



L'orientation scolaire et professionnelle

31/3 | 2002
Varia

Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de D.E.U.G.

Relearning to learn in order to succeed in higher education

Régine Boyer et Charles Coridian



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3249>

DOI : 10.4000/osp.3249

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2002

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Régine Boyer et Charles Coridian, « Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de D.E.U.G. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 31/3 | 2002, mis en ligne le 01 septembre 2005, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3249> ; DOI : 10.4000/osp.3249

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de D.E.U.G.

Relearning to learn in order to succeed in higher education

Régine Boyer et Charles Coridian

Introduction

- 1 Les premiers cycles universitaires, en accueillant la plus grande part des importantes cohortes de nouveaux bacheliers, ont focalisé les questionnements sur les missions de l'université de masse et suscité un regain d'intérêt pour le monde étudiant dont on perçoit mieux aujourd'hui la diversité.
- 2 On sait ainsi que la masse des étudiants de D.E.U.G. se différencie à la fois des publics des filières sélectives (C.P.G.E., I.U.T., S.T.S.) et des étudiants plus avancés qui ont franchi les premières étapes des cursus universitaires (Erlich, 1998 ; Grignon & Gruel, 1999). Les étudiants en première année d'université sont pour l'essentiel des jeunes qui bénéficient encore largement de l'aide parentale ou des aides publiques. Très peu sont contraints de financer eux-mêmes leurs études et jouissent ainsi *a priori* de conditions de vie favorables pour se consacrer au travail universitaire. Néanmoins, en entrant à l'université, tous doivent faire face à des changements qui affectent à des degrés divers leurs modes de vie et l'entrée dans l'expérience étudiante est synonyme, pour chaque nouveau bachelier, de remaniements plus ou moins importants de l'ensemble de ses investissements, scolaires mais aussi familiaux, affectifs et sociaux (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001).
- 3 C'est donc dans le cadre d'un processus de construction d'une nouvelle identité que les bacheliers doivent passer de l'état de lycéen à celui d'étudiant. De ce point de vue tous sont loin de disposer de ressources équivalentes. En effet, les débutants à l'université se caractérisent par une hétérogénéité de leurs trajectoires et de leurs capitaux scolaires beaucoup plus marquée qu'en S.T.S., I.U.T. ou C.P.G.E. Si certaines disciplines ont un

recrutement très homogène – bacheliers scientifiques en D.E.U.G. de Sciences par exemple – dans d'autres filières bacheliers généraux, technologiques, voire professionnels, se côtoient. Pourtant les différents types de scolarité secondaire qu'ils ont suivis ne les ont préparés de la même façon aux études universitaires (Blöss & Erlich, 2000). D'autre part, une partie seulement des bacheliers ont choisi délibérément telle ou telle filière universitaire. Nombre de débutants se retrouvent en D.E.U.G. en position de repli, faute d'avoir pu intégrer la filière sélective ou l'école professionnelle de leur choix. Les uns sont donc plutôt en attente d'une réorientation alors que d'autres souhaitent d'emblée s'engager jusqu'à bac + 4 ou 5.

- 4 Tous sont cependant confrontés à une rupture en entrant à l'université et doivent s'adapter à des conditions d'études inédites. Les taux d'échecs et d'abandons en premier cycle, l'ampleur des réorientations et la durée moyenne d'obtention du D.E.U.G., aujourd'hui de 2,6 ans (D.P.D., 2001), témoignent des difficultés d'adaptation des débutants.
- 5 C'est précisément pour remédier aux difficultés de nombreux bacheliers que les premiers cycles ont fait l'objet d'importants efforts de rénovation pédagogique. Depuis la réforme de 1998, les étudiants de première année bénéficient ainsi de dispositifs d'accompagnement et d'aide destinés à faciliter leur acculturation aux études universitaires : stages de pré-rentree, formation méthodologique au travail universitaire, tutorat et officialisation du premier semestre comme semestre d'orientation. Cependant, contenus et finalités des études ne sont pas véritablement touchés par le processus de rénovation. Pour les débutants, l'identification des tâches du travail universitaire, la compréhension de ce que sont les pratiques d'études adéquates aux attentes de l'institution, soulèvent encore bien des interrogations. À leur arrivée à l'université, ils doivent, en effet, apprendre de nouvelles normes et formes de travail qui restent en grande partie implicites (Coulon, 1997) et c'est sous le signe du « flou pédagogique » (Oberti, 1995) qu'ils vivent leur expérience de l'entrée dans les études universitaires.
- 6 La recherche a ainsi été amenée à s'intéresser davantage aux pratiques de travail quotidiennes des débutants afin de mieux comprendre comment certains réussissent à s'intégrer à l'université alors que d'autres peinent ou vont échouer et renoncer. Dans les pays anglo-saxons, ainsi qu'au Québec et en Belgique, le « student learning » est un domaine de recherche qui s'est structuré progressivement au cours des vingt dernières années, dans une perspective marquée par les développements de la psychologie cognitive (Alava & Romainville, 2001). En France, l'essor des travaux sur les pratiques d'étude dans le supérieur débute à peine. Les résultats tirés des enquêtes nationales de l'Observatoire de la Vie Étudiante (Lahire, 1997), qui comparent la régularité et l'intensité des manières d'étudier dans les grandes filières du supérieur (C.P.G.E., I.U.T., formations universitaires...) sont parmi les plus utiles. Ils montrent en particulier comment chaque type d'études est « producteur de style de travail scolaire » et plus encore comment les différentes filières du supérieur constituent en fait de véritables « matrices socialisatrices ». Néanmoins, les grandes oppositions dégagées entre types d'études ne permettent pas d'approcher des spécificités disciplinaires et laissent dans l'ombre les modalités d'appropriation des savoirs propres à chaque domaine académique.
- 7 Ce faible intérêt porté en France aux pratiques de travail des étudiants et l'hypothèse d'une variation de ces pratiques et de leur efficacité selon les disciplines nous a conduits à engager une enquête destinée à mieux connaître les pratiques effectives de travail des débutants et leurs résultats en matière de certification universitaire. Les pratiques

d'étudiants en première année de D.E.U.G. de différentes disciplines ont donc été recueillies, comparées entre elles et analysées en lien avec la réussite. Le choix d'une comparaison entre disciplines se fondait sur l'hypothèse que chacune construit une organisation propre de ses savoirs et de ses formes de transmission, d'apprentissage et d'évaluation. La sélection de disciplines appartenant à de grands domaines contrastés comme les Lettres et Sciences humaines, les Sciences Juridiques et Économiques et les Sciences devaient contribuer à le montrer.

Méthodologie

- 8 Notre démarche d'enquête auprès des étudiants a combiné deux modes d'investigation. Nous avons, d'une part, effectué une enquête par questionnaire pour saisir et analyser les régularités et disparités des pratiques studieuses et avons, d'autre part, réalisé des entretiens semi-directifs afin d'approcher les significations que les étudiants attribuent à leurs pratiques d'études.
- 9 Le questionnaire était composé de 170 questions fermées. Elles portaient d'abord sur les caractéristiques sociobiographiques et scolaires, le choix des études supérieures, les opinions sur les différentes dimensions de l'entrée à l'université. Venait ensuite une série de questions sur les temps, lieux et pratiques d'études puis, une autre, sur l'estimation par l'étudiant de ses propres compétences, son besoin de réussite et sa motivation. L'analyse présentée ici est focalisée sur l'exploitation des questions concernant les pratiques d'études avant, pendant et après les cours et travaux dirigés et traite donc des comportements des étudiants à l'égard des enseignements et du travail personnel.
- 10 L'approche par entretiens avait pour but de rendre compte des pratiques quotidiennes de travail et du rapport que les étudiants entretiennent avec les modalités du travail universitaire (cours et T.D., travail personnel, examens...). Les thèmes abordés étaient les suivants : choix des études en cours, découverte de l'université, suivi des enseignements, opinions sur les enseignements et enseignants, opinions sur l'évaluation, formes de travail personnel, modes de vie, projets personnels. Quelques éléments seulement des données recueillies sont exploités ici.
- 11 L'enquête par questionnaire a permis de recueillir 618 réponses exploitables d'étudiants de première année inscrits en Droit, Histoire, Sciences et Psychologie dans les universités de Mulhouse, Nancy et Pau. Les questionnaires ont été distribués lors des cours magistraux ou T.D. au début du second semestre et récupérés la semaine suivante avec un taux de retour de 30 à 75 % selon les filières et sites. Les données dont nous disposons concernent donc des étudiants présents en milieu d'année et prêts à répondre à un long questionnaire. 80 entretiens ont été conduits, pour moitié à Nice et pour moitié à Paris, sur la base du volontariat. L'ensemble de l'enquête a, en effet, été réalisé dans le cadre d'une coopération entre l'I.N.R.P. (Paris) et des enseignants-chercheurs des différentes universités mentionnées.
- 12 Dans la mesure où nous avons pour objectif de mettre en relation les pratiques d'études et la réussite, nous avons recueilli ensuite les résultats des étudiants qui avaient répondu au questionnaire. Des contraintes de temps nous ont conduits à prendre en compte les performances des étudiants à la session de juin de la première année. On a ainsi distingué les étudiants ayant validé tous leurs modules dès la première session de tous les autres qui constituent une catégorie hétérogène puisqu'elle rassemble des étudiants n'ayant

qu'un ou deux modules à représenter pour valider leur première année et d'autres en situation d'échec. Par ailleurs l'organisation des études de Psychologie dans un des sites ne permettait pas de recueillir dans les délais l'information sur la réussite aux examens. L'étude comparative présentée s'effectuera donc sur les réponses d'étudiants inscrits en première année de trois disciplines contrastées : le Droit ($n = 134$), l'Histoire ($n = 90$), les Sciences ($n = 214$). La population étudiée est plus féminisée qu'au niveau national : elle compte 55 % de filles en Sciences, 75 % en Droit et 61 % en Histoire. Elle compte également 10 % de bacheliers technologiques et professionnels inscrits majoritairement en Droit. Enfin 70 % des répondants sont des « primo-entrants », 23 % des redoublants et une toute petite minorité triple la première année.

- 13 Enfin, postulant des traditions intellectuelles et pédagogiques propres à chaque discipline et concrétisées, entre autres, dans des manières de faire cours, de faire travailler et d'évaluer les étudiants, nous avons tenté d'approcher ces cultures disciplinaires en interrogeant préalablement à l'enquête auprès des étudiants une trentaine d'enseignants-chercheurs intervenant en première année dans les disciplines concernées. Les opinions émises sur les pratiques d'études des débutants nous ont informés à la fois sur des traits communs d'une culture universitaire et sur des pratiques et exigences spécifiques à des champs disciplinaires.

Résultats

Conseils enseignants à l'usage des débutants

- 14 Lorsqu'ils conseillent les débutants à l'université dans leur démarche de travail, les enseignants se réfèrent plus particulièrement à la catégorie d'étudiants qu'ils qualifient de moyens ou de récupérables. En effet, quasiment tous élaborent spontanément une typologie des débutants qu'ils scindent en catégories d'importance inégale. Il y aurait ainsi, d'un côté, une petite partie de nouveaux bacheliers qui deviennent assez facilement de bons étudiants et, à l'opposé, une fraction de jeunes qu'ils jugent inadaptés aux études supérieures et voués en grand nombre à l'échec. C'est donc à la masse intermédiaire que les enseignants s'adressent et prodiguent des conseils de travail. Leurs recommandations s'appuient sur un constat, largement partagé : le manque de compétences, aussi bien cognitives que méthodologiques, de ces bacheliers « médiocres » (Boyer & Coridian, 2001).

Un indispensable ascétisme studieux

- 15 Le premier conseil formulé par les enseignants interrogés porte sur la régularité et l'intensité du travail que doivent fournir les débutants, autant dans le cadre des enseignements que dans le temps personnel d'études.
- 16 La présence et l'assiduité aux cours, aux T.D. et T.P., constituent pour eux les préalables essentiels à l'intégration à l'université. La nécessité d'un suivi très régulier des enseignements est de l'ordre de l'évidence pour tous, car comme le note l'un d'eux *l'expérience a prouvé que les étudiants qui cessent d'assister aux cours échouent en fin d'année.*
- 17 L'entrée réussie dans les études universitaires passe également par un important travail personnel. Les enseignants insistent fortement sur la très grande régularité de ce travail qui doit débiter avec les premiers cours, être quotidien et ne doit jamais se relâcher. Les

scientifiques vont jusqu'à le quantifier en formulant qu'au minimum *une heure de cours = une heure de travail personnel*. Les enseignants d'autres disciplines ont des points de vue tout à fait convergents, comme cet historien pour qui *les étudiants d'histoire doivent passer autant sinon plus de temps dans les salles de la B.U. que dans celles de T.D. et dans les amphis*.

- 18 En prescrivant aux étudiants un travail intense et régulier, les enseignants les incitent à se doter d'une capacité d'auto-contrainte et d'une disposition à un ascétisme studieux que le cadre temporel et l'organisation pédagogique des études universitaires ne suscitent pas naturellement, à la différence des filières où les étudiants sont très encadrés pédagogiquement.
- 19 L'engagement dans les études universitaires réclame donc du point de vue enseignant un investissement en temps important qui, de plus, doit être utilisé efficacement.
- 20 L'assistance aux cours doit ainsi être active, c'est-à-dire vigilante et accompagnée d'une prise de notes intelligente, sachant dégager l'essentiel. Un enseignant précise, par exemple, *qu'il ne faut pas chercher à tout noter pendant le cours, mais donner la priorité à la compréhension sur la prise de notes et en cas de « trou » consulter un ouvrage de base sur la matière*.
- 21 En effet, la prise de notes en cours doit être prolongée par un travail spécifique sur ces notes. En Histoire et Droit il s'agit de les remettre au clair, de les compléter par des lectures et, éventuellement, d'élaborer des fiches de synthèse ou des résumés. Les scientifiques conseillent les mêmes fiches de synthèse, mais attendent aussi que les étudiants ré-effectuent les démonstrations réalisées en cours magistral.
- 22 Ce travail sur les cours, *base incompressible de connaissances*, selon la formule d'un juriste, a une double finalité : assimiler les connaissances mais aussi permettre de suivre et de participer de façon productive aux T.D. et aux T.P. en Sciences. Conçus comme compléments des cours magistraux, les travaux dirigés ont pour fonction de favoriser leur compréhension. Ils en exigent donc la connaissance et réclament également un travail spécifique de préparation.
- 23 Pour les scientifiques, par exemple, il faut arriver en ayant cherché à résoudre les exercices proposés à l'avance afin d'être en mesure de poser des questions sur les points importants pendant les séances de T.D. Les enseignants d'Histoire et Droit attendent, au minimum, la lecture des textes distribués eux aussi à l'avance et il leur paraît indispensable que les étudiants comprennent que lire est un travail intellectuel à part entière, qui doit s'efforcer de dégager les points forts, les notions importantes des textes, en les contextualisant si possible. Cette préparation doit donc favoriser une participation active des étudiants aux séances.
- 24 Pour faciliter l'exercice de ces activités, les enseignants conseillent également des outils qui, selon eux, sont indispensables pour un travail universitaire. Pour les enseignants de Sciences, les photocopiés ou les plans de cours, les feuilles ou les recueils d'exercices de T.D. et de T.P., constituent, avec les notes de cours retravaillées, l'essentiel des outils dont les étudiants ont besoin. Les scientifiques estiment souvent que si les étudiants de première année fournissent un travail intense sur l'ensemble de ce qui est leur dispensé et proposé en enseignement, l'utilisation d'autres outils – manuels et ouvrages divers – n'est pas strictement indispensable.
- 25 En revanche, en Histoire et en Droit, les enseignants insistent beaucoup sur la nécessité d'une fréquentation assidue des bibliothèques. Dans ces disciplines des lectures autonomes sont en effet indispensables. *J'insiste surtout sur la lecture et le fait que le cours ne*

suffit pas à acquérir les bases nécessaires, déclare un historien. Les exemples de cette prescription professorale de lecture pourraient être multipliés, de même que ceux portant tout simplement sur la nécessité de travailler avec un dictionnaire à portée de la main ou sur l'importance de la constitution d'une documentation personnelle par la réalisation de fiches de synthèse, de comptes rendus de lectures, de chronologies en histoire, etc. Essentielles à une entrée dans le travail universitaire ces lectures autonomes présupposent une curiosité intellectuelle, dont le manque chez les étudiants est souvent relevé par les enseignants.

- 26 Les conseils sont moins nombreux et moins assurés en ce qui concerne les méthodes de travail. Des enseignants s'efforcent, d'ailleurs, de justifier cette relative discrétion en avançant que c'est en fait à chaque étudiant de trouver la méthode et l'organisation du travail qui lui conviennent. Découvrir, définir et mettre en œuvre telle ou telle méthode de travail, c'est précisément s'initier au métier d'étudiant et faire preuve de capacités métacognitives appliquées à ses propres méthodes d'apprentissage (Parmentier & Romainville, 1997).

Un rapport épistémique au savoir

- 27 Si le dénominateur commun de toutes ces activités conseillées aux étudiants, quelle que soit la discipline, apparaît être un travail d'analyse, de synthèse et de mise en relation, appuyé sur l'assimilation des connaissances de base, sa visée est prioritairement d'apprendre aux étudiants à réfléchir par eux-mêmes et à exercer l'esprit critique. En effet, les enseignants n'envisagent pas que l'engagement dans le travail universitaire puisse s'appuyer uniquement sur une vision très instrumentale des études, au détriment des significations culturelles et intellectuelles des enseignements suivis.
- 28 L'incitation à développer une autonomie intellectuelle est une préoccupation partagée par tous et, de fait, les conseils des enseignants se situent dans la perspective d'une discipline-objet alors que de nombreux étudiants auraient plutôt une approche instrumentale de la discipline qu'ils étudient (Dumora *et al.*, 1997). Dans le cadre d'une discipline-instrument, le savoir transmis peut rapidement être opératoire dans un champ restreint, alors que les finalités des connaissances transmises, dans la perspective d'une discipline-objet, peuvent apparaître beaucoup moins évidentes aux débutants. Pour les enseignants, l'apprentissage de leur discipline nécessite un cursus long et, d'emblée, ils placent leur enseignement de première année dans un horizon d'études à quatre ou cinq ans, avec une référence fréquente au D.E.A. ou D.E.S.S. Le D.E.U.G. n'est pas un diplôme attestant une qualification, mais une propédeutique à une formation approfondie et disciplinaire. Il atteste d'abord d'une capacité à suivre les enseignements universitaires de deuxième cycle.
- 29 Autrement dit, pour les enseignants, s'engager dans des études à l'université, ce n'est pas simplement être mobilisé sur les activités du travail universitaire, sur des techniques d'apprentissage, mais également être mobilisé par le savoir. Un savoir qui apparaît bien « existant en soi, dans un univers des savoirs distinct du monde de l'action, des perceptions, des émotions » (Charlot, 1997). Le véritable étudiant serait celui qui montre des dispositions à une forme de conversion à l'univers du savoir savant en s'engageant dans un rapport épistémique à ce dernier.

Pratiques de travail étudiant et réussite en première année de D.E.U.G.

- 30 Les études disponibles montrent, d'un point de vue macro-sociologique, que la réussite à l'entrée dans les études supérieures reste très dépendante des capitaux scolaires détenus par les étudiants. Aussi bien à travers les enquêtes de l'Observatoire de la Vie Étudiante que par les panels d'étudiants suivis par la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation, on constate que la « qualité du bac », combinaison de l'âge auquel il est obtenu, de la série, ainsi que de l'obtention d'une mention (Grignon & Gruel, 1999), est un indice prédictif très fort de réussite au D.E.U.G. Produit de la sélection scolaire opérée en amont, la qualité du bac obtenu cristallise, en quelque sorte, les effets des inégalités sociales et culturelles des élèves face à la scolarité. Par ailleurs, les motifs de l'inscription en D.E.U.G. et les perspectives d'études à l'entrée à l'université fournissent également des indications assez fiables des chances de réussite à l'université (Rousvoal, 1999).
- 31 Le parcours scolaire antérieur et le sens attribué à la poursuite d'études après le bac discriminent donc assez nettement les probabilités d'une intégration réussie à l'université et de passage dans le second cycle. Cependant, même dotés d'un capital scolaire de bon niveau, les bacheliers doivent progressivement se transformer en étudiants et découvrir à travers quelles pratiques et quelle organisation de travail ils peuvent envisager de répondre avec succès aux exigences des études qu'ils suivent.

De nécessaires dispositions

Assiduité et régularité

- 32 La première recommandation enseignante, d'une grande assiduité et régularité dans la conduite d'un travail intense, paraît être largement suivie par les étudiants, en particulier pour ce qui est de l'assiduité en cours et en T.D.
- 33 Pour les débutants assister régulièrement aux cours et T.D. inscrits à l'emploi du temps paraît constituer une base minimale d'engagement dans le travail universitaire. Pourtant, la présence en cours, contrairement au lycée, n'a rien d'obligatoire. Mais les étudiants interrogés au terme d'un semestre à l'université accordent une grande importance au fait d'assister régulièrement aux cours et aux T.D. Cela revient à se donner un minimum de repères dans le contexte inédit, pour eux, d'une activité scolaire où les contraintes sont très réduites et où il devient nécessaire de s'auto-organiser, de s'auto-motiver, en bref de se donner à soi-même les normes que l'institution laisse en grande partie à l'appréciation de chacun.
- 34 Dans l'enquête extensive que nous avons réalisée, parmi les étudiants encore présents au bout d'un semestre, dans chaque filière environ trois sur quatre déclarent ainsi assister « très régulièrement » aux cours et ils sont encore plus nombreux à suivre « très régulièrement » les séances de T.D.

TABLEAU 1. Assiduité déclarée aux enseignements et régularité déclarée du travail personnel par discipline (en %)

	ÉTUDIANTS DE DROIT (n = 134)			ÉTUDIANTS D'HISTOIRE (n = 90)			ÉTUDIANTS DE SCIENCES (n = 214)		
	Très régul.	Régul.	Irrégul.	Très régul.	Régul.	Irrégul.	Très régul.	Régul.	Irrégul.
Assiduité en cours	80,5	17,9	1,5	72,2	23,3	4,4	76,1	20,1	3,7
Assiduité en T.D.	94,7	4,4	0,8	86,6	10	3,3	88,3	9,3	2,3
Travail personnel	Plutôt régulièrement	Plutôt avant les examens	Plutôt régulièrement	Plutôt avant les examens	Plutôt régulièrement	Plutôt avant les examens			
	74,1	25,9	78,8	21,2	79,7	20,3			

TABLE 1. Class attendance – expressed- and consistency of personal work – expressed-according to field of study

- 35 On indiquera que, dans toutes les filières, les filles sont toujours un peu plus assidues que les garçons (voir *tableau 2*) et que les bacheliers technologiques ont tendance à assister moins régulièrement que les bacheliers généraux aux cours et aux T.D.

TABLEAU 2. Assiduité déclarée aux enseignements selon le sexe et la discipline (en %)

	TRÈS RÉGUL. EN COURS		TRÈS RÉGUL. EN T.D.	
	FILLES	GARÇONS	FILLES	GARÇONS
Droit	81	79,4	98	85,2
Histoire	76,3	65,7	90,9	80
Sciences	84	66,3	93,2	82,1

TABLE 2. Class attendance-expressed- according to gender and field of study

- 36 Or, une très grande assiduité aux enseignements apparaît bien indispensable : dans les trois disciplines, si la présence « très régulière » en cours et en T.D. ne garantit pas le

succès, il paraît quasiment exclu de pouvoir réussir sans être très assidu. En effet, dans chacune des filières, on constate que la présence « très régulière » aux cours et aux T.D. a un impact très significatif sur la réussite complète de la première année dès la session de juin (cf. *tableau 3*). La simple régularité dans l'assiduité aux enseignements limite notablement les chances d'obtenir ce niveau de performances et bien évidemment, comme les enseignants le soulignent tous, l'irrégularité, en particulier dans l'assistance aux T.D., ne permet pratiquement pas d'envisager de valider tous les modules dès la première session.

TABLEAU 3. Réussite en fin de première année selon l'assiduité déclarée et selon la régularité déclarée, par discipline (en %)

	ÉTUDIANTS DE DROIT (n = 134)		ÉTUDIANTS D'HISTOIRE (n = 90)		ÉTUDIANTS DE SCIENCES (n = 214)	
	Validation complète 1 ^{re} année à la session de juin	Pas de validation complète	Validation complète 1 ^{re} année à la session de juin	Pas de validation complète	Validation complète 1 ^{re} année à la session de juin	Pas de validation complète
Assiduité en cours						
Très régul.	36,1	63,9	51,6	48,4	70,5	29,5
Régul.	4,1	95,9	21	79	41,8	58,2
Irrégul.	0	100	0	100	37,5	62,5
	$\chi^2 = 10.43$ Pval. 0.005		$\chi^2 = 8.61$ Pval. 0.01		$\chi^2 = 14.52$ Pval. 0.001	
Assiduité en T.D.						
Très régul.	30,7	69,2	48,6	51,4	68,2	31,7
Régul.	0	100	0	100	35	65
Irrégul.	100	0	0	100	0	100
	$\chi^2 = 4.94$ Pval. 0.08		$\chi^2 = 9.24$ Pval. 0.009		$\chi^2 = 17.56$ Pval. 0.001	
Travail personnel						
Plutôt régul.	37,1	62,9	50	50	68,6	31,4

Plutôt avant examens	11,7	88,3	15,7	84,3	41,8	58,2
	$\chi^2 = 7.62$ Pval. 0.005		$\chi^2 = 7.03$ Pval. 0.008		$\chi^2 = 10.56$ Pval. 0.001	
Ensemble	29,8	70,2	42,1	57,9	63,5	36,5

TABLE 3. Achievement according to attendance and consistency of personal work –expressed- in each field of expertise

- 37 Les risques encourus en cas d'irrégularité de l'engagement dans le travail personnel ne sont pas moindres. Dans la même enquête, trois étudiants sur quatre déclarent travailler « régulièrement » et pas seulement « avant les examens » (cf. *tableau 1*). Mais, il ne suffit pas de se déclarer régulier pour travailler régulièrement : le souci d'une conformité aux normes qui paraissent avoir cours dans l'institution, avant de les mettre éventuellement en pratique, peut influencer sur les réponses des étudiants. De fait, tous les débutants qui se disent réguliers ne réussissent pas à valider tous leurs modules dès le mois de juin. Mais à l'inverse, il semble difficile d'obtenir ce niveau de réussite à l'issue de la première année de D.E.U.G. sans avoir perçu l'importance de la régularité du travail personnel : dans les trois filières, les étudiants qui déclarent travailler « régulièrement » augmentent très significativement leurs chances de réussite complète en fin de première année par rapport à ceux qui déclarent travailler « plutôt avant les examens » (cf. *tableau 3*). On notera également que les filles, déjà plus assidues en cours, sont aussi un peu plus nombreuses à déclarer travailler régulièrement et, de fait, elles sont généralement plus investies que les garçons dans les différentes pratiques de travail, comme cela est déjà manifeste au collège et au lycée (Duru-Bellat, 1994). D'autre part, on constate que les bacheliers technologiques, déjà plus irréguliers en matière d'assiduité aux cours, paraissent avoir aussi plus de difficultés à se montrer réguliers dans la conduite de leur travail personnel. Ce qui tend, sans doute, à les désavantager encore par rapport aux bacheliers généraux.

Identifier et organiser son travail

- 38 Dès le premier semestre, les études universitaires exigent donc un important effort de travail que beaucoup de débutants se disent prêts à fournir mais qu'ils ont du mal à mettre en œuvre de façon pertinente. Alors qu'au lycée, le travail était régulièrement évalué et guidé par la nature des devoirs exigés par les enseignants, à l'université, les débutants doivent, le plus souvent, attendre la sanction des examens de fin de premier semestre pour savoir où ils en sont dans leurs méthodes d'apprentissage et s'interroger sur leur manière de travailler. *On ne peut pas s'entraîner et s'auto-évaluer*, déplorent-ils fréquemment.
- 39 Pour de nombreux étudiants de première année prédomine, tout d'abord, le sentiment que les études universitaires se caractérisent par un accroissement du travail personnel par rapport au lycée et même ceux, minoritaires, qui s'imaginaient que *la fac c'était la glande*, réalisent assez vite qu'ils devraient fournir un travail assez intense. Les récits des étudiants de première année montrent, d'ailleurs, qu'ils ont souvent du mal aussi bien

pour évaluer le temps qu'il leur faudrait consacrer au travail personnel en dehors des cours que pour quantifier précisément le temps qu'ils passent réellement à travailler.

- 40 Cela tient, en grande partie, au fait que les débutants se sentent livrés à eux-mêmes et confrontés à une grande incertitude, autant sur le contenu même de ce travail personnel que sur la façon dont il convient de l'organiser. Leur travail apparaît donc assez peu rationalisé et, le plus souvent, s'accommode mal d'horaires fixes planifiés. Dans de nombreux propos les déséquilibres entre jours, semaines ou mois sont flagrants et les étudiants eux-mêmes font état d'une mauvaise répartition de leur travail personnel dans leurs emplois du temps.
- 41 Les difficultés à organiser leur temps d'étude et d'apprentissage personnel paraissent donc être au cœur de l'expérience universitaire des étudiants de première année. Mais s'ils évoquent beaucoup la quantité de travail, le temps qu'il faut y consacrer et les difficultés qu'ils rencontrent pour le planifier, une difficulté encore plus manifeste ressort des récits. Quelle est la nature du travail que l'on attend d'eux à l'issue des enseignements ? Que faire des notes de cours qu'il n'est déjà pas toujours simple de prendre correctement ? Faut-il les compléter par des lectures ? Comment, alors, utiliser les indications bibliographiques des enseignants et que faut-il lire en priorité ? Quelle est la fonction des activités et exercices réalisés en T.D. par rapport aux cours magistraux ? Plus généralement, comment apprendre et mémoriser toutes les connaissances reçues et comment se préparer aux examens ?

Des pratiques d'apprentissage disciplinaires différenciées

- 42 Si, dans toutes les filières, le plus haut niveau de réussite à l'issue de la première année requiert donc de faire preuve de dispositions très studieuses, le travail à la charge de chacun s'actualise-t-il dans des activités similaires d'une discipline à l'autre ? Pour devenir étudiant ne faut-il pas, en effet, acquérir une compétence qui permet de reconnaître à la fois « quel type et quelle quantité de travail intellectuel il faut fournir et dans quel délai » (Coulon, 1997) ? De fait, la comparaison, dans un premier temps, des pratiques de travail dans lesquelles les étudiants déclarent particulièrement s'investir, puis de leur efficacité, permet de montrer comment des débutants appréhendent, de façon plus ou moins pertinente, ce qu'il est utile de mettre en œuvre pour réussir au mieux dans chacune des disciplines de l'enquête.
- 43 Que peut-on constater lorsque l'on établit une sorte de palmarès des pratiques de travail des étudiants selon les filières ?
- 44 Le tableau récapitulatif des activités les plus pratiquées en Droit, Histoire et Sciences (tableau 4) montre, en premier lieu, des hiérarchies disciplinaires relativement contrastées. Globalement, on observe que les étudiants de Droit privilégient un investissement de travail dans des activités qui se concentrent sur l'étude des cours et la préparation des T.D. Les étudiants d'Histoire sont également nombreux à préparer leurs T.D., mais se singularisent surtout par un investissement important dans des activités qui visent à compléter les cours, lectures personnelles prolongées par la réalisation de résumés notamment. Les étudiants de Sciences paraissent beaucoup moins investis dans la préparation des T.D., mais se consacrent plus intensément au travail réalisé pendant les séances de T.D., que beaucoup vont ré-effectuer ensuite.

TABLEAU 4. Pratiques de travail déclarées par les étudiants de 1^{re} année en Droit, Histoire et Sciences (en %)

	ÉTUDIANTS DE DROIT (n = 134)			ÉTUDIANTS D'HISTOIRE (n = 90)			ÉTUDIANTS DE SCIENCES (n = 214)		
	Très régul.	Régul.	Irrégul.	Très régul.	Régul.	Irrégul.	Très régul.	Régul.	Irrégul.
Étudier les cours avant les T.D.	53,7	38,1	8,2	24,4	41,1	34,4	14,9	50,9	34,1
Préparer les T.D.	67,5	27,7	4,8	51,1	37,2	11,6	22,2	57,8	20
Relire notes de cours		> 6 h par semaine 80,6	< 6 h par semaine 19,4		> 6 h par semaine 37,7	< 6 h par semaine 62,3		> 6 h par semaine 50	< 6 h par semaine 50
Compléter notes de cours par lectures		51,5	48,5		68,8	31,2		21,1	78,8
Faire des résumés de lecture	21,3	26,7	52	34,4	36,6	28,9	20,2	26,3	53,5
Chercher les réponses en T.D.	48,4	44,4	7,2	34,8	58,4	6,8	54,7	41,9	3,3
Poser questions en T.D.		37,8	62,2		36,6	63,4		42,5	57,5
Refaire travaux réalisés en T.D.		40	60		34,8	65,2		61,2	38,8
Faire exercices similaires aux T.D.		10,1	89,9		33,7	66,3		48,5	51,5

TABLE 4. Students' academic practices – expressed- according to field of expertise

- 45 Quelle est alors la pertinence de ces choix effectués par les étudiants débutants des différentes disciplines ? Ces diverses manières d'orienter son engagement dans le travail personnel ont-elles un impact sur la réussite en première année de D.E.U.G. ?

En Droit, apprendre les cours et préparer les T.D.

- 46 Les pratiques de travail, dans lesquelles le plus grand nombre d'étudiants en Droit déclarent s'investir, montrent donc que ces derniers paraissent privilégier l'étude des cours comme principal support d'apprentissage. En effet, plus de la moitié des apprentis juristes déclarent étudier « très régulièrement » leurs cours avant les séances de T.D. et une part encore plus importante d'entre eux, huit sur dix, consacrerait plus de six heures hebdomadaires à la lecture-relecture de leurs notes de cours. En Histoire et en Sciences, ces activités sont beaucoup moins pratiquées avec une aussi grande régularité.
- 47 Cet intense travail d'apprentissage des étudiants de Droit sur leurs notes de cours est sans doute motivé, en premier lieu, par le souci de mémoriser au mieux les connaissances qui sont délivrées dans le cadre des enseignements magistraux. En effet, le poids de ces derniers est un peu plus important en Droit, car, plus fréquemment que dans les autres disciplines, certains d'entre eux ne sont pas complétés par des travaux dirigés. Mais ce temps consacré à l'étude des cours paraît aussi s'inscrire dans une logique de travail où la préparation des séances de T.D. joue un rôle important. Les débutants en Droit paraissent, en effet, être les plus investis dans ce travail préparatoire : plus de deux sur trois s'y consacrent « très régulièrement » alors qu'il y en a un sur deux en Histoire et seulement un peu plus d'un sur cinq en Sciences (cf. *tableau 4*). Les procédures d'évaluation induisent sans doute cet investissement intense des apprentis juristes dans la préparation des T.D. appuyée sur l'étude des cours. Beaucoup d'étudiants de Droit font, en effet, référence à l'importance d'une participation pertinente aux séances de T.D. pour leur notation en contrôle continu. Cette participation doit attester d'un travail préparatoire des activités réalisées en séance comme le commentaire d'arrêt. Cet exercice, fréquemment demandé aux étudiants, laisse peu de place à l'improvisation car il repose sur un formalisme juridique qui exige une maîtrise de la doctrine exposée en cours magistral. Il est donc indispensable de la connaître très précisément.

TABLEAU 5. Étude des cours – préparation des T.D. et niveau de réussite en fin de première année de D.E.U.G., par discipline (en %)

	ÉTUDIANTS DE DROIT (n = 134)		ÉTUDIANTS D'HISTOIRE (n = 90)		ÉTUDIANTS DE SCIENCES (n = 214)	
	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète
Étudier les cours avant les T.D.						
Très régulière.	45,8	54,2	57,2	42,9	68,7	31,3

Régulièrement	11,7	88,3	38,8	61,2	66,9	33,1
Irrégulièrement	9,1	90,9	34,6	65,4	56,1	43,9
	$\chi^2 = 19.01$ Pval. 0.001		n.s		n.s	
Préparer les T.D.						
Très régulière.	36,4	63,5	58,5	41,5	77,2	22,8
Régulièrement	20	80	26,6	73,4	64,3	41,8
Irrégulièrement	0	100	11,1	88,8	60	40
	$\chi^2 = 5.91$ Pval. 0.05		$\chi^2 = 11.06$ Pval. 0.004		n.s	
Relire notes de cours						
> 6 h / semaine	34,2	65,8	57,5	42,5	68,2	31,8
< 6 h / semaine	12	88	32	68	58,8	48,2
	$\chi^2 = 4.78$ Pval 0.02		$\chi^2 = 5.33$ Pval. 0.02		n.s	
Ensemble	29,8	70,2	42,1	57,9	63,5	36,5

TABLE 5. Learning, preparing tutorial classes and level of achievement per field of study

- 48 En tout état de cause, au terme de la première année, on constate que les étudiants de Droit qui déclarent avoir « très régulièrement » étudié leurs cours avant les séances de T.D. augmentent très significativement leurs chances de réussite complète dès la session de juin, aussi bien par rapport à ceux qui ont été simplement « réguliers » que par rapport à ceux qui se sont montrés « irréguliers ». L'effet du temps consacré à la relecture des notes de cours est sensible également, comme celui de la préparation « très régulière » des T.D., à laquelle beaucoup d'étudiants de Droit se consacrent aussi. L'impact positif sur la réussite est cependant moins prononcé. De fait, comparativement aux deux autres disciplines, c'est l'étude très régulière des cours avant les T.D. qui, pour les étudiants de Droit, est la plus discriminante quant à leurs chances de réussite.

En Histoire, préparer les T.D. et compléter les cours par des lectures

- 49 Globalement, les pratiques de travail des apprentis historiens les rapprochent davantage des juristes que des scientifiques. Dans leur cas, plus encore qu'en Droit, une préparation « très régulière » des T.D. accroît très significativement les chances de réussite complète de la première année dès juin (cf. *tableau 5*). Pour les historiens, ce travail de préparation des T.D. consiste au minimum à avoir lu les textes distribués à l'avance, un travail de base

que n'effectuent pas tous les étudiants, en particulier ceux qui n'ont pas encore intégré que la lecture de textes est un travail intellectuel à part entière (Louvet-Schmauss & Prêteur, 1998), indispensable dans le cadre d'études universitaires.

- 50 Mais il semble que, dans leur cas, le support du cours magistral ne soit pas appelé à jouer un rôle aussi déterminant qu'en Droit. En effet, seulement un quart des historiens déclarent étudier « très régulièrement » leurs cours avant les T.D. et à peine quatre sur dix consacrent plus de six heures à la relecture de leurs notes de cours, soit des proportions deux fois moins importantes qu'en Droit (cf. *tableau 4*).
- 51 En Histoire, la préparation des T.D. mobilise donc les étudiants d'une manière, semble-t-il, plus indépendante du travail sur les cours qu'en Droit. On peut avancer que le mode d'articulation entre les cours magistraux et travaux dirigés n'est pas tout à fait de même nature dans les deux disciplines et que les T.D. d'Histoire fonctionnent moins directement comme l'application des connaissances délivrées dans les cours. En première année, les enseignements magistraux fournissent aux étudiants les éléments de cadrage permettant d'acquérir les connaissances de base et les repères chronologiques indispensables sur telle ou telle période. Pour les enseignants, il revient ensuite aux étudiants de compléter leurs notes de cours par des lectures personnelles qui leur permettent de mettre en perspective ces connaissances minimales.
- 52 L'insistance très forte des enseignants sur les recherches en bibliothèque et la lecture pour compléter les cours trouve donc un écho auprès des étudiants d'Histoire puisque sept sur dix déclarent le faire « régulièrement », alors que seulement la moitié s'y consacre en Droit et un sur cinq en Sciences (cf. *tableau 4*). Dans les différentes disciplines cette pratique de travail peut accroître les chances de succès, mais c'est en Histoire que ses effets positifs sur la réussite dès la première session sont les plus significatifs.
- 53 Les étudiants d'Histoire accroissent, par ailleurs, leurs chances de réussite lorsqu'ils prolongent leurs lectures par la réalisation de fiches de synthèse ou de résumés de lecture, activité qu'ils pratiquent avec une intensité beaucoup plus forte qu'en Droit et en Sciences. Il a été souvent souligné que le résumé suppose la maîtrise de compétences langagières et cognitives nécessaires dans les études universitaires. Il atteste, en effet, d'une capacité à savoir sélectionner, hiérarchiser, structurer et reformuler clairement l'essentiel d'un discours écrit ou oral (Pollet, 2001). Même si une partie de ce travail spécifique de résumés de lectures correspond aux exigences de l'évaluation en contrôle continu en Histoire, il n'est généralement demandé aux étudiants qu'un ou deux travaux de ce type en cours d'année. De fait, si seulement un tiers des étudiants d'Histoire déclarent faire « très régulièrement » des résumés de lectures, ils sont les seuls à pouvoir ainsi augmenter significativement leurs opportunités de succès. La simple régularité dans ce genre d'exercice rapproche davantage de l'irrégularité déclarée et minimise la probabilité de pouvoir valider complètement son année dès la session de juin. (cf. *tableau 6*).

TABLEAU 6. Compléments de cours et niveau de réussite en fin de première année de D.E.U.G., par discipline (en %)

	ÉTUDIANTS DE DROIT (n = 134)	ÉTUDIANTS D'HISTOIRE (n = 90)	ÉTUDIANTS DE SCIENCES (n = 214)

	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète
Compléter notes de cours par lectures						
Régulièrement	38,2	61,8	53,4	46,6	71,1	28,9
Irrégulièrement	21,8	74,1	16	84	61,3	38,7
	$\chi^2 = 4.17$ Pval. 0.04		$\chi^2 = 10.04$ Pval. 0.001		n.s	
Faire des résumés lecture						
Très régulière.	32,1	67,9	54,8	45,2	67,4	32,6
Régulièrement	31,4	68,6	37,1	62,9	58,9	41,1
Irrégulièrement	26,5	73,5	32	63	64,9	35,1
	n.s		$\chi^2 = 3.39$ Pval. 0.01		n.s	
Ensemble	29,8	70,2	42,1	57,9	63,5	36,5

TABLE 6. Personal work and level of achievement according to field of study

En Sciences, participer activement aux T.D.

- 54 Pour les scientifiques, suivre très assidûment cours et T.D., constitue la forme minimale d'engagement dans le travail universitaire, indispensable pour obtenir les meilleurs résultats. Au regard des probabilités de réussite complète en fin de première année, on constate d'ailleurs que l'impact positif d'une très grande assiduité aux enseignements est encore plus prononcé en Sciences que dans les deux autres disciplines (cf. *tableau 3*). Mais, le comportement de travail personnel et les tâches dans lesquelles les débutants en Sciences s'investissent le plus les distinguent des étudiants de Droit et d'Histoire et, surtout, paraissent moins en conformité avec les conseils des enseignants.
- 55 En effet, alors que les enseignants de Sciences considèrent indispensable de venir en T.D. en ayant appris et assimilé les cours, 15 % seulement des étudiants déclarent étudier « très régulièrement » leurs cours avant les T.D. Cependant, la moitié d'entre eux disent consacrer au moins 6 heures par semaine à lire-relire leurs notes de cours, ce qui les avantage quelque peu par rapport à leurs condisciples dont le temps de lecture-relecture des cours est inférieur. Les enseignants de Sciences insistent aussi fortement sur le travail que les étudiants devraient réaliser très régulièrement en préparant les T.D., c'est-à-dire, au minimum rechercher avant chaque séance les solutions aux séries de problèmes qui

leur sont fournies à l'avance. Dans notre population, moins d'un quart des étudiants (22,1 %) déclarent préparer très régulièrement les séances de T.D. L'impact d'une très grande régularité de ce type d'activité sur la réussite complète en fin d'année apparaît moins important que dans les autres disciplines, même s'il n'est pas négligeable (cf. tableau 5).

- 56 Moins investis dans la préparation de leurs T.D. que le souhaiteraient les enseignants, les étudiants de Sciences, en revanche, participeraient assez activement aux séances, un peu plus intensément qu'en Histoire et en Droit. Néanmoins, seulement un peu plus de la moitié d'entre eux déclarent rechercher les réponses en T.D. « très régulièrement ». Cette différence d'intensité de l'investissement dans le travail réalisé en T.D. n'est pas sans effet sur le niveau de réussite. On constate en effet que les participants « très » réguliers aux activités effectuées en T.D. améliorent sensiblement leurs chances par rapport à ceux qui ne déclarent qu'une participation régulière et plus encore par rapport aux participants irréguliers.

TABLEAU 7. Participation aux T.D. et niveau de réussite en fin de première année de D.E.U.G., par discipline (en %)

	ÉTUDIANTS DE DROIT (n = 134)		ÉTUDIANTS D'HISTOIRE (n = 90)		ÉTUDIANTS DE SCIENCES (n = 214)	
	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète	Validation complète 1 ^{re} année session de juin	Non validation complète
Chercher les réponses en T.D.						
Très régulière.	26,2	73,8	56,6	43,4	69,8	30,2
Régulièrement	32,1	67,9	38,2	61,7	56,1	43,9
Irrégulièrement	22,2	77,8	0	100	42,8	57,2
	n.s		$\chi^2 = 6.49$ Pval. 0.03		$\chi^2 = 5.32$ Pval. 0.06	
Ensemble	29,8	70,2	42,1	57,9	63,5	36,5

TABLE 7. Attendance of tutorial classes and level of achievement according to field of expertise

- 57 Cette participation active aux séances de T.D. compense peut-être l'absence de travail préalable de la part des étudiants. Mais elle s'explique, probablement aussi, par le fait qu'ils consacrent une part importante de leur temps à reprendre ce qui est effectué pendant les séances pour réaliser leur travail personnel, soit en refaisant les démonstrations réalisées sous la conduite d'un enseignant, soit en effectuant des exercices similaires. Si ce type d'investissement pour la conduite de son travail personnel

est un peu plus fort en Sciences que dans les deux autres disciplines, son impact sur la réussite en fin d'année est néanmoins peu important.

- 58 À la différence du Droit et de l'Histoire, on constate donc qu'il est plus difficile, en Sciences, de mettre en évidence des pratiques de travail spécifiques dont la mise en œuvre par les étudiants procurerait un avantage incontestable en terme de réussite. Est-ce parce qu'en première année de Sciences les étudiants présentent à la fois une très grande homogénéité d'antécédents scolaires (baccalauréat S) et déclarent ressentir une moindre déstabilisation face à des enseignements plus familiers quant à la forme et aux contenus que dans les deux autres disciplines ? Cette homogénéité tend peut-être à renforcer l'adoption de comportements d'études plus uniformes qu'en Droit et en Histoire et plus fréquemment tirés de l'expérience scolaire acquise au lycée (Montfort, 2000). Mais on peut aussi s'interroger sur la validité de l'usage d'un questionnaire général pour appréhender les pratiques de travail d'étudiants débutants dans des disciplines très différentes. Certaines formulations ne sont-elles pas problématiques pour l'une ou l'autre discipline, car ambivalentes ou polysémiques, d'autres plus pertinentes ne manquent-elles pas, notamment en ce qui concerne les Sciences (Frickey & Primon, 2000) ? La distance entre les pratiques de travail des étudiants, telles qu'ils les pensent eux-mêmes, et les formulations qui leur sont proposées par un questionnaire peut être plus marquée pour telle ou telle discipline suivant les cas.

Conclusion

- 59 Devenir étudiant exige de la part de chaque bachelier l'apprentissage de nouvelles formes et normes de travail. Certaines sont transversales aux filières que nous avons étudiées, d'autres sont spécifiques à telle ou telle. Ainsi dans les trois disciplines comparées, l'assiduité en cours et la très grande régularité des investissements de travail sont des facteurs essentiels de réussite. On constate, d'ailleurs, une certaine homogénéité du comportement des étudiants puisque ceux qui se déclarent très réguliers dans telle ou telle pratique de travail le sont aussi, le plus souvent, sur bien d'autres. À l'inverse, l'irrégularité ne se limite généralement pas à un seul type d'activité studieuse. De ce point de vue les étudiants les plus performants paraissent bien être ceux qui sont en mesure de manifester des dispositions à cet ascétisme studieux dont les enseignants ne cessent de souligner qu'il est un préalable à la transformation du lycéen en étudiant.
- 60 Mais, au-delà, les différences disciplinaires apparaissent fortes. Les conseils formulés par les enseignants des différentes disciplines montrent combien les pratiques d'apprentissage attendues des étudiants peuvent diverger selon la spécialité et l'organisation de ces enseignements. L'identification des tâches les plus « rentables » pour réussir au mieux son entrée dans les études universitaires fait voir que l'investissement des étudiants doit bien se porter en priorité sur des pratiques de travail particulières à chaque discipline. Cela confirme le fractionnement de l'enseignement supérieur universitaire et l'hétérogénéité de ses curricula. Un tel constat engage à aller plus avant dans l'investigation et la comparaison des habitus disciplinaires des différentes filières de l'université, au regard de l'apprentissage étudiant.
- 61 C'est précisément la proposition de plusieurs points de vue exprimés récemment. S. Alava et M. Romainville (2001) soulignent que l'apprentissage en milieu universitaire est une activité cognitive spécifique qui se construit en contexte disciplinaire et institutionnel.

L'étudiant doit réussir son affiliation au monde universitaire en général, mais aussi aux sous-cultures qui composent sa filière d'études. Chaque discipline possède, en effet, ses traditions et catégories conceptuelles, ses manières de poser les problèmes et de les traiter alors que ces fondements demeurent largement implicites. L'étudiant débutant doit pourtant se les approprier dans une interaction avec les modes de penser et connaissances acquis précédemment. Comme on l'a vu, par exemple, avec les apprentis historiens, ceux qui perçoivent dès la première année que les cours d'Histoire ne fournissent plus uniquement un stock de connaissances à mémoriser mais fonctionnent tout autant comme un ensemble de renvois à des textes, qu'il faut aller chercher et travailler par soi-même, se mettent dès le départ en position plus favorable pour réussir.

- 62 Une nouvelle centration des recherches sur le pôle des savoirs devrait donc contribuer à mieux comprendre l'activité d'apprentissage de l'étudiant. B. Lahire, dans son introduction à un dossier sur la sociologie des savoirs (1999), s'engage dans la même direction en remarquant combien la sociologie de l'éducation française a produit peu de recherches empiriques sur la circulation et l'appropriation des savoirs. Les textes qu'il présente montrent comment les statuts épistémologiques des savoirs dispensés, les formes d'exercice de la connaissance et les traditions intellectuelles et pédagogiques sont différenciés selon la discipline. Étudiées plus systématiquement, ces spécificités permettraient de mieux appréhender et comprendre les modes d'appropriation des savoirs par les débutants ainsi que les sources de leurs échecs et réussites à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les étudiants et les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180.
- Blöss, T., & Erlich, V. (2000). Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue Française de Sociologie*, 41, 4, 747-775.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-105.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2001). Enseigner en première année de l'université de masse. *Recherche et Formation*, 38, 141-153.
- Charlot, B., (1997). *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : P.U.F.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en D.E.U.G. de psychologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 3, 389-414.
- D.P.D. (2001). La réussite en premier cycle universitaire (D.E.U.G. et D.U.T.). *Note d'information*, 01.11.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.

- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Frickey, A., & Primon, J.-L. (2000). Un an après : quel est le devenir universitaire des étudiants ? In *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*. Paris, M.E.N./D.P.D., Les Dossiers n° 115.
- Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : P.U.F.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La documentation française.
- Lahire, B. (1999). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Éducation et Sociétés*, 4, 15-28.
- Louvet-Schmauss, E., & Prêteur, Y. (1998). Lire-écrire pour étudier à l'université ; approche comparative franco-allemande. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-4, 505-527.
- Montfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de Sciences. *Sociétés contemporaines*, 40, 57-76.
- Oberti, M. (1995). « Les étudiants et leurs études ». In Galland O. (Éd.), *Le monde des étudiants*. Paris : P.U.F.
- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). « Les manières d'apprendre à l'université ». In Frenay M. et al., (Éds.), *L'étudiant apprenant-Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rousvoal, J. (1999). Motivation et réussite. In Boyer R., & C. Coridian (Éds.) et al., *Les étudiants de premier cycle et leurs études*. Paris : I.N.R.P.

NOTES

1. L'ensemble des résultats de cette recherche est exposé dans un rapport : R. Boyer, C. Coridian, V. Erlich, Y. Gerbier, J.-L. Primon, J. Rousvoal, & Zapata (1999). *Les étudiants de premier cycle et leurs études*. Paris : I.N.R.P.

RÉSUMÉS

L'intégration des bacheliers à l'université ne s'effectue pas sans difficultés, les débutants identifiant difficilement les tâches qui leur incombent et les pratiques de travail qu'exige leur filière. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que si certaines normes et formes du travail étudiant sont transversales aux différentes filières, d'autres sont spécifiques à telle ou telle.

Pour le montrer, cet article s'appuie sur une récente enquête portant sur les manières d'étudier d'inscrits en première année de trois filières de masse : Droit, Histoire et Sciences. La mise en relation des réponses à un questionnaire et des résultats aux examens de fin d'année fait voir que si la réussite implique certaines dispositions studieuses incontournables, elle se fonde aussi sur des pratiques de travail qui se déclinent et se hiérarchisent différemment selon les disciplines¹.

Students' integration into higher education is often difficult as far as freshmen (U.S.) do not understand properly what kind of academic work they have to do and which kind of learning habits are necessary to succeed in the field of study they have chosen. We actually make the assumption that academic work required in each field of expertise may be specific even if cross qualities and practices are necessary for all.

This article relies on a recent survey among novice students enrolled in three different fields of expertise: Law, History and Sciences. It examines how they carry out their academic work and which relations can be established between ways of learning and achievement in the different fields.

INDEX

Mots-clés : étudiant, méthodes de travail, réussite, Supérieur premier cycle

Keywords : academic achievement, freshman (U.S.) or undergraduate, Higher education, student learning methods

AUTEURS

RÉGINE BOYER

est Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris et Responsable de l'unité « Éducation et univers culturels des jeunes ». Ses travaux portent sur la sociologie de la jeunesse et notamment sur les questions de socialisation. Contact : L'Institut National de Recherche Pédagogique, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex.

CHARLES CORIDIAN

est Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris et travaille au sein de l'unité « Éducation et univers culturels des jeunes ».