



Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur le " métier d'étudiant ".

Seraphin Alava

► To cite this version:

Seraphin Alava. Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur le " métier d'étudiant ".. PH. CARRE - Coord. - L'Harmattan. La formation auto-dirigée, Vol. 1 : Approches éducatives et cognitives, L'Harmattan, pp.21-36, 2001. <hal-00653172>

HAL Id: hal-00653172

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653172>

Submitted on 18 Dec 2011

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

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

Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur le " métier d'étudiant ".

Séraphin ALAVA

Professeur en Sciences de l'Education
Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs
Université de Toulouse le Mirail
<http://savoirs.asso.st>

Dès son entrée à l'Université, l'étudiant doit être en capacité de gérer de nombreuses situations sociales spécifiques (inscription, recherche de modules, repérage des modalités d'examens). Il est également conduit à réadapter ses pratiques d'études à des formes variées de situations d'apprentissage (cours magistraux, travaux dirigés, étude à distance, enseignement mutuel, etc.). Si les pratiques d'études qu'il développe dans " l'au-delà " du cours (et que nous appelons " pratiques informelles ") sont les résultats du passé scolaire de l'étudiant, ou en partie de son milieu social, elles sont également en relation étroite avec une capacité ou compétence à conduire de façon autonome des pratiques d'apprentissage. Le concept d'autodirection des apprentissages développé aux USA est un des composants de la galaxie des pratiques autoformatrices (d'autodidaxie). Les étudiants n'ont pas le même profil d'action autodidactique et leurs capacités ou leurs attitudes face à l'apprentissage sont différenciées. En nous appuyant sur les échelles de mesure de ces profils, nous avons voulu montrer en quoi les conduites informelles d'apprentissage universitaire émanent des conduites d'autodirection (Self Directed Learning).

A partir des résultats de la recherche conduites durant trois années auprès de l'ensemble des étudiants de l'Université de Toulouse le Mirail¹, nous montrerons que les « **pratiques d'études** » **sont le résultat des négociations contextuelles d'un apprenant, possédant un profil d'action autodidactique (de type autonome, ou décrocheur, ou socio-apprenant pour reprendre les typologies de notre étude), avec un dispositif de formation toujours à critiquer.** Nous montrerons à partir de l'analyse de cas d'étudiants en reprise d'études ou décrocheurs que la mobilisation de compétences d'autodirection est un levier pour la réussite universitaire.

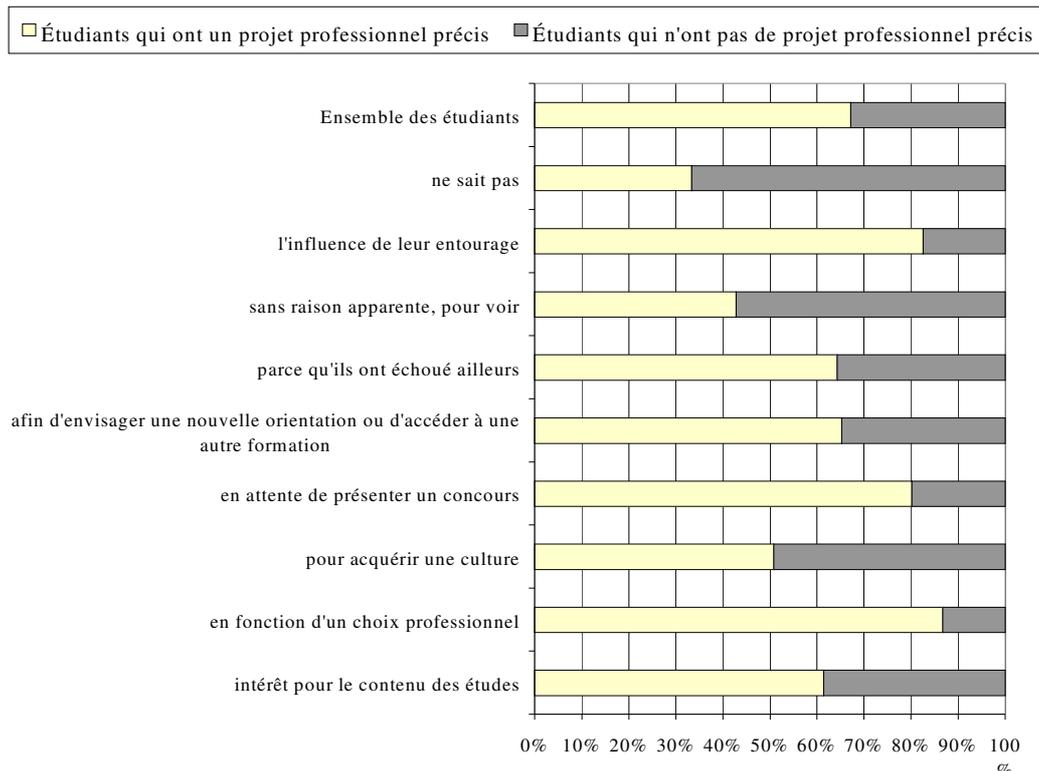
Projet d'études et réussite universitaire.

L'étudiant qui entre pour la première fois à l'université doit vivre une période importante de réorganisation de ses conduites sociales et cognitives. Etudier, c'est d'abord réorganiser sa relation au temps faite aussi des projets d'études et donc des contraintes du présent. Le rapport au présent et à l'avenir et les contradictions qui naissent de cette mise en relation sont particulièrement visibles sur le " niveau de satisfaction des études ". L'université est alors très souvent perçue comme un

¹ Cette enquête a été réalisée par l'O.V.E. (Observatoire de la Vie Étudiante et de l'Insertion Professionnelle) et le C.R.E.F.I. (Centre de Recherche en Éducation, Formation et Insertion). Les questionnaires ont été envoyés après les évaluations de février 1999 et de février 2000. L'étude se porte sur un échantillon obtenu aléatoirement sur la base d'un étudiant sur trois inscrits en première année de D.E.U.G. en 1998 / 1999 et 1999/2000. Nous avons ensuite suivi l'échantillon de 1998 / 1999 pour connaître le parcours des « décrocheurs » et des autres étudiants. L'effectif global des répondants est donc de 696 étudiants pour la population de base, de 100 étudiants pour la population ayant réussi ces études et de 121 étudiants ceux qui ont décrochés.

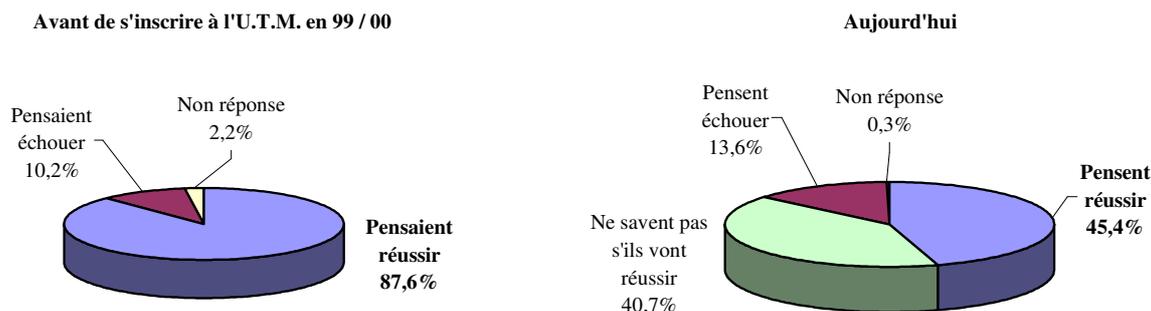
second choix et les sentiments de satisfaction sont plus flous. Son projet d'études, qui structure son avenir et son regard sur l'université est alors à la fois la résultante de son passé scolaire et des perceptions subjectives du monde étudiant et de ses difficultés (COULON A., 1997) (TRINQUIER M. P., 1999).

Cette différence entre les étudiants qui ont un projet dès leurs inscriptions et les autres étudiants est notable. En effet, ils sont 65 % des étudiants à avoir un projet professionnel précis lors de leurs inscriptions. Les étudiants qui ont un projet professionnel sont ceux qui sont le moins indécis par rapport à leur projet d'études. De plus, ils ont tendance à envisager une licence ou à attendre un an pour passer des concours.



L'entrée à l'université marque aussi une rupture dans le rapport aux études. L'étudiant prend conscience que l'échec ou la réussite incombe au sujet seul. Il doit alors se trouver sa "vocation" et se forger une motivation lui permettant de pallier les difficultés de son intégration dans une université de masse. Cette mise en relation d'un projet d'avenir, d'un sentiment profond d'intérêt pour les études et d'une bonne insertion dans l'université caractérise l'expérience étudiante avec ses différentes facettes plus ou moins en harmonie avec les attentes universitaires.

Ce lien fort entre sentiment de réussite et opinion des étudiants par rapport à leurs études est particulièrement à remarquer en ce qui concerne les étudiants en DEUG.



Nous pouvons observer une chute du sentiment de réussite de 42,2%.

Si nous croisons le *sentiment de réussite actuel* et l'existence d'un *projet professionnel précis*, nous voyons que, si le projet professionnel n'influence pas l'impression de réussite que les étudiants ont avant de s'inscrire, il n'en est pas de même pour le sentiment actuel de réussite. En effet, nous pouvons noter que les étudiants qui ont un projet professionnel ont tendance, aujourd'hui, à penser qu'ils vont réussir. Contrairement à cela, les étudiants qui n'en ont pas, pensent plutôt échouer ou alors sont incertains quant à leur réussite.

	Non réponse	Projet professionnel précis	Pas de projet professionnel précis	Total
Non réponse	-	1	1	2
Pensent réussir	6	233	77	316
Pensent échouer	2	54	39	95
Ne savent pas s'ils pourront réussir	5	172	107	283
Total	13	459	224	696

Rôle de la motivation dans la conduite des études.

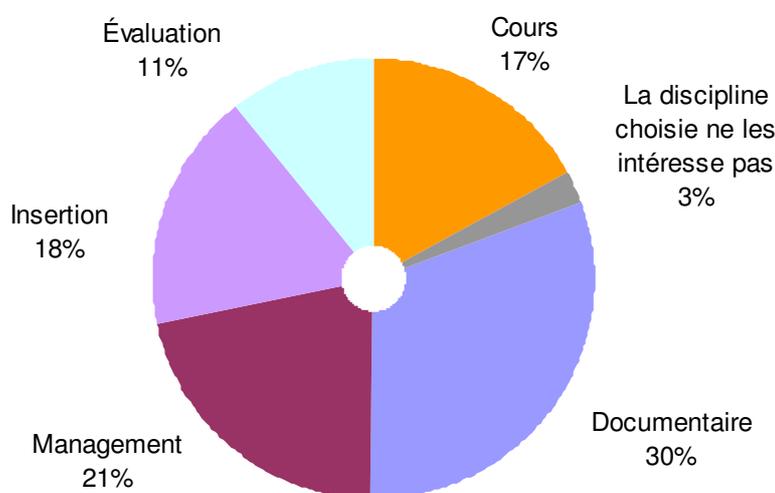
L'entrée à l'université est aussi une période de réorganisation de l'ensemble des sphères d'activités de l'étudiant. En effet, l'activité de l'étudiant ne peut se résumer à sa simple activité cognitive ou scolaire. L'ensemble des systèmes d'activités de l'étudiant va se réorganiser et va constituer aussi une part importante de son expérience. A ce titre, la relation aux pairs (étudiants ou anciens amis) est ici fondamentale. Cette relation est particulièrement sensible pour les étudiants en difficulté qui vivent la séparation des amis de lycées comme une rupture d'autant plus qu'ils perçoivent leur orientation universitaire comme un non-choix. Les amis jouent alors un rôle d'espace d'hébergement de cette activité non réglée que le jeune étudiant a du mal à construire. Dans cette mise en place de réseaux de sociabilité au sein de l'université, des lieux informels ou non scolaires jouent un grand rôle. La salle d'études ou la bibliothèque (COULON B., 1999) est alors un espace d'affiliation aux nouveaux modes de penser et d'agir universitaire (ALAVA S., 2000).

Quand on approche les difficultés rencontrés par les étudiants ont retrouve les résultats des autres enquêtes nationales.

Bibliographie trop importante	351	51,4%
Du mal à lire les ouvrages conseillés	287	42,0%
Manque de contact avec les autres étudiants	247	36,2%
Absence d'outil d'évaluation continu est gênante	188	27,5%

Du mal à intervenir en cours et à débattre	185	27,1%
Du mal à choisir les cours à travailler en priorité	184	26,9%
Cours trop abstrait ou trop technique	182	26,7%
Ne sait pas s'organiser	179	26,2%
Pas le temps de réviser et de préparer les cours	176	25,8%
Le contenu des cours est trop éloigné de leurs études antérieures	168	24,6%
Suivi des cours en amphi difficile	166	24,3%
Manque d'aide pour la préparation concrète des examens	164	24,0%
Absence de contacts avec les enseignants	143	20,9%

Une fois regroupées en thème², les réponses relatives aux principales difficultés du métier étudiant sont les suivantes :



Si nous regardons les thèmes des difficultés du métier étudiant selon la note obtenue aux examens, nous pouvons constater que les étudiants qui ont obtenu un résultat inférieur à la moyenne sont surtout gênés par des problèmes liés :

- au management de leurs études,
- au cours,
- à l'évaluation,

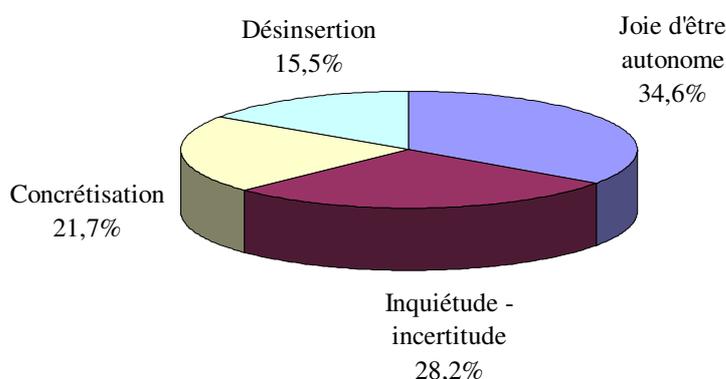
tandis que ceux qui ont un résultat supérieur à la moyenne sont mis en difficultés par des problèmes de documentation et des problèmes matériels.

Ces incapacités dans la maîtrise des pratiques d'études se capitalisent avec celles plus générales et qui sont liées à l'intégration des étudiants dans le campus et dans le groupe social. Depuis leur arrivée à l'Université, certains étudiants ressentent une forme d'inquiétude par rapport à leur avenir (42,9 %) et d'inquiétude sur leurs capacités (33,7 %). D'autres, au contraire, vivent l'entrée à l'Université comme une liberté (30 %), ils éprouvent du plaisir à rencontrer d'autres personnes (28,6 %) et une joie d'être autonomes (24,2 %).

Si nous croisons ce que ressentent les étudiants depuis leur arrivée à l'Université avec le résultat de l'évaluation concernant la majeure, nous pouvons constater que les étudiants qui ont obtenu un résultat inférieur à la moyenne ont un sentiment plutôt négatif depuis leur arrivée à l'Université (incertitude sur l'avenir, inquiétude sur leurs capacités, perte de repère), tandis que ceux qui ont

obtenu un résultat supérieur à la moyenne ont un sentiment plutôt positif (concrétisation de leurs projets, confiance en eux, plaisir de découvrir d'autres contenus).

Une fois les items regroupés³, nous obtenons :



Il y a un lien entre ce que ressentent les étudiants depuis leur arrivée à l'Université et les principales difficultés du métier étudiant. En effet, les étudiants qui ont choisi les items relatifs à l'**inquiétude - incertitude** sont des étudiants dont les difficultés s'orientent plus vers le management de leurs études et le cours. Ceux qui ont choisi les arguments liés à la **désinsertion** sont plus nombreux que la moyenne à mentionner des problèmes liés à l'insertion.

Les étudiants qui ont choisi les items liés à la **joie d'être autonome** sont moins nombreux que la moyenne à être gênés dans leurs études par le management des études et l'évaluation. Pour ceux qui ont choisi les items liés à la **concrétisation**, ils sont moins nombreux que la moyenne des étudiants à mentionner que la discipline ne les intéresse pas ou à avoir des problèmes concernant le cours.

Si nous croisons le sentiment de réussite actuel avec ce que les étudiants ressentent depuis leur arrivée à l'Université, nous pouvons remarquer que les **étudiants qui pensent réussir** sont des personnes qui ont choisi majoritairement les items correspondants à la **joie d'être autonome** et à la **concrétisation**, donc des étudiants qui ont des sentiments plutôt positifs. Les **étudiants qui pensent échouer** sont ceux qui ont choisi plutôt les items de la **désinsertion** et de l'**inquiétude-incertitude**, ou des sentiments négatifs. Les **étudiants qui ne savent pas s'ils pourront réussir** ont choisi plutôt les items de l'**inquiétude-incertitude**, ce sont donc des étudiants incertains quant à leur avenir et leurs capacités.

Pratiques d'études et modalités d'insertion.

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

Les étudiants sont à 78,4 % assidus en cours. Il ont, en dehors de ces séances, des conduites très individuelles. Ils rentrent chez eux à 64,6 % et ont des activités de loisirs indépendantes. Si on

³ ***Inquiétude – incertitude*** : Inquiétude sur vos capacités, incertitude sur l'avenir.

Désinsertion : Isolement, solitude, déracinement familial, perte de repères.

Joie d'être autonome : Joie d'être autonome, plaisir de rencontrer d'autres personnes, liberté, confiance en soi.

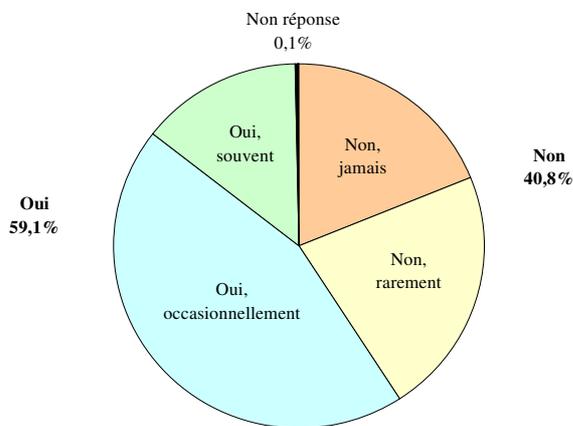
Concrétisation : Joie d'apprendre, plaisir de découvrir d'autres contenus, concrétisation des projets.

regarde à présent les étudiants en réussite universitaire, on peut constater une différence dans les modalités d'insertion. :

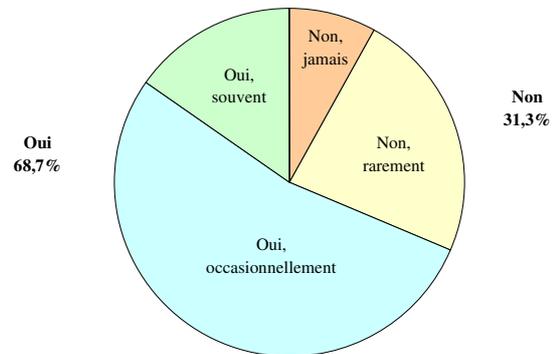
	Etudiants	Décrocheurs	Etudiants en réussite
Ils rentrent chez eux	54,60%	49,10%	74,20%
Ils restent à l'université pour travailler	25,00%	43,70%	10,20%
Ils travaillent avec des amis chez eux ou chez leurs amis	13,00%	7,20%	5,10%
Ils restent à la fac pour rencontrer des ami(e)s	7,40%	12,2 %	10,50%

Si on examine à présent les activités de coformation ou le travail collaboratif, on trouve la même différence entre les étudiants décrocheurs et les étudiants en réussite.

Etudiants décrocheurs



Etudiants en réussite



Les lieux d'insertion mais aussi de travail collaboratif sont dans l'ordre :

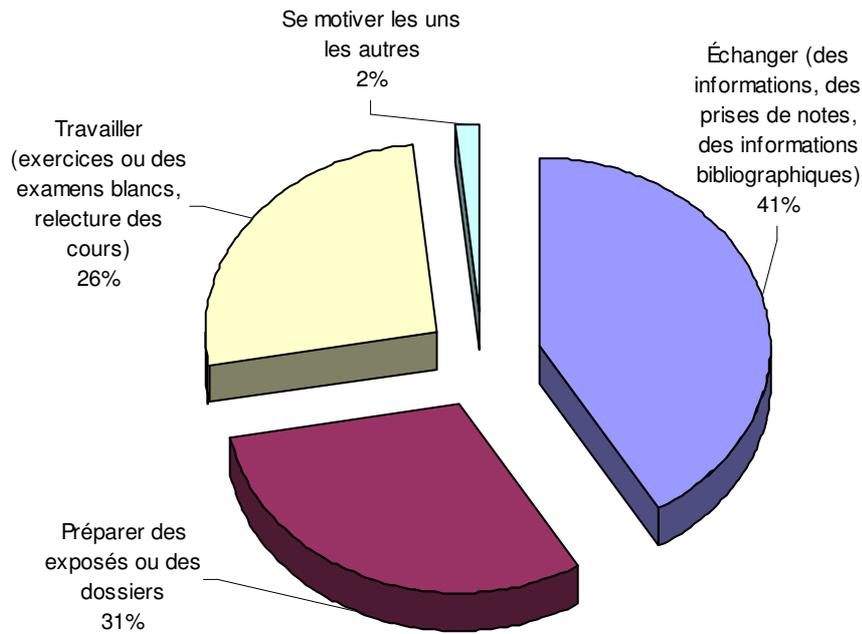
La bibliothèque universitaire ou d'UFR (62,5 %)

Le domicile de l'un des étudiants (48,8 %)

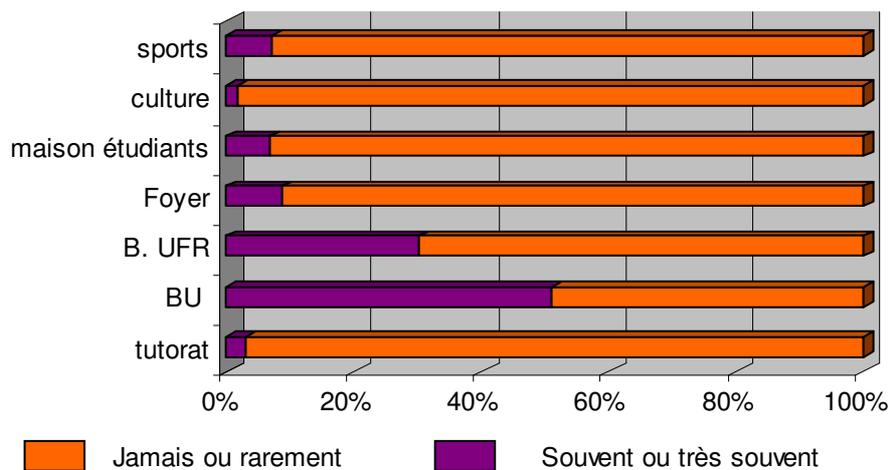
Un espace spécifique étudiant (8,7 %) (*Foyer, maison des étudiants, salle de tutorat*)

Une salle de cours vide (6,0 %)

Pour eux, le travail de groupe sert à :



Les étudiants décrocheurs ont donc des problèmes réels d'insertion dans l'université et aussi de fréquentation des lieux de socialisation

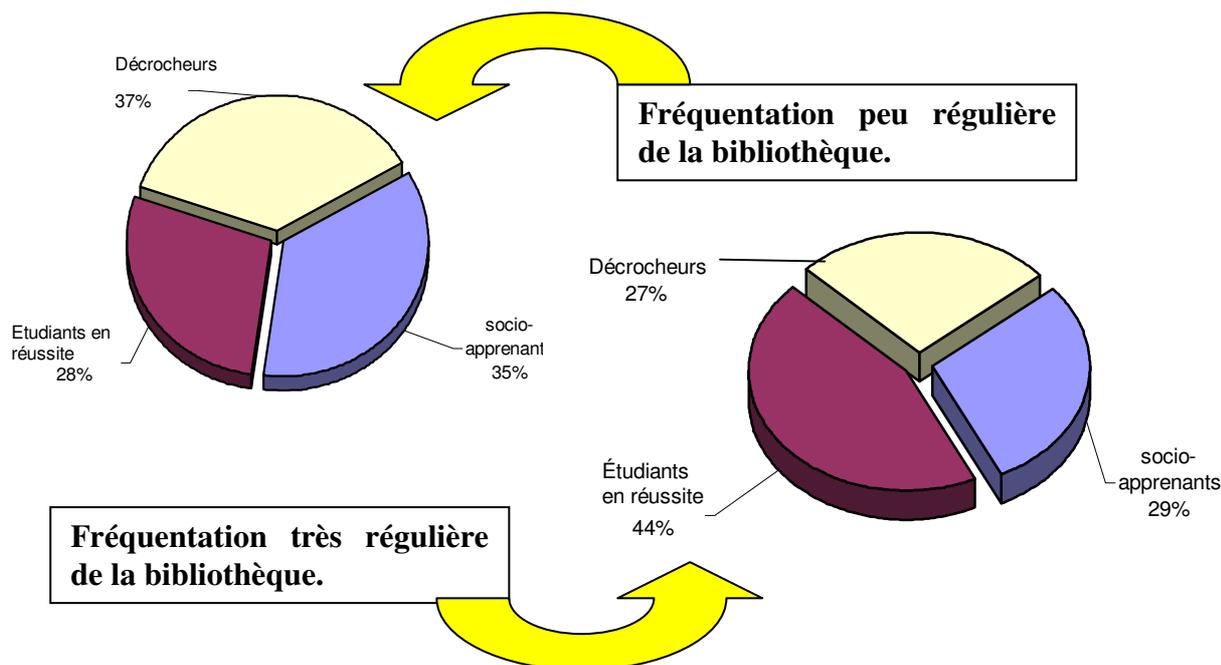


Ce sont les lieux documentaires (bibliothèque universitaire et bibliothèque de département – plus de 25 % et 18 % dans ces deux cas) qui sont les lieux privilégiés de la présence des étudiants décrocheurs. Les lieux plus informels comme le foyer et la maison des étudiants sont très peu fréquentés par ces mêmes étudiants. Cette fréquentation est pourtant peu régulière. En fait, si nous observons les modalités de fréquentation de la bibliothèque, nous constatons que les deux populations qui éprouvent des difficultés dans leurs études (les décrocheurs et les socio-apprenants)⁴ ont des fréquentations assez erratiques.

⁴ Voir la définition de ces profils dans l'article ALAVA S., (2000), Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'études en premier cycle universitaire, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, Vol 33, N° 1, 2000, P. 43 - 71.

Les décrocheurs : Les étudiants dont les stratégies sont peu volontaires dans leur apprentissage et qui n'aiment pas les situations d'apprentissages.

Les socio-apprenants : Ces étudiants développent des stratégies sociales d'études. Ils recherchent le contact avec les pairs et les enseignants pour pouvoir apprendre.



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

Habiletés et stratégies d'apprentissage.

Pour l'étudiant, étudier à l'université c'est aussi recontextualiser des "savoirs-faire" scolaires et construire un certain nombre d'habiletés qui sont pour la plupart non maîtrisées au sortir du lycée. Ces manières de faire s'appuient bien souvent sur des habiletés cognitivo-informationnelles que la recherche en éducation a déjà largement analysées. Nous pouvons classer ces pratiques, soit dans le domaine cognitif (TROCME-FABRE, 1997), soit dans le domaine informationnel ou documentaire (KUHLETAU, 1994), soit dans le domaine de la maîtrise de la lecture étudiante (FRAISSE, 1993) ou dans le domaine des compétences sociales (COULON, 1997) (TREMBLAY, 1996). Ces compétences ne doivent pas être isolées les unes des autres car, ce qui fait la pertinence du concept de "métier d'étudiant", c'est bien l'intégration personnelle et contextuelle de ces techniques ou habiletés dans une "manière de faire" qui caractérise le sujet et qui lui permet de réaliser les activités scolaires et sociales nécessaires à la réalisation de sa tâche.

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

- Les habiletés documentaires et informationnelles ont été déjà largement étudiées dans le cadre de la pédagogie documentaire en collège et lycée. Les travaux de sociologie de la lecture et la notion d'illettrisme des étudiants ont favorisé l'émergence de cette préoccupation dans les universités. Les

Les étudiants en réussite : Ces étudiants sont des solitaires autonomes. Ils étudient régulièrement et n'ont pas de difficulté dans la maîtrise des informations écrites ou théoriques.

travaux récents de COULON 1995 ont clairement montré les liens existants entre une maîtrise documentaire et la maîtrise de la " posture intellectuelle " propre aux études universitaires. Les étudiants de notre recherche mettent en avant ces difficultés documentaires.

- La capacité à gérer ces études est bien une spécificité des études universitaires. En effet, le lycéen ne doit pas gérer ni le flux des cours , ni les choix modulaires. Bernard LAHIRE (1996) note que l'une des difficultés des étudiants réside dans la maîtrise du temps libre.

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

Le métier d'étudiant sous le regard de l'autoformation.

Quand on souhaite comprendre le rôle des capacités cognitives personnelles dans la construction des « savoirs faire » propres à la réussite des études universitaires, on a peu de références théoriques. Les travaux essentiels sont ceux des théoriciens de l'autodirection des apprentissages (GUGLIELMINO, 1991), (ZIMMERMAN, 1995), (LONG, 1989) (CARRE, 1997).

A travers ces approches, on peut alors mieux comprendre le rôle de ces pratiques informelles et autonomes dans la maîtrise du métier de l'étudiant. En premier lieu, il faut citer les facteurs " conatifs " qui regroupent l'ensemble des aspects de " mise en mouvement " du sujet. La motivation, l'engagement dans l'action, la structuration d'un projet d'étude sont des éléments essentiels qui soutiennent la démarche autonome du sujet. Ces éléments motivationnels sont alors à mettre en relation avec le regard qu'on porte sur sa propre capacité à apprendre seul. Ce sentiment d'estime de soi et la perception de ses compétences sont alors les leviers d'une capacité à mettre en marche un projet autonome d'apprentissage. Nous avons montré dans notre recherche le rôle de la motivation, du projet d'études et du sentiment d'estime de soi comme des éléments déterminants dans la réussite de l'étudiant. Nous avons donc souhaité vérifier le rôle de ces capacités d'auto-apprentissage chez les étudiants entrant dans l'université. A partir d'échelles anglo-saxonnes sur les compétences autodidaxiques et sur les compétences aux conduites autonomes en situation scolaire, nous avons interrogé les étudiants sur ces domaines⁵. Il est alors possible de décrire le profil des étudiants en réussite. Motivés pour leurs études, ils ont du plaisir à apprendre et savent organiser leurs vies en fonction des études. Porteur d'un projet professionnel et d'un projet d'études ils développent des compétences cognitive et métacognitive. Ils managent leurs activités d'études et de loisirs.

Ces étudiants qui ont des parcours de réussite ont pourtant des facettes d'autodirection et une orientation à l'autoformation diversifiée. On peut alors décrire trois facettes.

Les autonomes solitaires qui mobilisent les méthodes nécessaires pour apprendre et qui maîtrisent des conduites organisées mais individuelles.

- je suis toujours en train de chercher à apprendre (Autodidaxie),
- j'adore apprendre (motivation),

⁵ Cette grille comprend 35 items. Elle est construite à partir des grilles d'études des pratiques d'autodidaxie de Savoie Zajc, Boulet et Chevrier, 1996 et Guglielmino, 1991. Elle permet de caractériser les conduites d'auto-apprentissage des étudiants. Les résultats qui sont soulignés dans le texte sont les résultats significatifs dans une probabilité de 0,001 %. Les profils types sont les résultats d'une AFC sur ces questions et d'une analyse de variance pour la partie concernant le sentiment de réussite.

- lorsque j'étudie, je suis très actif, je note, je fais des fiches, je me pose des questions (méthodologie),
- après le cours, je recherche immédiatement les documents utiles (méthodologie),

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

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

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

- j'apprends facilement en discutant avec les gens (Coformation⁶),
- je me réjouis toujours de débattre avec quelqu'un (Coformation),
- j'aime apprendre aux autres mes découvertes (Coformation),
- après le cours, je discute avec les autres étudiants des sujets des cours. (relation)

Certes, certaines pratiques d'études sont plus pertinentes que d'autres. En fait, ces pratiques coexistent souvent chez un étudiant ou évoluent durant la formation. A l'opposé de ces profils d'études, les décrocheurs ont des conduites hésitantes et non organisées. Les étudiants dont les stratégies se rapprochent le plus de celles des décrocheurs sont des étudiants peu volontaires dans leur apprentissage et qui n'aiment pas les situations d'apprentissage. Ils ne sont pas sûrs de leurs capacités d'apprentissage même volontaires et ont besoin du groupe pour apprendre, même, et cela est paradoxal, ils ne se réjouissent pas de débattre avec un autre étudiant de ces apprentissages..

La maîtrise des capacités d'autodirection est donc être un élément important dans la réussite universitaire. Ces capacités sont surtout déterminantes durant les activités « hors cours » ou l'étudiant développe des pratiques informelles d'études qui font souvent la différence. Au sein même du « temple » de l'hétéroformation, l'étudiant apprend en « marge » des cours. Bien sûr, nombreux sont ceux (issus d'ailleurs des milieux favorisés) qui possèdent déjà des profils d'apprentissage et des stratégies d'insertion qui leur permettent de s'adapter de façon presque instinctive à ces exigences méthodologiques. Mais “ ces héritiers ” ou ces “ autonomes ” ont eu dans d'autres lieux ou d'autres occasions la possibilité d'apprendre les technologies inhérentes à l'acte d'apprendre. Face à cette différence évidente déjà plusieurs fois scientifiquement décrite, il ne nous reste qu'à agir !! Pourtant, force est de constater que peu d'universités ont choisi de “ parler métier ” avec leurs étudiants. C'est qu'au delà des incantations et des présages, les résistances sont fortes à aborder de front ce problème.

Les logiques cachées de l'inaction sont nombreuses, elles ne démentent pas pour autant les constats méthodologiques, non plus cruellement, elles renvoient l'université à l'évolution de ses missions et donc à des choix politiques. Si l'on souhaite comprendre ce refus de valoriser la construction des ces capacités au sein de l'Université, il ne faut éluder la logique de la sélection qui agit insidieusement dans les pratiques universitaires et qui reproduit sans cesse la même sélection sociale. Laisser jouer les inégalités méthodologiques, c'est un moyen efficace et caché de filtrer les étudiants inadaptés au système universitaire. C'est aussi explicitement montrer que l'Université se mérite et que le niveau de qualité fixé aux études doit être garanti. Ensuite, si on continue à analyser les freins à la prise en compte des “ métiers ”, on trouve alors le frein corporatiste qui s'appuie bien souvent sur des justifications théoriques ou disciplinaires. La méthodologie est-elle transversale ou disciplinaire ? Vieille question qui appelle chaque fois la même réponse (les deux) et qui montre alors le retard disciplinaire pris dans ce domaine. La formation réelle des étudiants naviguera alors entre le flou de

⁶ Le concept de coformation est pris dans le sens psychocognitif de participation du sujet à des situations sociales de confrontation ou de coopération dans le but d'apprendre.

la méthodologie spécifique et le carcan d'une méthodologie générale (parfois en amphi ! !). Mais de surcroît, tout le manque d'assise scientifique sur la spécificité des situations d'enseignement et d'apprentissage universitaire est flagrant. Nous sommes aujourd'hui devant un nouveau défi pour la pédagogie universitaire, il s'agit à présent de penser de nouvelles modalités d'enseignement et de médiation qui valorisent le développement des pratiques d'autodirection des études. L'Université saura-t-elle relever ce défi, n'en doutons pas !!!

Bibliographie

- ALAVA S. et MAYDIEU M., (1998a), *Pratiques d'études et métier d'étudiant*.- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion.- Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- ALAVA S. et MAYDIEU M., (1998b), *Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG / OVE et Centre de recherche en Education, Formation, Insertion*, Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- ALAVA S., (1999b), Médiation (s) et métier d'étudiant, *Bulletin des Bibliothèques de France* , N°1, 1999.
- ALAVA S., (1999c), Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire.- IN : GLIKMAN V .- *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usages* .- Paris : INRP.
- ALAVA S., (2000), Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'études en premier cycle universitaire, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, Vol 33, N° 1, 2000, P. 43 - 71.
- ANNOOT E. (1998), Tutorat et ressources éducatives : La question étudiante, *Perspectives documentaires en éducation* , Année : 1998. p. : 59 - 72.
- BANDURA A. (1995), *Self-efficacy in changing societies*, New York : Cambridge University.
- BOULET A., SAVOIE-ZAJC S., CHEVRIER J., (1996), *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- CARRE P., (1993), L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine, *Revue française de pédagogie*, n°102.
- CARRE P., (1995), L'autodirection en formation, *Entreprises-formation*, n°81, p. III (point-recherche).
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D., (1997), *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF.
- CARRE, P. (1992), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : La documentation française.
- COULON, A., Enseigner la méthodologie documentaire à l'université, quel impact?, *ARGOS*, N°14, 1995
- COULON, A., le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Paris: PUF, 1997
- DEBRAY Régis, *Manifestes médiologiques*, Paris : Ed. De la découverte, 1992
- DEWEY Melvil, *Libraries as related to the education works of the state*, regents bulletin University of the state of new York, N° 3, August 1890.
- FRAISSE, E., *Les étudiants et la lecture*, PARIS: PUF, 1993
- GARRISON, D. (1989), *Facilitating self-directed learning: not a contradiction in terms* in H. Long, *Self-directed learning - Emerging theory and practice*. University of Oklahoma.
- GUGLIELMINO, L.; *learning questionnaire*. Guglielmino and associates. BOCA RATON, Florida, 1991.

- HASSENFORDER, Jean, LEFORT, Geneviève, Pédagogie et documentation : orientations de recherche, Education et développement, N° 107, 1976.
- HAYCOCK, K., Research in teacher-librarianship and the rôle of the library, School Library Media Quarterly, N°23, 1995.
- HERMELIN -GUILLOU, Christiane, La formation documentaire dans un processus de formation globale, Education et développement, N°141, juin - juillet - août 1980.
- JARVIS, P. (1989), *Self-directed learning and the theory of adult education. Third North American Symposium on Adult Self-direction in Learning*, University of Oklahoma.
- KNOWLES M., (1990), *L'apprenant adulte*, Paris - Editions d'organisation.
- KUHLTAU, C., Teaching the library research process, Metuchen, NJ: the scarecrow press, 1994
- LAHIRE, B., les manières d'étudier. Enquête 1994, PARIS : la Documentation Française, 1996.
- LANCE, K. C., The impact of school library media centers on academic achievement, School Library Media Quarterly, N°22, 1994
- LONG, H (1994) in: Long H & Assoc, *New Ideas about Self-directed Learning*, University of Oklahoma
- LONG, H. (1989), *Self-directed learning - Emerging theory and practice*, University of Oklahoma.
- PORTELLI, P., Médiations éducatives et aides à l'autoformation, Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, Vol ; 29, N°1-2, 1996.
- SOREL, M. (1987), L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? , *Education Permanente*, n° 88-89
- STRAKA Gérald A., (1998), Pour une instrumentation de l'apprentissage autodirigé ", in *Autonomie et formation au cours de la vie*, LYON : Chronique sociale.
- TREMBLAY, N., Quatre compétences - clés pour l'autoformation, Les Sciences de l'Education pur l'ère nouvelle, N° 1 -2, VOL. 29, 1996.
- TRINQUIER M, CLANET J, ALAVA S, (1999), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*, CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université de Toulouse 2), Université de Toulouse Le Mirail.
- TROCME-FABRE, H., Apprendre aujourd'hui, dans une université apprenante, congrès de LOCARNO, CIRET-UNESCO, 1997.
- TRUDEL, R., La bibliothèque peut-elle faire la différence pour améliorer la réussite scolaire., ARGUS, N°24, 1995.
- WELLS, J., The influence of library usage on undergraduate academic success, Australian Academic and Research Libraries, N°46, 1995.
- ZIMMERMAN B. J. (1995), Self-efficacy and educational development. In: BANDURA A. (1995), *Self-efficacy in changing societies*, New York : Cambridge University.