps.

Les étudiants concernés par la perspective compréhensive connaissent le plus grand nombre de conversions. Ils ont souvent réalisé un bon parcours secondaire (19 étudiants viennent des séries générales, 2 étudiants ont un bac technologique et un est non-bachelier). 19 sur 22 étudiants de ce groupe ont abordé l'université avec une perspective de performance (16) ou minimaliste (3). Au fil de leur *cursumus*, leur perspective a évolué. Il s'agit d'un processus vertueux permettant de se hisser sur le plan qualitatif. Christelle, étudiante en *master* de sociologie est un exemple de cette conversion. Bonne lycéenne motivée, elle s'est d'abord inscrite en DEUST pour travailler dans le secteur social. Lors de notre première rencontre, elle affirmait son désir d'être une étudiante performante en essayant d'obtenir de bonnes notes et de terminer sa formation le plus rapidement possible. Les entretiens suivants, échelonnés sur trois ans, ont montré son évolution vers une posture intellectuelle différente. Elle a décidé de poursuivre ses études, s'orientant vers une recherche sociologique sur la famille et ses nouvelles formes dans le milieu urbain. Ce projet a germé durant la troisième année universitaire :

Tout a changé dans mon projet. Je n'ai plus envie d'aller travailler comme je voulais faire avant. La sociologie est devenue une vraie passion pour moi. Je ne la voyais pas comme ça au début. Les cours sont souvent intéressants, on améliore ses connaissances. Je comprends mieux à quoi sert telle ou telle théorie [...].

Les étudiants ayant une perspective de performance (41 étudiants) connaissent une stabilité plus importante quant à la relation à l'apprendre. Au total, 26 étudiants ont adopté cette perspective dès la première année et 15 personnes l'ont fait après une première période marquée par un échec partiel ou total ou une position minimaliste. Nadine, étudiante en droit fait partie de ceux qui ont traversé une phase difficile au début de son parcours. Lors de notre premier entretien, elle avait raté sa première année à Paris 2 et pensait changer son domaine d'études. Après avoir changé son établissement et sa filière, elle a progressivement adopté une perspective de performance en intensifiant son travail studieux :

J'ai compris que mes notes comptent beaucoup pour mon avenir. Je pensais que l'essentiel était la validation de l'année. Mais non, il faut une bonne mention et de très bonnes notes dans certaines matières pour espérer une place dans un bon *master*. Une prise de conscience, au début, je ne savais pas à quoi sert une bibliothèque, aujourd'hui, j'y passe 4 ou 5 heures par jour [...].

Les étudiants minimalistes (39 personnes) n'ont pas connu beaucoup de changements dans leur positionnement. 29 personnes vivaient cette perspective depuis l'entrée à l'université et 10 personnes avaient une perspective de performance ou vivaient une expérience de désimplification. Certains étudiants justifient cette conversion par le fait que l'accès aux emplois du secteur public est uniquement conditionné par l'obtention d'un diplôme de type licence ou *master*. Jean-Marc, étudiant en sciences du langage a fini par réduire son investissement studieux en exerçant une activité professionnelle à temps partiel tout en suivant ses études universitaires :

On ne nous demande qu'une licence, ni plus ni moins pour le concours de l'IUFM.

Le cas des étudiants “convertis” montre que la perspective ne constitue pas un cadre rigide, mais une disposition ouverte, reconfigurable en fonction de la situation rencontrée et le type de mobilisation personnelle. Plus l'on progresse dans les études universitaires, plus la relation à l'apprendre, au savoir tend à évoluer. Si l'on considère la mémorisation et l'accumulation quantitative du savoir comme le niveau basique de l'apprentissage, l'apprenant doit améliorer progressivement la qualité de son apprentissage et atteindre les niveaux plus sophistiqués en mobilisant d'une manière critique et créative ses savoirs.

E. Comprendre les variations

L'existence d'écarts considérables dans la relation à l'apprendre chez les étudiants nous interroge sur les raisons de ces variations. L'examen des variables sociologiques telles que le sexe, l'origine sociale, les conditions de vie ne permet pas d'établir une relation significative entre une perspective donnée et telle ou telle caractéristique sociale ou individuelle. Le poids et les effets de ces variables “non contextuelles” sont effectifs mais relativement limités. Celles-ci semblent avoir exercé leur impact durant le

parcours scolaire à travers les différents “tris” faits depuis l'école primaire. Selon l'origine sociale, le sexe ou le parcours scolaire antérieur, les élèves n'ont pas la même chance d'accéder à l'enseignement supérieur et à ses différentes filières. Ainsi ceux qui atteignent le niveau supérieur étant déjà passés au crible, ces caractéristiques socio-scolaires, produites en amont, tendent à perdre leur poids sans pour autant disparaître. Cependant, le parcours scolaire antérieur (série du baccalauréat, difficultés rencontrées pendant le parcours lycéen) constitue un facteur discriminatoire relativement important. L'opposition la plus nette s'observe entre les étudiants ayant suivi des séries générales au lycée et ceux ayant suivi une filière technologique.

Dans mon enquête, les difficultés scolaires (redoublement, réorientation) ou les choix moins “prestigieux” durant le parcours scolaire (séries technologiques, choix d'une filière professionnalisante et courte après le bac) touchent particulièrement certaines catégories d'étudiants (origine défavorisée, familles immigrées, habitants des banlieues réputées “populaires”). Cette corrélation est également mise en évidence par les données statistiques publiées en France par le ministère de l'éducation nationale³ et d'autres enquêtes sociologiques (Erlich, 1998 ; Felousiz, 2001). De même, selon mon enquête, adopter une perspective compréhensive s'observe plus souvent chez les étudiants issus des familles favorisées ou ceux qui habitent à Paris. Mais, des étudiants issus de familles défavorisées peuvent réussir à développer une perspective compréhensive ou une perspective de performance malgré des parcours scolaires antérieurs moins “brillants”. A l'opposé, j'ai également identifié des étudiants appartenant à des familles “favorisées” ou aux classes moyennes se contentant d'une perspective “minimaliste” ou se trouvant en situation de désimplification malgré un parcours scolaire relativement bon ou moyen avant de venir à l'université.

Les corrélations observées dans mon enquête ne permettent pas d'établir un lien de causalité montrant que telle ou telle caractéristique sociale explique le développement d'une relation à l'apprendre donnée. La relation à l'apprendre n'est pas un trait qu'un étudiant hériterait de sa famille ou d'un groupe social d'appartenance porteur de caractéristiques sociales et culturelles. Celle-ci est une construction historique élaborée au cours d'un parcours de vie marqué par la contingence, à travers des expériences, des pratiques, des événements et des situations. Comme on peut le voir dans les autres enquêtes sur les élèves (Charlot, 1997 ; Bautier/Rochex, 1998), le parcours étudiant ne se construit pas dans un vide social, mais dans des cadres sociaux structurés par des rapports sociaux. De l'école à l'université, le parcours d'un sujet-apprenant est indissociablement singulier et social. Parmi les 24 étudiants issus des familles “populaires”, les quatre perspectives sont présentes même si l'on constate une distribution diffé-

³ Dans ses publications périodiques (Repères et références statistiques, Etat de l'école), la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance-MEN) propose régulièrement les données statistiques sur l'accès aux études supérieures en fonction de l'origine (sociale, scolaire) des étudiants ou l'origine sociale dans les principales filières de l'enseignement supérieur.

rente comparativement à ceux appartenant aux familles “favorisées”. Trois étudiants dont les parents immigrés ne maîtrisaient pas bien la langue française ont réussi à échapper à leur “destin statistique” et à développer une perspective compréhensive sans avoir particulièrement “brillé” pendant leur parcours scolaire au lycée. L'histoire de ces trois étudiants s'inscrit dans une dynamique individuelle et familiale à travers des jeux d'identifications. Sarah a choisi la littérature pour travailler ultérieurement sur un écrivain originaire du pays de naissance de ses parents ; Issa a décidé de s'inscrire en sciences économiques pour «critiquer le capitalisme» ; Bahar s'est orientée vers la sociologie pour travailler sur l'immigration. Les étudiants adultes en reprise d'études constituent un autre exemple. Le projet de reprendre des études supérieures, adulte, se construit majoritairement en rapport avec les expériences professionnelles et sociales singulières, vécues après avoir quitté le système éducatif.

Parmi les facteurs ayant exercé une influence sur la relation à l'apprendre, il faut souligner ceux concernant l'environnement d'études. Dans mon enquête, la notion d'environnement d'études comprise comme un espace/temps est utilisée pour prendre en considération les éléments constitutifs du contexte social et pédagogique de l'apprentissage. Si l'on se fonde sur les propos des étudiants, l'environnement d'études se réfère à des cours et à des départements en regroupant souvent quatre types de composantes : le programme (contenu), la conception d'enseignement (évaluation, méthodes pédagogiques, supports techniques), le contexte humain (interactions interpersonnelles) et le statut du cours (obligatoire, libre). Lorsque je demande aux étudiants de parler de leurs cours, ils les décrivent souvent en les jugeant : «les cours sont insupportables sur tous les plans», «un cours très scolaire», «le cours n'est pas mal, mais son organisation est nulle». Il en va de même pour les enseignants : les étudiants tendent à ne pas distinguer le contenu d'un cours de la personne qui enseigne.

L'environnement d'études constitue une matrice d'élaboration symbolique et subjective des représentations. Meyer et Muller (1990) évoquent l'orchestration pour désigner la réponse apportée par l'étudiant au contexte. Dans mon enquête, les étudiants ont souvent porté trois types de jugements globaux par rapport au contexte de leur filière d'études.

La première perception est enthousiaste lorsque l'idée globale est positive, les composantes pédagogiques appréciées, les aspects négatifs absents ou minimisés :

Le cours est basé sur le texte distribué la semaine précédente. Cette méthode me convient parfaitement ; je le lis avant de venir en cours et parfois je fais des recherches complémentaires. On discute sur les différents points et le prof résume nos remarques et questions à la fin sur le tableau (Séverine, histoire).

La deuxième perception est mitigée lorsque les étudiants insistent sur les aspects positifs et négatifs à la fois :

A la fac les profs viennent, donnent leurs cours et puis après s'en fichent un petit peu je pense. Les cours sont intéressants, mais pas de suivi (Clément, AES).

La troisième perception est négative quand les étudiants ont beaucoup de critiques et donnent un avis global négatif :

La fac, ce n'est pas ce que je m'imaginai ! Ici, les professeurs sont payés à ne rien faire, donner le cours et c'est tout. En tout cas je n'ai pas réussi dans ce système. Mes relations sont houleuses avec une enseignante ; si tu préfères c'est à cause d'elle si j'ai redoublé (Laura, droit).

	Perception enthousiaste (31%)	Perception mitigée (47%)	Perception négative 22%
Perspective compréhensive	+++		
Perspective de performance	++	+	
Perspective minimaliste	+	+	+
Perspective désimplification		+	+++

Tableau III : La perspective d'apprentissage selon la perception générale de l'environnement d'études.

Comme le tableau III l'illustre, l'étudiant ayant une perception enthousiaste adopte souvent une perspective de performance ou compréhensive. Inversement, quand l'étudiant a une perception négative, il a beaucoup plus de chances d'adopter une perspective minimaliste ou une perspective de désimplification. J'ai rarement trouvé, dans mes entretiens, des étudiants ayant développé une perspective compréhensive avec une perception négative du contexte pédagogique.

Malgré cette corrélation entre l'appréciation du contexte et la perspective d'apprendre, il était difficile d'examiner cette question d'une manière réflexive. Autrement dit, il est permis de penser que les étudiants les plus motivés et les plus enthousiastes arrivent plus facilement à développer une complicité avec l'environnement d'études ou avec l'enseignant. Cette hypothèse ne semble pas mettre en cause la correspondance repérée entre l'appréciation du contexte et la perspective développée par l'étudiant, mais invite à plus de prudence dans l'analyse. La pertinence de cette analyse repose davantage sur les étudiants ayant changé leur perspective grâce au contexte d'études. Pour certains étudiants, le contexte pédagogique a contribué à faire évoluer leur perspective.

L'enquête montre qu'un contexte inapproprié ou mal perçu contribue à réduire le travail studieux des étudiants. À l'inverse, j'ai rencontré des étudiants "instables" ayant réussi à développer une perspective compréhensive ou de performance grâce à des cours et un contexte pédagogique stimulants. Certains étudiants disent avoir découvert une filière grâce au contexte d'études, à la médiation pédagogique et à la bonne relation avec certains enseignants. La dépendance des étudiants au contexte d'appren-

tissage semble être variable selon leurs traits personnels. Chaque étudiant aborde l'environnement d'études avec sa biographie et son expérience, et entre en interaction avec d'autres partenaires, rencontre les conditions matérielles, organisationnelles et interpersonnelles. Les étudiants les plus fragiles ou ceux qui survalorisent la dimension émotionnelle de leur expérience ont tendance à dépendre davantage du contexte. Un contexte alors perçu négativement sera susceptible de les démobiliser.

Ainsi, une dimension importante de la socialisation étudiante concerne le processus intra-personnel, c'est-à-dire l'évaluation subjective et personnelle développée par l'étudiant quant à l'université et son contexte. L'image que l'étudiant a de son institution (établissement, département, filière d'études, cours) peut exercer une influence sur ses attitudes et pratiques. La perspective se développe dans les interactions entre le monde intérieur du sujet et ses différents mondes sociaux. On peut parler d'un processus dialectique entre niveau inter-subjectif et niveau intra-subjectif destiné à évaluer l'ordre social et symbolique du contexte dans lequel on vit. L'environnement d'études, la place accordée à l'étudiant et son statut effectif au sein du groupe d'apprenants influencent la prise de conscience de soi dans le cadre des activités universitaires. La façon dont un apprenant se positionne et s'évalue dans un contexte socio-pédagogique se construit aussi en fonction des attitudes et du regard de ses partenaires à son égard. Un contexte pédagogique et social mal apprécié contribue à justifier la démobilisation, l'absence d'apprentissage, un échec ou un investissement minimaliste ou insuffisant.

Chaque étudiant aborde son environnement d'études à travers un processus interprétatif permettant d'identifier d'une manière individuelle ou collective des pistes d'actions possibles. Les interprétations conduisent à donner un sens aux normes et aux pratiques proposées par le contexte universitaire. L'efficacité et la pertinence de celui-ci doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. La perception de l'étudiant est un vecteur puissant de son engagement et de sa mobilisation et constitue la médiation entre contexte et perspective d'apprentissage développée et constitue un vecteur puissant de sa mobilisation. Cette orientation permet d'appréhender les processus de transformation du sujet-apprenant dans les nouvelles situations, dans les phases transitoires, dans les moments de reconversions identitaires.

IV. Conclusion

Les résultats de mon enquête montrent que les quatre perspectives élaborées composant une typologie de la relation à l'apprendre cohabitent à l'université et traduisent une dimension essentielle de l'hétérogénéité de la population étudiante. Cette typologie tente d'identifier des modes différenciés d'appropriation du savoir dans un contexte d'apprentissage formel. Elle attire l'attention sur la culture de l'apprenant et l'indétermination des formes de sociabilité offertes par le contexte universitaire. La perspective d'apprentissage représente une relation au monde, une forme d'appropri-

ation du monde. L'étudiant s'est construit à travers un parcours et est lié au monde à travers ses relations, ses représentations, son histoire personnelle et familiale. Il représente une culture, un milieu, un type de famille ayant une position dans ce monde, des projets, des attentes. La dimension sociale de l'apprentissage renvoie à ces réalités et rapports.

Le passage à l'université constitue une nouvelle phase du parcours de l'apprenant n'engageant pas seulement l'habitus scolaire mais bien des apprentissages pluriels. C'est, en effet, un moment singulier pour apprendre de nouveaux rôles, de nouveaux savoirs et développer une nouvelle relation à l'apprendre, une nouvelle relation éducative. Ce moment implique la mobilisation de marqueurs sociaux objectifs et subjectifs qui ne sont pas entièrement figés et immuables. L'enquête a permis de comprendre qu'une perspective ne s'inscrit pas dans une logique de reproduction, n'est pas constituée une fois pour toutes à partir de dispositions "intériorisées". La perspective lycéenne ne disparaît pas entièrement, elle est mobilisée en tant que ressource et évolue à travers un apprentissage pratique et l'interprétation du nouvel environnement d'études. On peut parler d'une activité d'empilement, d'un bricolage permanent d'intégration de micro-expériences passées, «un incessant travail de sédimentation» (Coulon, 1993 :178) chez les étudiants devenus des «praticiens du sens». La construction des trajectoires individuelles à l'université est fortement déterminée par les interactions qui se nouent dans le contexte universitaire et social, et qui se déploient dans la durée.

On peut considérer l'environnement d'apprentissage comme un dispositif susceptible de faire évoluer l'engagement et la mobilisation intellectuelle d'un sujet-apprenant et sa perspective d'apprentissage. Le contexte d'apprentissage constitue un espace-temps ouvert et "génératif" de fertilisation où se développe la boucle des interactions entre le contexte, l'action collective et individuelle et la perception de l'expérience en cours. La perspective d'apprentissage peut être aussi considérée comme la réponse de l'étudiant à une situation sociale et pédagogique.

La perspective dans mon travail prend ainsi le contre-pied de la notion d'habitus de Bourdieu. Il existe une distinction claire entre l'habitus de Bourdieu conçu comme un ensemble de dispositions "intériorisées" et héritées passivement et la perspective construite comme un concept ouvert et évolutif. Si l'on admet l'habitus comme œuvrant en permanence, l'apprentissage se transforme en un acte passif subi par l'apprenant servant à reproduire les dispositions déjà acquises. Cette conception conduit à réduire le rôle conscient de l'étudiant et celui de l'environnement d'études. La sociologie interactionniste mobilisée lors de cette recherche écarte l'hypothèse d'un étudiant "passif", conduit par son habitus scolaire et son destin familial.

Sans oublier les contraintes objectives auxquelles le sujet social est soumis, l'enquête a révélé que non seulement les jeux ne sont pas faits et que l'étudiant n'est pas prisonnier de son histoire, mais que le sujet détient bien une part variable d'autonomie lui permettant de développer des rôles

et schémas d'action ne s'accordant pas toujours aux conditions "objectives" de sa trajectoire sociale. La socialisation étudiante se réalise avec le concours des conditions institutionnelles participant à la compréhension des formes rituelles et des activités universitaires. Lorsqu'il y a une dynamique vertueuse, l'étudiant a la possibilité de mettre en cause son identité "héritée" et son "je" participe activement au processus d'affiliation.

Travailler sur l'apprendre et l'impact de l'environnement d'études conduit à associer acteurs et contexte dans le cadre de la même problématique. Une sociologie de l'enseignement supérieur doit tenir compte des acteurs visibles (étudiants, enseignants) et invisibles (politiques, décideurs, culture, traditions et valeurs) de l'institution et des disciplines. La complexité des situations éducatives invite à écarter la décomposition et la réduction en éléments isolés. Ce travail tente de montrer que la relation à l'apprendre peut devenir un objet sociologique pertinent. Cet axe de recherche doit être approfondi afin de mieux appréhender l'impact du contexte pédagogique sur la relation à l'apprendre et le rôle socialisateur de la matrice disciplinaire et les caractéristiques des savoirs dispensés par chaque filière universitaire. Il s'agit de mieux articuler la sociologie de l'enseignement supérieur avec une sociologie des savoirs examinant la relation au savoir et à l'apprendre au sein des différentes disciplines.

L'enquête qualitative sur la relation à l'apprendre a mobilisé plusieurs instruments, dont la démarche longitudinale, pour mieux appréhender le parcours universitaire des étudiants. Étudier un sujet social dans son mouvement à partir d'une observation continue permet de produire une connaissance du processus biographique. La mise en œuvre d'une démarche longitudinale a permis d'investir l'expérience universitaire du sujet-apprenant et ses interactions *in situ* et *in vivo*, de chercher à en vérifier l'existence et le sens à travers le temps et d'accéder aux significations accordées par les sujets aux pratiques et événements sociaux.

L'approche longitudinale offre aussi à la recherche qualitative un dispositif d'observation riche et dynamique pour examiner les trajectoires sociales non déterminées à l'avance dans leurs dimensions temporelles. Lors d'un travail longitudinal, le chercheur doit être notamment sensible au temps, spécifiquement aux temps sociaux ainsi qu'à la dynamique vivante du sujet et cerner le phénomène social en question comme un ensemble de processus et de formes qui naissent, se développent ou se transforment de par son activité. Ceci impose un rapport au terrain et une implication ethnographique du chercheur alors partie prenante de sa recherche et capable de se mettre à la place de l'autre, d'acquérir une "connaissance de membre" pour appréhender ses mobiles et établir ce que ses actes signifient pour lui-même. Un constant va-et-vient entre divers ordres de témoignages et de théorisation est par ailleurs nécessaire. Dans mon travail, la méthode longitudinale a révélé la logique apprenant-apprendre ainsi que leur réflexivité à travers les moments décisifs ; elle a aussi mis en évidence des dynamiques donnant sens à une trajectoire individuelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAVA S., ROMAINVILLE M.,
 2001 "Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition", *Revue française de pédagogie*, n°136, pp.159-180.
- ASTIN A. W.,
 1985 *Achieving Educational Excellence : A Critical Assessment of Priorities and Practice in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y.,
 1998 *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.
- BECKER H. S., GEER B., HUGHES E. C., STRAUSS A. L.,
 1961 *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BIGGS J. B.,
 1987 *Student Approches to Learning and Studing*, Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- BIGGS J. B., COLLIS K.,
 1982 *Evaluating the Quality of Learning : The SOLO Taxonomy*, New York, Academic Press.
- BLOOMER M., HODKINSON P.,
 2000 "Learning Careers : Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning", *British Educational Research Journal*, n°26(5), pp.583-597.
- CHARLOT B.,
 1997 *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX Y.,
 1992 *École et savoirs en banlieue et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- COULON A.,
 1993 *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
 1997 *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- ENTWISTLE N. J., RAMSDEN P.,
 1983 *Understanding Student Learning*, London, Croom Helm.
- ERLICH V.,
 1998 *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- FELOUZIS G.,
 2001 *La condition étudiante*, Paris, PUF.
- FRENAY M., NOËL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M.,
 1998 *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- HERMET I.,
 2000 *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques*, Thèse de doctorat, Université Toulouse-Le Mirail.
- LAHIRE B.,
 1997 *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française.

- MARTON F., DALL'ALBA G., BEATY E.,
1993 "Conceptions of Learning", *Journal of Educational Research*, n°19, pp.277-299.
- MARTON F., HOUNSELL D., ENTWISTLE N. (Eds.),
1997 *The Experience of Learning : Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Edinburgh, Scottish Academic Press.
- MARTON F., SALJO R.,
1976 "On Qualitative Differences in Learning : 1-Outcomes and Process", *British Journal of Educational Psychology*, n°46, pp.4-11.
- MEAD G. H.,
2006 *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- MEYER J. H. F., MULLER M. W.,
1990 "Evaluating the Quality of Student Learning", *Studies in Higher Education*, n°15, pp.131-154.
- MICHAUT C.,
2000 *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- MILLER C., PARLETT M.,
1974 *Up to the Mark : a Study of the Examination Game*, London, Society for Research into Higher Education.
- MILLET M.,
2003 *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MONFORT V.,
2003 *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES*, Thèse de troisième cycle, EHESS.
- PAIVANDI S.,
2010 *L'acte d'apprendre à l'université : perspective sociologique*, Texte d'HDR, Université Paris 8.
- PARMENTIER P.,
1996 *La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en 1^{ère} candidature en médecine*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, *Pédagogies*, n°11.
- PASK G.,
1976 "Styles and Strategies of Learning", *British Journal of Educational Psychology*, n°46, pp.128-148.
- PERRY W. G.,
1970 *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years : a Scheme*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ROCHEX J.-Y.,
1995 *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- ROMAINVILLE M.,
1993 *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*, Bruxelles, De Boeck.
- SÄLJÖ R.,
1979 *Learning in the Learner's Perspective. I : Some Common-Sense Conceptions*, Göteborg, University of Göteborg, Report from the Department of Education n°76.

SCHUTZ A.,

1998 *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, Montréal, L'Harmattan.

SNYDER B. R.,

1971 *The Hidden Curriculum*, Cambridge (MA), MIT Press.

SVENSSON L.,

1997 "Skill in Learning and Organising Knowledge", in MARTON F., HOUNSELL D., ENTWISTLE N., *The Experience of Learning : Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Edinburgh, Scottish Academic Press, pp.59-71.

WOODS P.,

1990 *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.