



Florence Roche et Frédéric Saby (dir.)

L'avenir des bibliothèques
L'exemple des bibliothèques universitaires

Presses de l'enssib

Chapitre I. Les changements à l'oeuvre dans l'université aujourd'hui

Alain Fernex, Odile Nguyen et Frédéric Saby

DOI : 10.4000/books.pressesenssib.1813

Éditeur : Presses de l'enssib

Lieu d'édition : Presses de l'enssib

Année d'édition : 2013

Date de mise en ligne : 20 juillet 2017

Collection : Papiers

ISBN électronique : 9782375460863



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

FERNEX, Alain ; NGUYEN, Odile ; et SABY, Frédéric. *Chapitre I. Les changements à l'oeuvre dans l'université aujourd'hui* In : *L'avenir des bibliothèques : L'exemple des bibliothèques universitaires* [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2013 (généré le 01 février 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesenssib/1813>>. ISBN : 9782375460863. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.1813>.

Ce document a été généré automatiquement le 1 février 2021.

Chapitre I. Les changements à l'oeuvre dans l'université aujourd'hui

Alain Fernex, Odile Nguyen et Frédéric Saby

Temps académique, temps de l'apprentissage : l'évolution de la relation des étudiants à l'étude

- 1 La question se pose depuis maintenant de nombreuses années de savoir comment analyser, comprendre et expliquer les transformations actuelles de l'université. La littérature, qu'elle soit économique ou sociologique, traite depuis plus de trente ans des mutations que connaît l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. Certains auteurs mettent en avant le phénomène de massification de cette forme d'enseignement pour analyser tout à la fois les transformations en cours et les contradictions que cette expansion quasi continue n'aurait pas manqué de provoquer¹. Altbach² note ainsi que le supérieur accueille, dans un grand nombre de pays, plus de 40 % d'une génération. Reprenant à son compte une typologie proposée par le sociologue Trow³, il indique que l'enseignement postsecondaire peut être qualifié d'élitiste dès lors qu'il rassemble moins de 15 % d'une classe d'âge, de massifié s'il concerne entre 20 et 30 % de cette dernière et d'universel s'il dépasse les 30 %. Et l'auteur souligne le fait que l'université *traditionnelle* serait en mesure de fonctionner lorsqu'elle s'adresse à une élite, mais qu'elle doit connaître des transformations structurelles dès lors qu'elle se massifie.
- 2 Outre cette référence très fréquente à l'augmentation des effectifs, beaucoup d'auteurs⁴ évoquent d'autres facteurs susceptibles d'expliquer les transformations en cours. Sont ainsi mis en exergue les phénomènes de diversification institutionnelle de l'enseignement supérieur, de progression de l'hétérogénéité (sociale, culturelle...) de la population étudiante⁵, de transformation des corps enseignants et des métiers eux-mêmes, de réorganisation/redistribution du pouvoir au sein de l'institution

universitaire⁶, de connexions nouvelles qu'il conviendrait d'établir avec le marché du travail ou encore de l'émergence de nouveaux acteurs institutionnels dans les politiques d'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de phénomènes de régionalisation ou de l'intervention croissante de l'Union européenne dans ce champ⁷.

- 3 Des travaux, encore, mettent en avant l'implication croissante du secteur privé dans l'enseignement supérieur⁸ et évoquent tout à la fois les phénomènes de concurrence accrue et de recherche de plus grande flexibilité de l'offre. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), pour sa part, consacre de longs développements aux étudiants eux-mêmes et à l'évolution de leurs attentes, en soulignant toutefois que « l'université d'aujourd'hui est donc confrontée à d'importants défis et doit faire face à des demandes et à des attentes multiples et souvent contradictoires »⁹.
- 4 Tous ces travaux, parmi d'autres, concourent à la compréhension des phénomènes observés et montrent l'ampleur du champ d'investigation. Une dimension du problème, dans ce vaste ensemble, reste cependant souvent peu évoquée : celle des conditions de travail des étudiants, de l'organisation de ce travail, de la nature de ce dernier et, plus généralement, des temps consacrés par les étudiants aux activités académiques, ce qui, en toute rigueur, soulève également la question, tout en ne la recouvrant pas complètement, des institutions d'enseignement supérieur et de leur capacité à fournir, ou à ne pas fournir, des repères pour l'action et la décision étudiante. Cet aspect du problème universitaire général, plus centré sur le travail et le temps des étudiants, devrait particulièrement intéresser les grandes BU dont les étudiants constituent l'un des publics majeurs.
- 5 Pourtant, nous l'avons souligné, l'analyse de l'utilisation du temps par les étudiants est un sujet relativement peu traité par les littératures sociologique et économique, exception faite de travaux stimulants¹⁰. Partant du constat d'une très grande variabilité des temps déclarés par les étudiants¹¹ au sein de chacune des différentes disciplines de l'enseignement supérieur¹², qu'il s'agisse des temps consacrés aux cours, de ceux consacrés au travail autonome, ou encore des temps extra-académiques, les travaux engagés devraient permettre de repérer les facteurs susceptibles d'influencer ces choix et/ou décisions et de mieux appréhender la variabilité des pratiques. Par le fait, le problème est double puisque aux différences notables dans les temps déclarés entre les disciplines (les pratiques de travail se distinguent fortement d'une filière à l'autre) s'ajoutent des écarts intradisciplinaires, importants, et d'autant plus intéressants à analyser qu'ils semblent renvoyer à des pratiques et/ou choix individuels.
- 6 Les travaux évoqués tendent à montrer que ces temps consacrés par les étudiants à plusieurs activités sont sans doute déterminés pour partie par les principes d'organisation de l'enseignement supérieur. En France, ce dernier présente de fortes spécificités, peu transformées au cours du temps, et qu'il convient de mentionner :
 - les effectifs, depuis plusieurs décennies, n'ont cessé de croître à tel point que ce niveau d'enseignement concerne quasiment la moitié d'une classe d'âge actuellement. Ainsi, en 2009 et selon les données du ministère français de l'Enseignement supérieur, 44 % des générations nées entre 1979 et 1983 sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, toutes filières confondues ;
 - exception faite des écoles qui recrutent pour l'essentiel sur concours, l'université française n'exerce ni sélection ni contrôle des flux¹³, et les établissements, tout au moins en premier cycle, sont relativement peu différenciés. La détention d'un baccalauréat est la condition

requis pour y accéder. L'une des conséquences de cet état de fait est la très forte amplitude des échecs, abandons, réorientations au cours de ce cycle, particulièrement la première année ;

- le rapport au temps des étudiants est en partie déterminé par l'organisation des enseignements. Plusieurs modèles peuvent exister. Celui du concours a pour effet une quasi non-limitation de l'effort puisque le principe est d'arriver en meilleure position que les concurrents. Celui du classement, ou de l'importance de la place obtenue pour les étapes ultérieures semble fonctionner comme le précédent en introduisant une logique de compétition. Celui retenu par l'université française est dominé par la logique du titre. Au terme des années prévues par les maquettes de formation, et dès lors qu'il satisfait aux conditions prévues par ces dernières, l'étudiant peut obtenir un diplôme. Celui-ci, bien que prévoyant la possibilité d'une reconnaissance de la performance individuelle, se révèle relativement peu différencié et permet la poursuite des études. Cet état de fait faisait noter dès 1976 à Lévy-Garboua que l'allocation du temps à l'étude par l'étudiant français pouvait être très variable puisque « la productivité marginale de ce temps est décroissante vis-à-vis de la réussite aux examens »¹⁴. En d'autres termes, et toujours selon l'auteur, l'examen se révèle être une procédure destinée à éliminer les étudiants dont le niveau est insuffisant, mais non, comme le concours ou le classement, à sélectionner et repérer les étudiants les plus brillants, en termes académiques ;
 - le temps académique des étudiants se subdivise en trois principaux postes. Le premier est celui des cours magistraux (le groupe au complet) et présente la particularité d'être non obligatoire, c'est-à-dire qu'il n'est pas contrôlé. Le deuxième est le temps consacré aux travaux de groupe (travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP)). Il est, lui, obligatoire et contrôlé. Le dernier temps est celui du travail autonome. Il est normalement défini par le travail personnel exigé dans les différentes matières et par le temps supplémentaire volontairement alloué par l'étudiant (lecture, travail en bibliothèque, décision de suivre des enseignements non crédités...). Il convient ici de noter que, depuis la réforme intervenue au début des années 2000, réforme dite du LMD (Licence – master – doctorat), les maquettes de formation indiquent les temps de travail liés aux divers types d'enseignement et mentionnent par ailleurs un volume horaire de travail personnel de l'étudiant. C'est dire que ce dernier dispose de repères précis en termes de temps de cours et autres travaux dirigés et d'indications chiffrées en termes de temps de travail personnel et normalement contrôlé ;
 - le coût des études demeure relativement faible puisqu'il est fixé annuellement par l'État et se situe aux environs de 300 euros. Il ne s'agit là que des coûts liés à l'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur. Il est par ailleurs partiellement réduit pour les étudiants dont l'origine économique et sociale est modeste.
- 7 Il conviendrait, dans un cadre plus large, de présenter et discuter les méthodologies employées dans les travaux auxquels il est fait référence ainsi que d'analyser et critiquer les modèles employés¹⁵. Mais de grandes lignes se dégagent, dont il est intéressant de faire état, car elles permettent de nourrir la réflexion sur les liens qui peuvent s'établir entre les principes d'organisation et de fonctionnement des institutions universitaires et le temps que les étudiants affectent au travail académique, sous toutes ses formes. Partant, elles pourraient être utilisées dans le cadre de politiques universitaires ayant pour objet spécifique les conditions et modalités de travail des étudiants.
- 8 Levin et Tsang¹⁶, Levin¹⁷, sur la base de travaux conduits dans les universités anglaises, notent qu'au cours des années 1980, les recommandations en matière de politique

d'enseignement supérieur ont fait état de la nécessité d'augmenter significativement les temps académiques et particulièrement les temps prévus par les maquettes d'enseignement. Des mesures ont été adoptées dans de nombreuses institutions, qui ont soit augmenté le temps quotidien prescrit, soit augmenté l'amplitude de l'année universitaire (allongement des semestres). Or, les auteurs tendent à montrer que cette augmentation du temps a eu peu d'incidences sur la performance universitaire mesurée par le succès aux examens, le plus souvent parce qu'une analyse détaillée des temps académiques montre que les étudiants compensent l'effort imposé en termes de participation aux cours par une réduction proportionnée de l'effort personnel. La conclusion est que, pour être efficace, une telle disposition d'allongement des temps académiques institutionnels devrait être d'une ampleur suffisante pour empêcher une réduction proportionnelle du travail personnel et, partant, un retour à l'équilibre temporel initial. Mais les auteurs notent immédiatement qu'une trop forte augmentation de l'exigence institutionnelle peut avoir pour effet d'accentuer les phénomènes d'abandon.

- 9 Dans le cas français, des conclusions, pour partie similaires, pour partie complémentaires se dégagent. Une part non négligeable de la variation dans l'allocation des temps (cours magistraux, TD et TP, travail personnel) provient de la discipline choisie et étudiée. Les recherches sur le temps se trouvent donc déplacées sur d'autres terrains qui sont ceux des mécanismes de nature à peser sur les choix d'orientation. Cependant, un résultat retient l'attention. Si les différentes disciplines proposées présentent de fortes spécificités dans l'organisation des études, de rythme, de partage entre enseignement et travail personnel, il semble par ailleurs que les temps académiques se présentent plus sous la forme de l'accumulation que sous celle de la compensation. Autrement dit, il est des filières qui, pour des raisons multiples, proposent très significativement moins de temps d'enseignement que d'autres (particulièrement dans les domaines des sciences humaines et sociales et des lettres et langues). Or, cette relative faiblesse des temps d'enseignement n'est pas compensée par un temps de travail autonome ou personnel plus élevé ; c'est souvent même le contraire. Se trouve directement posé dans ces filières le problème de l'exigence de travail imposée aux étudiants et finalement de l'ambition que l'institution universitaire peut exprimer. De fait, il est souvent observé, dans ces filières, un recours beaucoup plus fréquent au travail salarié en marge des études. Et l'explication la plus employée de cette situation est relative à la plus grande proportion d'étudiants boursiers et peu favorisés. Cette cause n'est sans nul doute pas à écarter, mais elle n'est pas suffisante. Une partie du développement de l'emploi en marge des études peut très bien se justifier par la relativement faible exigence exprimée par l'institution qui, au bout du compte, permet et rend compatibles (tout au moins donne le sentiment que) les diverses activités. Lorsque Lévy-Garboua évoque à juste titre les risques sur les apprentissages que font courir les choix individuels d'allocation du temps (modèle de l'éligibilité), il ne voit les raisons de ces phénomènes que du seul côté de l'étudiant qui, face à des perspectives dégradées, privilégie son utilité immédiate et opte pour un travail rémunérateur et les activités de loisirs. Pourtant, l'exigence imposée par la discipline est un paramètre qui doit également être considéré, et l'on voit bien que d'autres explications doivent être aussi recherchées. De ce point de vue, ces observations sont également celles réalisées par Dolton, Marcenaro et Navarro¹⁸ à l'occasion de leurs travaux sur les universités espagnoles. Dans certaines filières, toutes les mesures qui

auraient pour but d'augmenter les temps d'études, sous toutes les formes, semblent impératives, car les temps actuels déclarés par les étudiants paraissent très faibles.

- 10 Par ailleurs, lorsqu'il traite du capital culturel, Bourdieu¹⁹ évoque trois principaux états possibles de celui-ci : l'état objectivé (dans les supports matériels, les biens culturels) ; l'état institutionnalisé (l'exemple le plus évident étant celui des titres scolaires) ; et l'état incorporé, qui est le fait de tout un long travail d'inculcation et d'assimilation, dont Bourdieu note qu'il est consommateur de temps. En mettant l'accent sur les dimensions d'inculcation et d'assimilation, avec en arrière-plan le registre de la reproduction sociale, l'auteur et beaucoup de ses commentateurs ont introduit une forte dimension péjorative et critique, qui, certes, retient l'attention, mais peut aussi nuire à l'analyse. Boudon²⁰ souligne ainsi que ce qu'il nomme handicap culturel et cognitif frappe davantage les groupes sociaux défavorisés, et que ces mécanismes jouent prioritairement pour expliquer les écarts de performance scolaire, particulièrement au niveau du primaire. Le temps consacré par les familles à ce travail d'inculcation et d'assimilation semble produire des effets à la fois très immédiats et très durables. Plutôt que de déconsidérer relativement ce travail, il conviendrait d'apprécier ce qu'il comporte en termes d'acquisition, de méthodologie, de capacité d'organisation et d'autonomie dans le travail scolaire. Car il est frappant de noter que le travail académique universitaire entretient des liens étroits avec ce temps passé et accumulé.
- 11 Enfin, l'observation d'une très grande variabilité dans l'allocation du temps au sein de chacune des filières retient l'attention. Tout semble fonctionner comme si beaucoup d'étudiants ne disposaient que de peu de repères en matière temporelle, et donc en matière de quantité de travail et d'organisation de ce dernier. Le phénomène, déjà évoqué par Lévy-Garboua²¹, est également analysé par Arrow dès 1973 lorsqu'il développe son approche en termes de filtre. Gamel²², qui réexamine le modèle de Arrow dans la période récente, met en évidence deux caractéristiques du système universitaire français :
- il ne limite que faiblement les conditions d'accès, que ce soit sur un plan académique ou sur un plan financier ;
 - il fonctionne sur une conception non discriminante de la démocratisation de l'enseignement supérieur, « entendue comme lutte contre l'inégalité des résultats (scolaires) et non comme lutte contre la seule inégalité des chances ». Dès lors, la recherche de non-discrimination « consiste de nos jours à faire parvenir le plus grand nombre au niveau d'études le plus élevé, ce qui signifie d'une part la diversification des parcours permettant d'accéder à l'université [...] et, d'autre part, l'allègement du parcours académique rendu moins difficile »²³.
- 12 Cette analyse de l'allègement des exigences semble pertinente et s'appliquer à de nombreuses filières. Si l'on ajoute à cela que le système universitaire fonctionne sur une stricte logique de diplôme (obtenir une moyenne), n'introduit que tardivement des logiques de classement ou de compétition, tout semble réuni pour expliquer cette très grande variabilité des temps. Revient donc sur le devant de la scène la question récurrente du filtrage universitaire. En ce domaine, il semble que d'importantes marges temporelles existent qui permettraient, sans tomber dans l'hypersélectivité, de faire travailler plus et sans doute mieux beaucoup d'étudiants ; les lieux, conditions et modalités de ce travail redevenant les questions très centrales qu'elles n'auraient jamais dû cesser d'être.

- 13 La question du temps et des lieux consacrés à l'étude place au premier rang le rôle de la bibliothèque dans les conditions d'apprentissage des étudiants, plus globalement de leur réussite à l'université. En tant que territoire privilégié où s'exprime la relation des étudiants à la connaissance, elle devient même le lieu par excellence où les inégalités des chances, résultant des conditions dans lesquelles se sont réalisés les parcours scolaires précédant l'entrée à l'université, peuvent se réduire.

L'évolution de la relation des étudiants à la connaissance

Par Frédéric Saby

- 14 Parler aujourd'hui des bibliothèques universitaires, de leur mission, de leur relation au public à travers les services qu'elles rendent ne peut se faire sans examiner de près la relation que le public majoritaire de ces bibliothèques, à savoir les étudiants, entretient aujourd'hui à la lecture, à la documentation, et plus largement à la connaissance et à la constitution des connaissances.
- 15 Il n'y a pas qu'un effet de génération à prendre en compte pour comprendre les évolutions de la lecture dans le monde universitaire. Il semble notamment que le passage de toutes les universités, dans la première moitié des années 2000, au système dit « de Bologne », ou du LMD ait eu d'importantes conséquences sur les méthodes de travail des étudiants, et en particulier sur la lecture.
- 16 Ce système du LMD s'est en effet accompagné d'un découpage des programmes d'études en semestres. Chaque semestre se termine par une série d'examens, qui permettent à l'étudiant de valider non pas l'année universitaire tout entière, mais le seul semestre pour lequel il a passé les examens. On peut évidemment y voir une plus grande souplesse dans l'organisation des études, avec la possibilité de réussir une moitié d'année plutôt que d'échouer à l'année entière. Cette ouverture était en tout cas contenue dans le discours des promoteurs de ce système dont on n'avait en revanche pas prévu les conséquences sur le mode de travail des étudiants.
- 17 Les semestres en effet, dans le calendrier propre à l'université, sont loin de représenter six mois d'étude : ils se limitent en réalité à environ douze semaines, qui se terminent par les examens. Il en résulte que le temps utile, consacré par les étudiants à un sujet donné, est très raccourci, puisque le système veut que les sujets soient limités à un semestre et non à une année – c'est la logique de la « semestrialisation » – et les étudiants sont donc contraints de concentrer leurs efforts, y compris de lecture, dans ce temps très court.
- 18 Du point de vue de la lecture, les conséquences sont très importantes, puisque ce système favorise à l'évidence le recours à des ouvrages de grande synthèse, qui présentent, en quelques dizaines de pages, un raccourci des connaissances indispensables sur un sujet. Michel Prigent, alors directeur des Presses universitaires de France, avait donné une bonne analyse de cette situation²⁴ :

« En 2006-2007, nous connaissons une situation institutionnelle stabilisée : pour la première année, les cursus des universités et de certaines grandes écoles s'intègrent totalement au LMD. Il faut remarquer que le découpage est encore plus précis qu'une division 3-5-8, car les études sont semestrialisées. Il faudrait plutôt parler d'un 6-10-16 ! Cette architecture, extrêmement précise, modifie complètement les cycles antérieurs en les fragmentant. En termes de besoins de lecture, cela se traduit pour les étudiants par l'attente d'informations synthétiques, rapidement et facilement accessibles. Nous constatons ainsi la montée en puissance

du recours aux manuels, qui ne sont plus utilisés dans leur intégralité, mais pour tel ou tel chapitre. »

- 19 Pour lui, ce sont de « nouveaux modes de consommation » qui se mettent en place.
- 20 La lecture se trouve donc morcelée et l'organisation même de l'université favorise ce morcellement. Il rencontre en outre – et avec une amplification réciproque des effets – une autre évolution des pratiques, qui relève, elle, des modes d'accès liés au texte numérique. Avec l'apparition du numérique et de l'hypertexte, on constate une modification considérable des logiques mises en oeuvre en matière de réception et de production. Avec le livre imprimé, on a assisté à une forte stabilisation du texte dans une forme canonique. Le support lui-même a joué pleinement son rôle en contribuant largement à la production du sens. Les historiens du livre, qui travaillent sur les questions de mise en texte, ont montré à quel point la matérialité du texte influait considérablement sur sa réception, au point que d'un côté les éditeurs ont déployé des trésors d'imagination pour induire, grâce à ces éléments matériels, un mode de réception, voire un mode de lecture ; tandis que de leur côté les lecteurs déploient des trésors d'imagination (parfois sans le savoir...) pour mettre en place des stratégies de détournement de ces « guides de lecture » imposés par les éditeurs. On n'est pas très loin des théories de Michel de Certeau sur le braconnage²⁵.
- 21 Avec le texte numérique, ces repères disparaissent. Le parcours de lecture perd ses jalons classiques. Il en résulte que c'est le lecteur lui-même qui construit son propre texte, à travers sa propre stratégie de lecture et non plus celle imposée par la forme de la page, du livre et de leurs éléments de repérage.
- 22 On entre là dans un domaine probablement crucial de l'impact du numérique sur les pratiques de lecture, et donc aussi sur les modes d'apprentissage. Si l'on interroge aujourd'hui, à l'université, des enseignants-chercheurs ou des bibliothécaires pour leur demander quelle est leur réaction spontanée à cette idée selon laquelle le numérique aurait un effet sur les modes de lecture, l'impression générale qui en ressort est que cet impact existe et que le premier effet est celui d'une lecture morcelée, une sorte de lecture zapping²⁶. Cette réaction semble évidente. Elle émane de ceux – enseignants ou bibliothécaires²⁷ – qui sont les gardiens de la doxa, qui voient avec parfois de l'inquiétude, parfois aussi de l'intérêt, cette modification en cours. Mais cette impression de lecture morcelée va bien au-delà de la seule réaction à la pratique qui contredit l'orthodoxie. Elle correspond probablement à une réalité, qui est justement issue de ce point fondamental de la disparition de ce qui fait, depuis les manuscrits du Moyen Âge, le guide essentiel de la lecture : c'est-à-dire la page, avec ses marges, avec son ordonnancement des paragraphes et avec les artifices de scansion des unités de sens du texte. À partir du moment où on abolit ces repères essentiels, on abolit en même temps ce qui en découle, qui était un mode de lecture scandée et suivie pour passer à une autre forme de lecture qu'on pourrait appeler déstructurée. De là à dire que la connaissance elle-même devient déstructurée, il n'y a qu'un pas que chacun sera libre de franchir...
- 23 Il s'agit ici d'un aspect fondamental de l'évolution en cours. Toute l'histoire du livre, du Moyen Âge jusqu'aujourd'hui, a été marquée par le cadre rigide imposé par la forme du livre, par le format, par la rigidité de la page. Ce cadre a effectivement et profondément imposé une norme de lecture, qui s'est peu à peu affirmée pour conduire à cette forme canonique du livre. Le texte numérique donne au contraire l'impression d'aller vers une malléabilité absolue du texte, à l'initiative du lecteur lui-même. Dans le livre

« canonique », le lecteur ne peut guère intervenir qu'à la marge, au sens propre comme au sens figuré. Il reste constamment sous la tutelle de l'auteur, l'*auctor*, dont la racine étymologique nous renvoie inévitablement à la notion d'*auctoritas*. L'*auctor*, au sens propre, est celui qui fonde, celui qui fait autorité, directement et par l'intermédiaire de son mandant, l'éditeur. Le lecteur, s'il veut intervenir, n'a guère que la marge pour le faire. Et dans les formes extrêmes de la mise en pages, la marge elle-même étant occupée par le commentaire de l'auteur secondaire, le lecteur au mieux n'a plus pour lui que la marge de la marge ; autant dire bien peu.

- 24 Le texte numérique bouscule ce lien d'autorité au lecteur, le distend et va jusqu'à l'abolir, en donnant réellement au lecteur la possibilité d'intervenir non plus à la marge, mais bien au cœur même du texte. Pourquoi avons-nous tant de difficultés aujourd'hui à l'université à faire comprendre à nos étudiants que le plagiat, par copie directe de textes qu'on va réutiliser par exemple pour un mémoire, est une affaire grave ? Justement parce que cette frontière entre le domaine d'autorité de l'auteur et le domaine du lecteur devient excessivement poreuse, au point de disparaître si on n'y prend garde. Cette souplesse du texte numérique, sur lequel on ajoute son propre commentaire, sa glose, mais au cœur, pas à la marge, est un bouleversement considérable. On a pu dire que, grâce au numérique, tout lecteur devient à son tour auteur. Il y a du vrai dans cette affirmation. Le but est bien celui-ci : donner à chacun la possibilité – l'illusion – de *devenir auteur* ; de devenir à son tour le détenteur de l'*auctoritas*. Prenons l'exemple, très probant à cet égard, de l'encyclopédie en ligne interactive Wikipédia. Elle est, à n'en pas douter, le modèle même de ce jeu de miroir, dans lequel chacun, tour à tour, endosse les habits du lecteur, de l'auteur, du glossateur, au point parfois de ne plus très bien savoir qui il est vraiment. Et en définitive, comment accorder crédit à un texte – qui plus est encyclopédique – dont on ne peut pas savoir s'il *fait autorité* puisque chacun est appelé à être en permanence des deux côtés de la barrière ?
- 25 Bouleversement des repères, distension du lien d'autorité entre lecteur et auteur. Bien évidemment, ce sont les pratiques mêmes de lecture qui sont bousculées et sur lesquelles il faut nous interroger.
- 26 « Du papier à l'écran, lire se transforme ». Je reprends l'intitulé du chapitre d'un livre récemment publié par Claire Bélisle, *Lire dans un monde numérique*²⁸. Il semble évident que les transformations de la lecture sont majeures désormais. Le dernier rapport décennal du ministère français de la Culture sur les pratiques culturelles des Français, publié en 2009, fait ressortir que les lecteurs de la presse quotidienne passent de 73 % en 1997 à 69 % en 2008 et que les lecteurs d'au moins un livre par an passent de 74 % en 1997 à 70 % en 2008. Précisons que la lecture est entendue ici au sens de lecture de textes imprimés sur papier.
- 27 Claire Bélisle fait remarquer à juste titre et de manière pertinente que, ces derniers temps, les interrogations multiples, généralement sous forme de cri d'alarme, à propos des effets du numérique sur la lecture, « attestent du malaise et du rejet qui surviennent lorsqu'il s'agit de parler de lecture dans un monde numérique »²⁹. Ces interrogations sont par exemple :
- 28 « Quels sont les effets de la lecture en ligne sur nos capacités de lecture ? »
- 29 « Êtes-vous pour une jeunesse sans littérature ? »
- 30 « Les *digital natives* sont-ils capables de réfléchir ? »

- 31 L'alerte est déjà assez ancienne. En 1997 – c'est-à-dire à une époque où l'invasion numérique était très loin d'avoir atteint le niveau que nous connaissons aujourd'hui –, l'historien du livre Roger Chartier, dans un livre d'entretiens avec Jean Lebrun, affirmait déjà que « la lecture traditionnelle est dans notre monde contemporain tout ensemble concurrencée par l'image et menacée de perdre les répertoires, les codes et les comportements qu'inculquaient les normes scolaires et sociales »³⁰. Si l'on entend par « lecture traditionnelle » les pratiques connues et enseignées depuis la Renaissance, il faut même aller au-delà des normes scolaires et sociales et évoquer plus largement la disparition brutale de repères de lecture auxquels plusieurs siècles de pratique nous avaient plus ou moins consciemment formés ou même formatés pour un certain type de lecture, fondé notamment sur deux éléments essentiels : l'ordonnement de la page imprimée et la succession des pages dans le codex.
- 32 Claire Bélisle met l'accent sur trois éléments fondamentaux d'évolution, que je reprends à mon compte parce qu'ils me semblent à la fois très clairs et très pertinents :
- une accélération du temps de lecture ;
 - une modification des capacités d'attention ;
 - une transformation du plaisir de lire.
- 33 Cette question de l'accélération du temps de lecture est intéressante, et plus lourde de conséquences qu'il n'y paraît. Elle va probablement de pair avec une évolution banale de la société contemporaine tout entière qui est marquée par cette accélération du temps. On observe effectivement que le temps consacré à la lecture se modifie. Il ne s'agit pas seulement de parler du temps global consacré à la lecture, mais d'une forme de morcellement de l'acte de lire. Une sorte de « zapping » de lecture, qu'on applique désormais à toutes les formes de textes. Sans doute pourrait-on aussi parler d'une généralisation de la lecture « en diagonale ». Les formes d'accès au texte semblent favoriser cette accélération de la lecture. Un exemple extrême est la lecture sur l'écran des téléphones mobiles de nouvelle génération. On ne lit pas sur ces écrans comme sur une page imprimée, et l'espace réduit entraîne aussi une sorte de réduction de l'horizon de lecture.
- 34 Robert Darnton a parlé de manière intéressante de cette question du temps de lecture :
- « Je suis un farouche partisan de la lecture lente. Je suis moi-même un lecteur plutôt lent. La lenteur me semble un élément essentiel du plaisir de lire. Elle laisse la place aux associations libres, à l'imagination, aux fantasmes productifs. Elle ouvre la porte à de nouvelles idées, à la possibilité de créer nos propres liens en quelque sorte. Les jeunes sont de moins en moins formés et enclins à la lecture lente. »³¹
- 35 La modification des capacités d'attention semble en lien direct avec l'idée de l'accélération du temps de lecture. Le numérique n'est du reste pas seul en cause. Le phénomène curieux des quotidiens gratuits relève de la même logique. L'un des premiers qui ait été publié en France s'intitule *20 Minutes*. Titre qui s'explique par le temps qu'on passe dans le métro parisien et qu'on peut donc consacrer à la lecture. Il en résulte des articles courts, qui permettent, *en vingt minutes*, de faire le tour de l'actualité. Le succès de ces journaux ne repose pas que sur leur gratuité. Il tient aussi à un écrit adapté aux conditions nouvelles de la pratique de lecture. C'est précisément la raison pour laquelle cette évolution, spécifiquement liée au développement de l'écrit numérique, vient rejoindre celle que nous avons analysée plus haut, qui relève des effets de la semestrialisation universitaire sur la lecture des étudiants.

- 36 Les deux effets se conjuguent, viennent même s'additionner l'un à l'autre. Il serait certainement abusif de dire que cette génération ne lit plus. La question est plus complexe. Elle lit, mais autrement, avec d'autres points de repère que ceux qui ont fondé pendant des décennies, et même des siècles, les études universitaires. C'est en bonne partie pour cette raison que les bibliothèques universitaires connaissent une désaffection du public, lorsqu'elles conservent, comme instrument de mesure, les critères classiques de l'usage des collections imprimées. Cet usage n'est plus du tout celui qui est à l'origine de la constitution de ces collections, et l'existence même des bibliothèques aujourd'hui à l'université ne peut plus se fonder seulement sur un lien entre forme des collections documentaires et pratiques des lecteurs qui n'existent plus.
- 37 D'autres facteurs, plus généraux, sur les pratiques d'études des étudiants, viennent se cumuler avec les évolutions déjà citées. Nous nous appuyons essentiellement sur les travaux conduits par Alain Fernex et le laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble, dont le fondement est une étude conduite au printemps 2009 auprès des étudiants et élèves de grandes écoles de la région Rhône-Alpes en France³². Plusieurs points importants ressortent de cette étude. Lorsqu'on demande aux étudiants avec quelle fréquence, pendant leurs études, ils ont « lu plus que recommandé », plus de 40 % répondent jamais ou rarement. Et si on leur demande avec quelle fréquence ils ont « essayé de mettre en doute un résultat publié » ou « essayé de trouver comment un résultat a été obtenu », plus de 60 % répondent jamais ou rarement. L'observation des temps de travail autonome, en dehors donc des heures de cours, montre d'une part la disparité entre disciplines, d'autre part une faiblesse d'ensemble de ce temps. Les disciplines dans lesquelles le temps médian consacré au travail autonome est le plus faible (autour de cinq heures hebdomadaires) sont la psychologie, les sciences de l'éducation, la chimie, la biologie et les études d'ingénieur. Dans les autres disciplines, le temps médian est plus élevé, sans toutefois dépasser la dizaine d'heures hebdomadaires. Il est évident, dans ces conditions, que le temps consacré à la lecture personnelle, notamment en bibliothèque, est forcément faible, voire très faible, ce qui est cohérent avec les résultats précédents sur le regard critique porté sur la discipline étudiée.
- 38 Les questions sur les lieux de travail montrent en revanche la place importante de la bibliothèque dans les habitudes des étudiants. Lorsqu'on leur demande quels sont leurs lieux de travail isolé, la bibliothèque arrive après le domicile et près de 60 % des étudiants répondent qu'elle est « la plupart du temps » ou « parfois » le lieu où ils étudient seuls. Elle est en tout cas loin devant les autres lieux cités (bâtiments universitaires autres que la bibliothèque). Pour le travail en groupe, la proportion d'étudiants qui disent utiliser la bibliothèque la plupart du temps ou parfois est la même (environ 60 %).
- 39 Il en résulte d'une part que l'approche « classique » du travail universitaire, fondée sur la lecture approfondie, et venant en complément des enseignements, n'est plus vraiment une priorité des étudiants, quelle que soit la filière. Mais parallèlement, leur usage de la bibliothèque est important. Et ne repose donc certainement pas sur le seul usage « classique » des collections documentaires. Il ressort également de cette étude, notamment en soulignant la faiblesse du temps de travail autonome, que « d'importantes marges temporelles existent, qui permettraient [...] de faire travailler plus et sans doute mieux beaucoup d'étudiants »³³. Avec une place particulière que

devrait prendre la bibliothèque, sans difficulté si l'on s'appuie sur les déclarations des étudiants eux-mêmes qui situent la bibliothèque très haut dans leurs pratiques.

L'évolution des publics de l'université

Par Odile Nguyen

- 40 Dans les années 1960, les étudiants pouvaient encore être définis par ce qui les réunissait au-delà même du fait d'étudier, à savoir une appartenance sociale privilégiée³⁴.
- 41 Cette époque est désormais révolue : les publics se sont fortement diversifiés, leurs pratiques et leurs attentes également.

Diversification des publics

- 42 Le public des universités a nettement évolué depuis une vingtaine d'années. De multiples enquêtes en témoignent comme celles produites par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE)³⁵. De son côté, le ministère de l'Enseignement supérieur propose un grand nombre d'informations chiffrées en publiant régulièrement un « état de l'enseignement supérieur et de la recherche »³⁶.
- 43 Toutes ces données permettent d'avoir une image assez claire de l'évolution dans le temps des publics de l'université, et particulièrement des étudiants de licence et de master.
- 44 Cette évolution s'est tout d'abord traduite par une diversification des publics, pour plusieurs raisons : une politique volontariste de démocratisation de l'enseignement supérieur depuis des années, qui a permis l'accès à l'université de publics qui en étaient largement exclus auparavant.
- 45 Le processus de Bologne, ensuite, et la mise en place du LMD ont également eu des conséquences sur cette diversification, avec le développement d'échanges et l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers.
- 46 Mais cette image reste partielle si l'on oublie qu'une partie des publics de l'université n'est pas dans un schéma classique de poursuite d'études postbaccalauréat, mais en reprise d'études, avec parfois de longues années d'interruption. C'est pourquoi les modalités d'accès de ces publics à l'université méritent également d'être analysées.

Une diversification liée en partie à la démocratisation de l'enseignement supérieur

- 47 En 1995, la part d'une génération ayant le baccalauréat dépasse pour la première fois 60 %. Ce pourcentage atteint 65,7 % en 2010. Pour autant, tous ces bacheliers n'entrent pas systématiquement à l'université.
- 48 Rejoignant les bacheliers généraux, les titulaires d'un baccalauréat technologique s'inscrivent plus fréquemment à l'université depuis quelques années. Mais c'est surtout vers les filières techniques, et particulièrement vers les Instituts universitaires de technologie (IUT) que s'est faite l'orientation nouvelle de ces étudiants jusqu'alors peu représentés à l'université.

Tableau. Origine de baccalauréat par filière dans l'enseignement supérieur

Filières d'études	Littéraire	Economique	Scientifique	Techno.	Pro.	Autres
Univ - Lettres, sc. du langage, arts	44,3%	10,0%	13,2%	7,6%	4,2%	20,7%
Univ - Langues	39,0%	18,2%	12,7%	8,1%	4,9%	17,1%
Univ - Sc. humaines et sociales	24,2%	24,5%	20,6%	9,7%	5,4%	15,6%
Univ - Droit, sc. politiques	18,9%	38,5%	19,1%	7,8%	3,1%	12,5%
Univ - Sc. éco., gestion	5,2%	32,5%	27,1%	14,2%	4,9%	16,0%
Univ - AES	4,9%	45,1%	7,3%	25,9%	8,4%	8,4%
Univ - Sc. matière	0,2%	2,2%	78,0%	5,8%	1,0%	12,8%
Univ - Sc. et techno. - Sc. pour l'ingénieur	0,6%	2,7%	56,8%	18,2%	3,0%	18,6%
Univ - Sc. nature et vie	0,4%	0,9%	80,4%	5,3%	1,0%	12,1%
Univ - STAPS	4,4%	25,1%	46,8%	15,1%	7,7%	1,1%
Univ - Santé	1,8%	2,1%	87,1%	3,2%	0,4%	5,5%
IUFM	27,2%	22,6%	35,5%	9,3%	2,4%	3,0%
IUT secondaires	0,3%	2,1%	52,9%	29,5%	7,1%	8,2%
IUT tertiaires	7,2%	34,4%	18,2%	28,5%	7,1%	4,7%
STS industrielles	0,2%	1,4%	8,1%	63,8%	26,1%	0,4%
STS tertiaires	4,5%	12,7%	5,4%	57,5%	18,6%	1,4%
CPGE scientifiques	0,0%	0,6%	91,8%	6,4%	0,0%	1,2%
CPGE littéraires	60,4%	22,2%	17,4%	0,0%	0,0%	0,0%
CPGE commerce	1,2%	63,2%	33,4%	2,1%	0,0%	0,0%
Ingénieurs	0,0%	0,5%	83,6%	9,7%	0,6%	5,5%
Management	4,8%	43,0%	38,8%	8,8%	0,3%	4,3%
IFSI	10,2%	18,0%	30,6%	38,1%	1,5%	1,7%
Ecoles culture - Architecture	7,9%	11,7%	58,8%	13,3%	1,1%	7,2%
Ecoles culture - Autres	45,1%	13,6%	17,6%	13,9%	2,9%	7,0%

- 49 La démocratisation de l'enseignement supérieur s'est également traduite pour l'université par la présence de « nouveaux entrants » issus de couches de populations jusque-là majoritairement tenues à l'écart.
- 50 On retrouve ces nouveaux étudiants dans les secteurs les plus ouverts, les filières les moins sélectives comme les filières littéraires³⁷.

Une diversification consécutive à la mise en place du LMD

- 51 La mise en place du LMD a elle aussi eu un impact non négligeable sur les profils des publics de l'université : le « foisonnement de diplômés » que cette réforme a permis et le développement de filières plus professionnelles à l'université, comme les licences professionnelles créées dès 1999, ont entraîné une variété plus grande des publics³⁸.
- 52 Ces licences rencontrent beaucoup de succès auprès des bacheliers : depuis leur création, le nombre des étudiants inscrits a augmenté de 58 % par an³⁹.
- 53 Mais parallèlement, une multiplicité de spécialités de master habilitées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche existe désormais, pouvant attirer à l'université un public professionnel, sorti du système éducatif depuis des années, et en reprise d'études selon diverses modalités que nous verrons plus loin.
- 54 La dernière conséquence du processus de Bologne est la hausse du nombre d'étudiants étrangers qui représente un des changements les plus notables dans les inscriptions à l'université depuis une dizaine d'années. Entre les années universitaires 2000-2001 et 2010-2011, leurs effectifs sont ainsi passés de 137 505 inscrits à l'université à 218 364⁴⁰.
- 55 On peut d'ailleurs considérer que ces étudiants étrangers ont beaucoup fait pour l'augmentation des effectifs.

- 56 Ces étudiants s'inscrivent majoritairement en master (43,1 %) et en doctorat (12 %), et sont à 46,5 % originaires d'Afrique (surtout du Maroc), même si cette proportion est en baisse depuis quelques années. Viennent ensuite des étudiants originaires d'Asie, les Chinois étant parmi eux la nationalité la plus représentée avec 9,3 % des effectifs.

Des modalités nouvelles ou méconnues d'entrée à l'université

- 57 Le droit à la formation tout au long de la vie a pris une place importante en quelques années dans notre société. Nombreux sont aujourd'hui les adultes qui reprennent des études, soit par le biais d'un congé de formation, soit parallèlement à leur activité professionnelle.
- 58 Différentes modalités d'accès à l'université existent pour eux : certaines peuvent être regroupées sous l'appellation « validation d'acquis », les autres modalités fonctionnant avec d'autres principes.

Les validations d'acquis (VAE, VAPP)

- 59 La validation des acquis dans l'enseignement supérieur repose sur un dispositif réglementaire double :
- le décret n° 85-906 du 23 août 1985 permet d'accéder directement à une formation universitaire sans avoir le diplôme normalement requis en faisant valider une expérience professionnelle, que l'activité ait été salariée ou non, les études ou les formations suivies, ou encore des acquis personnels développés hors de tout système de formation.
- 60 Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)⁴¹, les universités françaises ont déclaré 11 911 validations des acquis professionnels (VAP) en 2010, sans que l'on puisse faire la distinction entre des adultes en reprise d'études et des étudiants en formation initiale.
- 61 Les prochaines statistiques devraient pouvoir permettre d'identifier plus précisément ces deux types de publics. le décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 offre de son côté la possibilité d'obtenir une partie ou la totalité d'un diplôme en justifiant au minimum de trois années d'expérience professionnelle en rapport avec le contenu du diplôme souhaité.
- 62 En 2010, 3 610 décisions favorables ont été données par les universités pour des validations des acquis de l'expérience (VAE), dont 59,6 % pour des diplômes qui ont été attribués en totalité. 40,4 % ont donc été accordées sur une validation partielle, qui peut ensuite nécessiter le suivi de cours à l'université, dans le diplôme demandé (les jurys qui délivrent les validations peuvent en effet accorder des validations partielles et se prononcer sur le parcours restant à accomplir par le candidat pour obtenir la totalité de la certification).
- 63 En 2010, la licence professionnelle représentait 37 % des validations attribuées pour tout ou partie du diplôme dans le cadre d'une VAE, et le master 36 %⁴².
- 64 Au niveau des grands champs disciplinaires touchés par ces dispositifs, la DEPP a analysé que ce sont surtout les sciences économiques, la gestion et la filière administration économique et sociale (AES) qui attirent les candidats, et ceci de manière croissante (38,4 % en 2010), suivi des sciences fondamentales appliquées (20,8 %) et des sciences humaines et sociales, dont l'information et la communication (20,8 %)⁴³.

Autres modalités d'accès

- 65 Parallèlement aux systèmes de validation des acquis, d'autres modalités d'accès ou d'études à l'université existent. Ce sont notamment l'apprentissage, l'alternance, la formation continue, et les diplômes d'accès aux études universitaires (DAEU).
- 66 L'enseignement supérieur est resté longtemps en dehors du schéma de l'alternance, dont fait partie l'apprentissage. Auparavant réservé aux certificats d'aptitude professionnelle (CAP), l'apprentissage est ouvert depuis 1987 à l'enseignement supérieur.
- 67 Cette formule a connu une forte croissance des effectifs depuis les années 1990. Actuellement, près d'un apprenti sur cinq suit d'ailleurs une formation dans l'enseignement supérieur. La progression depuis 2003 est régulière, les effectifs ayant augmenté de 30 % au niveau licence et de 60 % au niveau master.
- 68 La formation continue offre quant à elle des possibilités de stages courts (accessibles notamment par le biais du droit individuel à la formation, DIF), en plus des formations permettant d'obtenir les divers diplômes proposés par l'université, parmi lesquels il ne faut pas oublier les diplômes d'accès aux études universitaires (DAEU) et les diplômes d'université, en plus du schéma classique LMD.
- 69 Différents publics fréquentent donc désormais l'université : bacheliers d'origines diverses dont certains veulent se professionnaliser rapidement, étudiants étrangers, adultes salariés ou non, en reprise d'études ou en formation continue, etc.
- 70 Une fois ces publics recensés, la question de leurs pratiques peut être posée. En effet, tous n'ont sans doute pas les mêmes contraintes de vie et d'études.
- 71 Cependant, compte tenu du peu de données existant sur les pratiques différenciées selon le mode d'accès utilisé pour s'inscrire à l'université, nous parlerons des étudiants dans leur globalité, entendus comme l'ensemble des inscrits à l'université, quelles que soient les modalités d'inscription. Il est cependant très clair que le groupe majoritaire dans ce public est celui des étudiants en formation initiale postbac, dans la continuité de l'enseignement secondaire.

Modifications des pratiques

- 72 Les chercheurs travaillant sur le public étudiant s'accordent sur l'idée qu'un bachelier devenant étudiant n'a pas forcément tous les éléments en main pour s'adapter à ses nouvelles conditions d'études, différentes du secondaire. La nécessité d'apprendre ce qu'ils appellent le « métier d'étudiant » apparaît. Cet apprentissage varie selon la discipline et la possibilité de concilier vie studieuse et activité professionnelle que beaucoup d'entre eux doivent avoir pour pouvoir assumer leurs études. La réussite de cet apprentissage a sans doute une influence sur le parcours plus ou moins linéaire des étudiants.

La nécessité d'apprendre son « métier d'étudiant »

- 73 Selon Mathias Millet⁴⁴, il n'y a pas de public « vierge », neutre et sans passé, quel que soit le mode d'accès à l'université.

- 74 L'origine sociale a bien sûr une influence sur les pratiques : les 40 % d'étudiants dont les parents ont eux-mêmes suivi un cursus universitaire⁴⁵ sont sans doute plus familiers des particularités de ce système éducatif. Mais de nombreux autres éléments interviennent également, dont le choix premier de s'inscrire ou pas à l'université.
- 75 La poursuite des études relève en effet parfois d'un choix « passif »⁴⁶ qui a ensuite une influence sur le parcours universitaire des étudiants : ce choix peut être vu comme l'option de poursuite d'études les moins coûteuses, ou une solution de proximité, ou, enfin, comme une « suite logique » après le baccalauréat, sans réflexion approfondie sur les motivations et les objectifs de l'étudiant.
- 76 Apprendre son « métier » d'étudiant, c'est essentiellement apprendre à se repérer dans un nouveau milieu de formation, puis à travailler avec un minimum de prescriptions⁴⁷.
- 77 C'est ici que se fait la plus grande rupture avec le lycée, avec la « liberté » généralement laissée aux étudiants des universités dans l'organisation de leurs temps et de leur travail universitaire. Une exception notable est cependant à relever : celle des IUT qui fonctionnent un peu comme des « super lycées »⁴⁸.
- 78 L'université est encore largement fondée sur un modèle pédagogique axé principalement sur le cours magistral et l'autonomie du travail personnel. Si ce modèle peut satisfaire certains nouveaux étudiants, il ne permet cependant pas de combler les lacunes d'autres, moins dotés scolairement et peut même les mettre gravement en difficulté⁴⁹. L'université a cependant pris en compte ce fait depuis les années 2000, avec l'instauration d'un système de tutorat, mais ce ne sont pas forcément les étudiants le plus en difficulté qui souhaitent toujours en bénéficier. Ce sont là les limites de ce système.
- 79 On peut enfin noter que certains étudiants, qui étaient de bons élèves dans le secondaire, n'arrivent pas non plus à décoder les attentes des enseignants sur les formes que doit prendre le travail d'approfondissement des cours, et les nouvelles règles pédagogiques et d'évaluation leur échappent⁵⁰.

La forte influence de la matrice disciplinaire sur les pratiques

- 80 Si le parcours de l'étudiant avant son entrée à l'université a une influence sur ses pratiques, son choix de filière également. En effet, toutes les filières ne sont pas organisées sur le même modèle, et ne donnent pas une représentation unique de ce que doit être le travail universitaire.
- 81 Certaines sont plus structurées, comme en médecine ou en droit ; d'autres offrent un encadrement pédagogique plus lâche.
- 82 Selon Louis Gruel, « le type d'études commande également l'emploi du temps, règle le curseur délimitant le nombre d'heures consacrées aux études et celui disponible pour les activités extrascolaires, qu'elles soient professionnelles, ludiques ou militantes »⁵¹.
- 83 L'université dans son ensemble n'est pas toujours très claire sur ses attentes vis-à-vis des étudiants et du travail qu'ils doivent produire. Certaines filières, comme la sociologie, peuvent être difficiles à décrypter pour certains : il n'y a pas de programmes d'études bien définis et explicites, de manuels de cours, les exercices ont souvent un caractère peu codifié, etc⁵².

- 84 D'autre part, le modèle pédagogique de l'université comporte structurellement une faible incitation au travail scolaire⁵³. Selon l'enquête 2010 de l'OVE, les durées totales de travail varient presque du simple au double selon les filières : de 32 heures par semaine pour les étudiants d'université (hors Santé, IUT et IUFM) à 56 heures pour ceux des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Concilier activité professionnelle et études

- 85 Le nombre d'heures de cours dans certaines filières universitaires permet aux étudiants d'avoir une activité professionnelle parallèlement aux études. C'est d'ailleurs un phénomène marquant dans l'évolution des publics de l'université. En effet, le travail salarié des étudiants n'a cessé de se développer depuis vingt ans. Divers éléments peuvent expliquer ce fait : la précarisation des familles populaires, le nombre de bourses proposées, la diminution des possibilités d'emploi de surveillants de collège ou de lycée, etc⁵⁴. Alain Fernex a montré aussi, dans la première partie de ce chapitre, le lien entre un faible nombre d'heures consacrées à l'étude, en fonction des disciplines, et le travail salarié.
- 86 Cependant, malgré des travaux récents sur le sujet, il est difficile d'avoir une image précise du travail salarié des étudiants, car les critères diffèrent selon les études, rendant les chiffres peu comparables.
- 87 On peut tout de même noter que selon l'OVE, 22,4 % des étudiants travaillaient plus de 6 mois par an en 2010.

Graphique. Degré d'activité rémunérée des étudiants



- 88 Parmi les étudiants salariés, seuls 16,3 % avaient une activité en rapport avec leurs études en 2010.

- 89 L'impact sur la réussite universitaire est difficilement mesurable ; il est cependant clair que le travail salarié, souvent régulier, perturbe le suivi des travaux dirigés et engendre des absences régulières, alors que l'assiduité aux cours est essentielle dans les premières années d'études.

Des parcours souvent non linéaires

- 90 Le LMD a offert plus de souplesse aux étudiants dans le déroulement des études, avec des possibilités de réorientation en cours de cycle.
- 91 La première année d'université peut sans doute être considérée comme une année charnière, une période de transition et d'ajustement entre le baccalauréat et un choix durable de filière.
- 92 À la rentrée 2011-2012, un étudiant sur dix venant d'effectuer une première année d'université a en effet choisi de se réorienter vers une nouvelle filière⁵⁵. Les autres étudiants ont poursuivi dans la même filière (63,4 %), parfois avec un redoublement ; les 26,4 % restants ont quitté l'université, mais pas forcément l'enseignement supérieur.

Modifications des attentes

- 93 La diversification des publics et de leurs pratiques a induit des attentes qui se sont sans doute faites plus précises au cours des dernières années. Les inscriptions en léger recul dans les filières les plus ouvertes au profit des cursus plus sélectifs comme les IUT en sont d'ailleurs un reflet.
- 94 Mais hormis par le biais d'enquêtes menées localement dans les universités, il reste difficile aujourd'hui d'avoir une vision très claire de ce que sont les attentes des publics. Elles peuvent surtout être vues en « miroir » des reproches faits à l'université par les étudiants.
- 95 Trois éléments apparaissent principalement : des demandes contradictoires selon les filières et les profils des étudiants, mais qui relèvent globalement du besoin d'avoir des « règles du jeu » plus claires et plus adaptées à la variété des publics ; enfin, certaines attentes sont très pragmatiques et n'évoluent guère quelles que soient les générations d'étudiants.

Des demandes variables selon les filières et les profils des étudiants

- 96 Dans la dernière enquête de l'OVE, 43 % des étudiants en IUT déclarent s'être inscrits dans cette filière en évoquant des possibilités de débouchés professionnels très importants. 27 % des étudiants seulement mettent en avant les possibilités de développement intellectuel de haut niveau qui accompagneraient ce choix d'études. Ces chiffres sont à comparer avec ceux des étudiants inscrits en lettres, sciences humaines et sociales par exemple, qui sont 21 % seulement à évoquer les débouchés professionnels et 58 %, soit plus de la moitié, à défendre leur choix de filière par la possibilité offerte de développement intellectuel.
- 97 Selon les filières, les attentes en matière d'insertion professionnelle ne sont donc pas toujours mises en avant.

- 98 Cependant, le succès des filières professionnelles (notamment les licences professionnelles et les masters) ainsi que la hausse du nombre de stages effectués ces dernières années, laissent à penser que l'insertion professionnelle reste très présente dans les préoccupations des étudiants, avec une vision parfois « utilitariste » de leur orientation à laquelle tente de répondre l'université.
- 99 En 2009-2010, 47,7 % des étudiants de licence avaient fait ou allaient prochainement faire un stage dans l'année ; ils étaient 70,1 % en master et 40,4 % en doctorat⁵⁶. Cette demande de stage dans le cadre des études devrait continuer à progresser. Pour rappel, en 1998-1999, seuls 30,3 % des étudiants déclaraient avoir fait un stage au cours de l'année.
- 100 En dehors de cet aspect « professionnalisation », le premier handicap de l'université, par rapport à des filières plus sélectives, est sans doute qu'elle est très disciplinaire, très spécialisée, à l'opposé de ce que propose l'enseignement secondaire⁵⁷.
- 101 Or, à 18 ou 19 ans, peu d'étudiants ont une idée précise de leur orientation, et par défaut, la première année d'université apparaît souvent comme un pallier d'orientation⁵⁸, avec des filières « refuges », des filières d'attente et des disciplines qui héritent des « refusés » d'autres filières.
- 102 De nouvelles formations pluridisciplinaires se développent cependant et permettent aux étudiants de se familiariser avec plusieurs champs disciplinaires, leur ouvrant ainsi des voies professionnelles plus diversifiées. Ces formations rencontrent un grand succès, car elles répondent à cette double attente d'ouverture et d'insertion professionnelle.
- 103 On peut rappeler que la réforme LMD a quand même permis aux étudiants de pouvoir se réorienter plus facilement au cours de leur licence, et ainsi d'affiner progressivement leur projet.

Des « règles du jeu » plus claires et plus adaptées à la variété des publics

- 104 La massification de l'université a ouvert la possibilité de poursuite des études à des étudiants qui n'ont pas forcément les codes leur permettant de comprendre ce que l'on attend d'eux.
- 105 Dès la rentrée, ils sont confrontés à un effet de masse dans lequel certains peinent à trouver leurs marques. La préférence manifeste pour les filières « sélectives » telles que les IUT exprime d'ailleurs un réel besoin d'encadrement, moins en rupture avec le lycée.
- 106 L'université a tendance pour un grand nombre d'étudiants à favoriser le sentiment d'isolement, d'anonymat. La rupture est d'autant plus forte que les étudiants passent en quelques mois de classes à taille humaine à des amphithéâtres dans lesquels ils peuvent se sentir perdus.
- 107 Cette crainte du nombre n'est pas seulement liée à la nouveauté : elle perdure au long des trois premières années universitaires⁵⁹.
- 108 D'autres critiques peuvent être relevées : « l'individualisme », « l'élitisme », « l'abandon pédagogique », « le manque d'encadrement »⁶⁰.

- 109 Ce sentiment est à relativiser, car il dépend sans doute de l'origine des étudiants, de leur parcours, de la filière choisie et de leurs conditions de vie. Mais même si l'université a fait ces dernières années de gros efforts pour mieux accompagner les étudiants, notamment ceux en difficulté, cette attente de reconnaissance individuelle et d'intégration doit être entendue, les chiffres concernant la santé mentale des étudiants⁶¹ appuyant cette demande.
- 110 L'université reste « une plaque tournante composée de jeunes qui se cherchent, qui hésitent »⁶² et pour lesquels l'encadrement est nécessaire ; dans les filières sélectives postbac, les étudiants bénéficient d'une présence plus grande des enseignants, d'un suivi régulier, de notes, de travaux, d'évaluations régulières, autant d'éléments qui permettent une transition plus douce entre le lycée et l'enseignement supérieur.

Des attentes en termes de conditions de travail et de sociabilisation

- 111 En 2010, 70,9 % des étudiants ont déclaré travailler souvent à domicile, et 18,6 % ont privilégié une bibliothèque⁶³. Cette fréquentation des bibliothèques est en baisse par rapport à l'enquête 2006 de l'OVE dans laquelle ce taux était de 23,6 %.
- 112 La BU reste cependant le deuxième lieu le plus fréquemment utilisé pour travailler, car il offre la possibilité de se concentrer et de travailler à plusieurs dans des salles dédiées à cet usage⁶⁴. L'enquête conduite par Alain Fernex et le laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre-Mendès-France (Grenoble II) confirme, pour un échantillon d'étudiants de la Région Rhône-Alpes, cette place de la bibliothèque dans les lieux d'étude⁶⁵.
- 113 Les publics fréquentant le plus les bibliothèques sont ceux inscrits dans les filières pour lesquelles l'apprentissage passe surtout par la lecture d'ouvrages et de revues. Ainsi, environ 57 % des étudiants en droit, économie, lettres, sciences humaines et sociales déclarent y aller entre au moins une fois par semaine et tous les jours.
- 114 Pour les autres, le choix de travailler à domicile repose souvent sur la possibilité de recréer un espace à soi, un environnement familial⁶⁶.
- 115 On peut faire le lien avec le sentiment d'être isolé ou perdu évoqué plus haut, et l'idée que certains étudiants ne voient pas l'organisation de l'université et de ses services, dont les bibliothèques, comme une aide possible pour leurs études.
- 116 Ce mal-être étudiant trouve peut-être aussi sa source dans la difficulté à créer des liens avec ses pairs.
- 117 Pourtant, des structures existent⁶⁷ dans lesquelles les étudiants aiment se retrouver ; ils peuvent avoir dans ces lieux une variété d'activités qui correspond aux pratiques des étudiants d'aujourd'hui : « à la fois travailler, retrouver des amis, participer aux manifestations culturelles »⁶⁸. L'ambiance et la convivialité de ces lieux sont souvent mises en avant et semblent répondre à ce besoin de sociabilisation et de reconnaissance.

Conclusion

- 118 Si les personnes en reprise d'études et les étudiants étrangers contribuent à diversifier les publics de l'université, les étudiants plus « classiques » constituent toujours le cœur

de ces publics, avec des pratiques et des attentes à analyser pour pouvoir mieux adapter les services proposés.

- 119 La mise en place du plan réussite en licence (encadrement pédagogique plus appuyé, meilleure orientation des étudiants...) a sans doute permis de mieux prendre en compte les besoins d'un public très diversifié aujourd'hui dans l'université.
- 120 Mais il serait peut-être pertinent d'envisager désormais un renforcement des liens entre les différents acteurs et services intervenant auprès des étudiants pour mieux les accompagner dans leurs études et leur permettre de vivre pleinement leur « métier d'étudiant ».
- 121 Plusieurs points ressortent de cette présentation générale. En passant d'un enseignement d'élite à un enseignement de masse, voire à un enseignement universel, l'université modifie les conditions d'étude, c'est-à-dire la relation des étudiants à l'étude. Parallèlement, la diversification très grande de la population étudiante vient renforcer cette modification, tout autant que l'évolution des modes de transmission du savoir – fondamentalement avec la généralisation du texte numérique – vient elle aussi bouleverser le lien entre étudiants et connaissance. La place et le rôle de la bibliothèque (ainsi que des bibliothécaires) s'en trouvent ainsi redéfinis.

NOTES

1. Georges Felouzis, « Un système en mutation », in Georges Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, p. 9 sq. ; Louis Lévy-Garboua, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. XVII, n° 1, 1976, p. 53-80 ; Jean-Pierre Jarousse, « Les contradictions de l'université de masse dix ans après (1973-1983) », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n° 2, 1984, p. 191-209.

2. Philip G. Altbach, « The Logic of Mass Higher Education », *Tertiary Education and Management*, n° 5, 1999, p. 107-124.

3. Martin Trow, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

4. Ulrich Teichler, « Répondre aux exigences du monde du travail », in *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et action* (document de travail), Paris, UNESCO, 1998 ; Torsten Husén, « The Idea of the University: Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges », in Torsten Husén (ed.), *The Role of the University: a Global Perspective*, Tokyo, Université des Nations Unies, 1994, p. 7-31.

5. Sarah J. Mann, « Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement », *Studies in Higher Education*, vol. 26, n° 1, 2001, p. 7-19 ; Helena Troiano, « Quand les valeurs et attentes concernant l'avenir professionnel varient avec les profils motivationnels : la projection professionnelle des étudiants universitaires », in Tino Bargel, Charles Hadji et Josep Maria Masjuan (dir.), *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*, Grenoble, Presses universitaires de

Grenoble, 2005 (coll. Sciences de l'éducation, Recherches et études) ; Carole Vezeau, Thérèse Bouffard, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire - collégial*, Rapport de recherche du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), 2007.

6. Michael Gallagher, « Favoriser la réactivité des universités : les incitations visant les étudiants dans l'enseignement supérieur australien », in *Répondre aux attentes des étudiants*, Paris, OCDE, 2002, p. 93-112.

7. Daniel Filâtre, « Territorialisation des universités et systèmes régionaux d'enseignement supérieur », in DATAR, *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du plan U2000*, Paris, La Documentation française, 1998 ; Jacques Hallak, « Éducation et globalisation », in *Contributions de l'Institut international de planification de l'éducation* (document de travail, n° 26), Paris, UNESCO - Institut international de planification de l'éducation, 1998 ; Josep Maria Masjuan, « La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : mythe ou réalité ? », in Tino Bargel, Charles Hadji et Josep Maria Masjuan (dir.), *op. cit.*, p. 254-280.

8. Philip G. Altbach, « Higher Education and the WTO: Globalizationrun amok », *International Higher Education*, vol. 23, n° 1, 2001, p. 2-4 ; Annie Vinokur, « Enseignement supérieur : un "changement sans réforme" ? », *Formation-Emploi*, n° 79, 2002, p. 19-30. ; Sandrine Garcia, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, n° 33, 2009, *L'université en crise. Mort ou résurrection ?*, p. 122-140.

9. Peter Coaldrake, « Réponse des établissements aux nouvelles attentes des étudiants : vue d'ensemble du projet », in *Répondre aux attentes des étudiants*, *op. cit.*, p. 7-18.

10. Philip Stevens, Martin Weale, *Lazystudents? A Study of Students Time Use* (document de travail), Londres, National Institute of Economic and Social Research, 2004 ; Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France, 1989 (coll. Quadrige) ; Henry M. Levin, Mun C. Tsang, « The Economics of Student Time », *Economics of Education Review*, vol. VI, n° 4, 1987, p. 357-364. ; Louis Lévy-Garboua, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. XVII, 1976, p. 53-80.

11. Alain Fernex, Laurent Lima, *Students'Working Time: Which Determinants?*, Conference of the International Association for Time Use Research (IATUR), *Measuring and Mapping Activities*, Oxford, 1-3 août 2011.

12. Les données utilisées sont celles fournies par une enquête, menée par voie de questionnaire, et conduite au printemps 2009 auprès des étudiants et élèves d'établissements d'enseignement supérieur de la Région Rhône-Alpes. Sur les aspects méthodologiques, voir Alain Fernex et Laurent Lima, *art. cit.*

13. Raymond Boudon, *op. cit.*

14. Louis Lévy-Garboua, *art. cit.*, p. 69.

15. Alain Fernex, Laurent Lima, *art. cit.*

16. Henry M. Levin, Mun C. Tsang, *art. cit.*, p. 357-364.

17. Henry M. Levin, « About Time for Educational Reform », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. VI, 1984, p. 151-164.

18. Peter Dolton, Oscar D. Marcenaro, Lucia Navarro, « The Effective Use of Student Time: a Stochastic Frontier Production Function Case Study », *Economics of Education Review*, vol. XXII, n° 6, 2003, p. 547-560.
19. Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. XXX, 1979, p. 3-6.
20. Raymond Boudon, *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973 (coll. U).
21. Louis Lévy-Garboua, *art. cit.*, p. 53-80.
22. Claude Gamel, « Et si l'université n'était qu'un "filtre" ? Actualité du modèle de Arrow », *Économie publique*, vol. VI, n° 2, 2000, p. 41-69.
23. *Ibid.*, p. 54-55.
24. Cette analyse figure dans une interview donnée par Michel Prigent à l'Agence éducation et formation (AEF), publiée le 9 novembre 2006 (dépêche de l'AEF n° 70 942).
25. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, t. I, *Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
26. « L'écrit à l'écran est très souvent un écrit fragmenté, répondant au zapping et favorisant une lecture rapide. Il se présente sous forme de pavés rectangulaires ou "fenêtres" que l'utilisateur ouvre, masque ou ferme à sa guise. ». Claire Bélisle, « Lire à l'écran : les enjeux de la lecture numérique », in Claire Bélisle (dir.), *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004 (coll. Référence), p. 160.
27. Nombreux, parmi les enseignants ou les bibliothécaires, sont ceux qui notent que la lecture est effectivement plus morcelée, plus superficielle parce qu'on rebondit sur des liens, moins contrôlée parce qu'on sort vite des sources ciblées au départ, également par le jeu des liens hypertextes. En même temps, la nécessité de savoir faire une synthèse dans la masse d'informations apparaît vite, de même qu'une certaine aptitude à la lecture rapide semble se développer.
28. Claire Bélisle (dir.), *Lire dans un monde numérique*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2011 (coll. Papiers).
29. Claire Bélisle, *op. cit.*
30. Roger Chartier, *Le livre en révolutions : entretiens avec Jean Lebrun*, Paris, Textuel, 1997.
31. Robert Darnton, « L'initiative Google signe une étape dans la démocratisation du savoir », *Books*, n° 1, déc. 2008-janv. 2009 ; [en ligne] < <http://www.books.fr/philo-et-idee/robert-darnton--linitiative-google-signe-une-etape-dans-la-democratisation-du-savoir--687/> > (consulté le 10 décembre 2012).
32. Les résultats de cette étude ont été publiés sous forme de fascicules par l'université Pierre-Mendès-France (Grenoble II) à laquelle est rattaché le laboratoire des sciences de l'éducation, sous le titre « Les étudiants rhônalpins face à leurs études : quelques dimensions clés de leur expérience ». Elle est également disponible sur le site [en ligne] < <http://tinyurl.com/ybd29le> > (consulté le 13 décembre 2011). On renverra également à Alain Fernex et Laurent Lima, *Temps de travail des étudiants : quels déterminants ?*, article issu de cette étude, présenté en août 2011 à Oxford. L'étude a été conduite auprès d'étudiants de troisième année d'université (L3) ou de première année de grande école après deux ans de classe préparatoire (donc également trois ans après le baccalauréat).
33. Alain Fernex, Laurent Lima, *art. cit.*

34. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964 (coll. Grands documents, n° 18), p. 12.
35. L'OVE a publié cinq enquêtes depuis 1994 sur les conditions de vie des étudiants.
36. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n° 4, 2011.
37. Mathias Millet, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, p. 29.
38. Louis Gruel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009 (coll. Le sens social), p. 201.
39. *Ibid.*
40. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2011). Les dernières données pour la rentrée 2011-2012 sont de 212 624 étudiants étrangers, soit une légère baisse par rapport aux années précédentes.
41. Note d'information de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [en ligne] < http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2011/59/3/DEPP-NI-2011-03-validation-acquis-etablissements-enseignement-superieur-2009_167593.pdf > (consulté le 30 novembre 2012).
42. Derniers chiffres publiés en décembre 2011 par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
43. [En ligne] < http://media.education.gouv.fr/file/2011/56/4/DEPP-NI-2011-30-validation-acquis-experience-etablissements-enseignement-superieur-2010_203564.pdf > (consulté le 30 novembre 2012).
44. Mathias Millet, *op. cit.*, p. 72.
45. Voir l'enquête 2010 de l'OVE sur les conditions de vie.
46. BREF : *Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, n° 265, juin 2009, p. 1.
47. Valérie Cohen-Scali, *Travailler et étudier*, Paris, Presses universitaires de France, 2010 (coll. Formation et pratiques professionnelles), p. 24.
48. Mathias Millet, *op. cit.*, p. 97.
49. Charles Soulie, « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, 2002, vol. IV, n° 48, p. 11-39.
50. BREF, *op. cit.*, p. 2.
51. Louis Gruel (dir.), *op. cit.*, p. 396.
52. Mathias Millet, *op. cit.*
53. Stéphane Beaud, « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation emploi*, 2008, vol. I, n° 101, p. 156.
54. *Ibid.*
55. C'est la filière AES qui est la plus touchée par ces réorientations : 45,8 %. Repères et références statistiques, *op. cit.*
56. Voir l'enquête 2010 de l'OVE sur les conditions de vie.
57. Stéphane Beaud, *op. cit.*, p. 156.
58. Valérie Cohen-Scali, *op. cit.*, p. 24.
59. Stéphane Beaud, *op. cit.*, p. 153.

60. Valérie Cohen-Scali, *op. cit.*, p. 21.
61. Voir l'enquête menée en 2007 par l'Observatoire expertise et prévention pour la santé des étudiants.
62. Valérie Erlich, Élise Verley, « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, vol. II, n° 26, 2010, p. 86.
63. Enquête OVE 2010.
64. Yvonne Neyrat (dir.), *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 180.
65. Voir plus haut dans ce chapitre.
66. Yvonne Neyrat, *op. cit.*, p. 180.
67. On peut citer par exemple l'Espace vie étudiante de Grenoble, ou la Maison des étudiants de Montpellier.
68. Yvonne Neyrat, *op. cit.*, p. 182.